

**«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ»**

**Работы
слушателей курсов
повышения квалификации
преподавательского состава
ОНПУ**

Одесса

2013

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Панькевич О.О.</i> Идеал педагога на сучасному етапі розвитку освіти	3
<i>Чернега Ю.С.</i> Особенности педагогического имиджа А. Макаренко и педагога современности	9
<i>Филатова Т.В.</i> Особенности педагогического и актёрского действия .	15
<i>Ляшевский А.М.</i> Особенности профессионального мышления педагога	21
<i>Маничева Н.В.</i> Типовые модели общения педагогов и их влияние на продуктивную деятельность студентов	29
<i>Устюжнова А.М.</i> Использование элементов театральной педагогики К. С. Станиславского в педагогическом взаимодействии	36
<i>Свирин А.В.</i> Методика установления контакта в нестандартных ситуациях	42
<i>Швагирева В.С.</i> Мастерство педагога в активизации познавательной деятельности студентов на занятиях	48
<i>Сакун С.К.</i> Мастерство комбинирования репродуктивной и поисковой активности студентов в процессе актуализации и проверки знаний	55
<i>Журан Е.А.</i> Технологии активизации слушателей	66
<i>Дрома И.А.</i> Мастерство педагогического опроса на занятии	75
<i>Бабич Н.И.</i> Техника настройки педагога на публичную творческую деятельность	81
<i>Киприянов И.А.</i> Технологии лекции-диалога и лекции-монолога: поиск оптимальной модели	90

ІДЕАЛ ПЕДАГОГА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

О.О. Панькевич

*Викладач кафедри документознавства
та інформаційної діяльності*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими теоретичними чи практичними завданнями. Нинішній стан освіти в Україні вимагає зміни саме духовного світу викладача, адже як зазначено у Концепції національного виховання [4], педагог виступає довіреною особою суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію і своє майбутнє. Доля студентів у руках педагога, у його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури. Педагог зобов'язаний прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

Постійні трансформаційні процеси в освіті у XXI столітті взаємопов'язані з динамікою соціальних, економічних і технологічних перетворень, які призвели як до зміни системи освіти в цілому, так і до її цілей. Це й визначає необхідність уведення змін у системі підготовки та перепідготовки (підвищення кваліфікації) педагогічних кадрів, яким вже недостатньо володіти лише психолого-педагогічними, предметними знаннями, певною методикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій [1, 2, 7 та ін.], в яких започатковано розв'язання даної проблеми свідчить про необхідність коректування цілей освітньої діяльності та відповідно підходів до її досягнення, а саме: одним із пріоритетних завдань сучасного педагога потрібно вважати постійну направленість його саморозвитку на ідеал. З іншого боку, сенс цього поняття також потребує уточнення, у зв'язку з новими поглядами на процес освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття полягає у подоланні фрагментарності даних про ідеал педагога в сучасному освітньому просторі та розробці цілісних теоретичних уявлень про процес його трансформації.

Формування цілей статті (постановка завдання): визначити сутність щодо розуміння ідеалу педагога на сучасному етапі розвитку освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змістові й конструктивні зміни, які постійно відбуваються в системі освіти, вимагають безперервного пошуку ідеалу педагога, що здатний успішно здійснювати покладені на нього функції, враховуючи всі перетворення.

Сутність професії викладача завжди привертала увагу діячів науки й культури (Н. Волкова, Н. Гузій, І. Зимня, І. Зязюн, П. Каптерев, Є. Клімов, А. Маркова, О. Мороз, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Підласий, А. Семенова, В. Сластьонін, В. Ягупов), що конкретизували та уточнили узагальнений його образ, який виявляється у високому рівні інтелекту, загальній та професійній культурі, громадській активності, гуманному ставленні до студентів тощо.

Крім того, ідеальна модель фахівця освітньої галузі є відправною інстанцією у розробці концептуальних основ (цілей, принципів, програм, організаційних форм, методів і засобів) для її впровадження в реальне життя.

Цим зумовлено постійне прагнення теорії та практики вищої школи до визначення й наукового обґрунтування найбільш досконалого варіанту моделі педагога, яка б повною мірою відтворювала змістову сутність, структурну прозорість і всеохоплюючу єдність професійних і особистісних його ознак, відповідних сучасним суспільним вимогам.

Професіоналізм людини в будь-якій царині багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Цей чинник *особливо* значущий у педагогічній діяльності. Слово «педагог», як і всі слова, багатозначне і багатозарове. Яскравим прикладом виступає художньо описаний діалог двох студентів С. Соловейчиком у підручнику «Педагогічна майстерність» за редакцією І. Зязюна [7]:

- *Тихіше, он викладачка йде!*

- *Ти що, надто молоденька...*

- *Тепер знаєш, які молоденькі викладають?*

Це розмова двох першокурсників біля університету напередодні першого вересня. Обидва ошатно вдягнені і несуть по конспекту, як належить. Але – «викладачка». Що ж. Вони переросли страх перед учителем і не доросли до поваги до нього. Можливо, лише в 40, а то і 70 навчаємося ми вимовляти слово вчитель так, щоб серце здригалося і голос тремтів. Будемо вкладати у слово викладач високий зміст. Нехай високе уявлення про нього не зовсім узгоджується з буденним, земним образом «училки», але не все ж будні та буденне...

Виникає необхідність звернути увагу щодо сенсу поняття «ідеал», оскільки його сутність розкривається досить різнопланово, тому що виступає ключовим у науковій термінології різних наук.

Так, у філософії [2] ідеал – вища досконалість, взірець, мета, до яких у своїй діяльності прагне людина чи соціальна група.

З психологічної точки зору [6, с. 547] ідеал – це відображення у свідомості людей розв'язаних, знятих суперечностей соціальної дійсності, суперечностей між назрілими, але не реалізованими потребами. У вигляді ідеалу людина створює для себе образ дійсності, вільної від суперечностей. Це ідеальний образ, який визначає спосіб мислення і діяльності людини.

У риторичному аспекті ідеал це – уявлення про найвищу досконалість, що, як взірець, норма і найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини чи групи. Як єдність об'єктивного і суб'єктивного, ідеал втілює суспільно зумовлене уявлення про мислиму досконалість і тенденції розвитку суб'єкта – реальні і бажані [5, с. 108].

Та незважаючи на те, що діапазон наукових інтересів дослідників детермінували широкий спектр його визначень, сутності та змісту більшість науковців сходяться у тому, що поняття ідеалу сприймається як абсолютний стан краси, любові і добра.

Вважаємо за доцільне розмежувати сутність понять «ідеал» та «імператив» як смислові категорії. В аспекті нашого дослідження, погоджуючись з А. Семеновою, *імператив* (від лат. *imperativus* – наказовий) – веління, вимога, безумовний зразок поведінки, онтологічна складова парадигми, її цілісне «ядро» [9]. Тому імператив це еталон, який закладений в особистості педагога (категорія реального), а ідеалом же виступає відображення уявного образу (бажаного).

Вирішення питання ідеального педагога залишається одним з найбільш дискусійних у науковій літературі протягом багатьох десятиріч. Так, наприклад, Е. Клімов [3, с. 176-181] вважає, що одним з найбільш поширених підходів до розробки моделі педагога полягає у переліку певного підбору якісних ознак, якими має бути наділена людина, що обрала дану професію, і які є небажаними для неї.

За принципом характеристики ідеального педагога у вимірах «спеціаліст», «працівник», «людина» пропонує розподіл І. Підласий [8]. Згідно з цим, викладачу необхідні: знання теорії, володіння педагогічною майстерністю, знання психології, володіння технологією навчання й виховання, любов до справи, бажання трудитися тощо.

Узагальнюючи наведені визначення та враховуючи актуальність проблеми, під поняттям *«ідеал педагога»* ми будемо розглядати *цілісне уявлення про вдосконалену особистість педагога з притаманними йому найкращими якостям.*

Педагогічний працівник має допомагати студентам опанувати орієнтованою основою поведінки та сформуватися повноцінними суб'єктами і в даному випадку досвід та практика відіграють виключну роль. Адже саме досвід допоможе майбутньому фахівцю переконатися в справедливості низки заборон, осмислити наслідки своїх учинків. Отже, студенти вчать того, що пізнали через досвід.

На сучасному етапі розвитку освіти для наближення до ідеалу у кожного педагога в основі мають лежати істина, добро і краса. І кожен викладач має дотримуватися цієї тріади, незважаючи на багато проблем та перешкод в його

освітній діяльності. Насамперед, це погана якість навчального процесу в педагогічних навчальних закладах, що сприяє низькому рівню підготовки майбутніх фахівців. Труднощі пов'язані також з негативними тенденціями у сфері трансформації соціально-професійного статусу викладачів: низький престиж професії в суспільстві. Можна зазначити також як слабе фінансове забезпечення освіти в цілому, так і недостатню підтримку державою кожного викладача зокрема з матеріального боку.

У сучасних соціально-економічних умовах саме викладачу належить провідна соціальна роль у формуванні особистості. І незважаючи на те, що педагогічна праця є досить низькооплачуваною і неprestижною, кожен педагог, який все ж обрав цю професію, має прагнути до ідеалу та постійного самовдосконалення, шляхом втілення істини, добра та краси. Оскільки саме особистість може сформувати особистість.

Непохитною істиною залишаться слова К. Ушинського: «У вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця, який проникає в характер навчання та виховання неможливе. Тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер».

Крім того, важливим чинником, який впливає на формування педагога як ідеалу, на нашу думку, не останню роль відіграє краса як категорія внутрішня. Краса ідеалу педагога полягає у терпінні, розумінні, мудрості, позитивному настрої, ввічливості, чесності... Адже саме образ ідеального викладача виступає тією рушійною силою, що спонукає до моральної, інтелектуальної та професійної довершеності. Таким чином, у кожного педагога свій ідеал, котрий виступає найдосконалішим взірцем, до якого він прагне і хоче бути подібним; якнайбільше служить орієнтиром для його професійної підготовки та перепідготовки; виступає вищою кінцевою метою прагнень, діяльності.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : в 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. Кн.1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бранский В. П. Искусство и философия / В. П. Бранский. – Калининград : [Янтарный сказ], 1999. – 704 с.
3. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 224 с.
4. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 23.
5. Куньч З. Й. Риторичний словник / З. Й. Куньч. – К. : Рідна мова, 1997. – 341 с.
6. Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
7. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид. допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
8. Пидласый И. П. Педагогика : общие основы : процесс обучения : в 2 кн. / И. П. Пидласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. Кн.1. – 516 с.
9. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх вчителів : монографія / А. В. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 501с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИМИДЖА А. МАКАРЕНКО И ПЕДАГОГА СОВРЕМЕННОСТИ

Ю.С. Чернега,

ассистент кафедры УСБЖД ОНПУ

Постановка проблемы. Бурные политические, экономические и культурные изменения, которые имеют место в современном обществе, ставят новые требования к преподавателю, в том числе и к уровню его профессиональной культуры. Педагогическая наука возвращается к личности как к центру общественной системы: определяет значимость и развитие человеческой индивидуальности как основу позитивного развития общества.

При таких условиях возникает необходимость формирования нового стиля социального поведения педагога, соответствующей задачам развития общества, что в свою очередь, ведет к раскрытию проблемы, связанной с таким явлением как имидж, и вызывает потребность ее изучения.

Анализ публикаций, посвященных педагогическому имиджу. Индивидуальный или личностный имидж современного педагога – одна из малоисследованных проблем. Данный вопрос в своих работах рассматривали В.Г. Горчакова, Н.В. Гузий, П.С. Гуревич, Г.Г. Почепцов, А.П. Рудницкая, В.М. Шепель и другие [1, 2]. Однако до сих пор не был остро поставлен вопрос о необходимости формирования педагогического имиджа у преподавателей.

Целью статьи является освещение сущности понятия «педагогический имидж» и презентация данных анализа особенностей педагогического имиджа А.Макаренко и современного педагога.

Изложение основного материала. Рассмотрим, что представляет собой имидж человека. Имидж – образ, который складывается не только по внешнему виду (одежда, украшения, прическа, макияж и др.), но и по осанке, походке, умению говорить, двигаться.

Понятие "имидж" интерпретируется по-разному. В психолого-педагогическом словаре Е.С.Рапацевича, "имидж" – это стереотипизованный образ конкретного объекта, существующий в сознании масс. Имидж –

понятие, применимое: к человеку, организации, социальной позиции, профессии, образованию и, наконец, к вещам.

В обыденном понимании слово имидж употребляется по отношению к человеку в двух смыслах: как внешний вид человека и как его репутация. На самом деле эти две грани образа слиты. Мы наблюдаем внешний вид, а оцениваем репутацию! Можно сказать, что имидж – это образ, включающий внутренние и внешние характеристики.

Имидж педагога – это один из основных средств реализации принципов обучения и воспитания своей личностью. Положительный имидж современного преподавателя вуза тесно связан с его профессиональной компетентностью, педагогическим мастерством, психолого-педагогической культурой личности преподавателя и личностными и профессионально значимыми качествами педагога. Заметим, что при формировании имиджа педагога его личные качества переплетаются с теми, что приписываются ему окружающими.

Следует заметить, что имидж преподавателя формируют: сам преподаватель; имиджмейкеры; средства массовой информации; окружающие – друзья, родные, сотрудники, студенты, родители студентов.

Исследования показывают, что преподаватели в два раза занижают значение своего имиджа. Жаль, имидж – своеобразный человеческий инструментарий, помогающий выстраивать отношения с окружающими. Современные преподаватели поддерживают идею формирования имиджа, но большинство из них не уделяют внимание составным частям имиджа, а именно: образу (то, что возникает с появлением человека); внешнему аспекту (манеры, походка, жесты, мимика, одежда, прическа); внутреннему аспекту (интеллект, помыслы, эрудиция, духовность, интересы); процессуальному аспекту (темперамент, темп, деятельность, эмоции); ядру имиджа (позиции, установки), которое должно соответствовать психологии победителя: высокая самооценка, оптимизм, вера в добро, умение чувствовать и сочувствовать тому, что происходит и умение меняться, воспринимать новое.

Создавая собственный имидж преподавателю необходимо учесть, что имидж может быть как положительный, так и отрицательный. Благодаря имиджу можно составить впечатление о человеке, его характере, образованности, интеллекте, уровне культуры, поведения и т.д. Взгляды, впечатления, мысли о человеке могут быть сформированы на основании прямой информации, которая формирует имидж.

Взгляд является одним из элементов личного и делового имиджа, поскольку демонстрирует намерения и настроение человека. Взгляд преподавателя должен быть доброжелательным, внимательным, сосредоточенным.

Внешний облик помогает человеку привлечь к себе внимание, создать позитивный настрой, быть не только симпатичным человеком, но и прекрасным педагогом. Одежда должна гармонировать с фигурой, видом педагога, быть красивой и опрятной. Одежда преподавателя должна гармонично дополнять его профессиональную деятельность, его индивидуальные особенности. Поэтому его внешность должна, в первую очередь, выполнять профессиональную функцию: быть надежным помощником в обучении и воспитании студентов.

В начале XX века известный педагог Антон Семенович Макаренко утверждал, что учащиеся воспринимают воздействие педагога через его внешний вид. «Я должен быть эстетически выразительным, поэтому я ни разу не вышел с неочищенными сапогами или без пояса. Я тоже должен иметь какой-то блеск, по силе и возможности, конечно». Эстетику А.С. Макаренко рассматривал как фактор сам по себе воспитывающий, и считал, что «эстетика костюма имеет несколько не меньшее значение, чем эстетика поведения».

В книге «Коллектив и воспитание личности» он писал: «Я не допускал к уроку учителя, неряшливо одетого. Поэтому, у нас вошло в обыкновение ходить на работу в лучшем костюме. И я сам выходил на работу в лучшем своём костюме, который у меня был» [3].

По мнению А.С. Макаренко, «в костюме, в какой-то пуговице, в каком-то покрое должна быть игра». Таким «мелочам» он уделял большое внимание

и считал, что «эти принципиальные мелочи должны быть не только доведены до конца, но должны быть строго продуманы и сгармонированы с какими-то общими принципами».

Кроме общего имиджа, существуют и более дифференцированные образы, связанные с уровнем оценки профессионализма педагога.

Характеристики этих имиджей складываются в обыденном сознании постепенно и меняются со временем. В этой связи нам представляется интересным проанализировать их изменения с 30-х по 90-е годы XX столетия. Что такое хороший учитель? В разные годы, начиная с 30-х годов, в нашей стране изучался этот вопрос.

Ученики 30-х годов включали в портрет хорошего учителя: знание предмета и владение методикой; хорошие взаимоотношения с учащимися; умение правильно оценивать знания учащихся; создание дисциплины; внешний вид. Образ плохого педагога в глазах учеников выглядел соответственно: слабое владение предметом; плохой подход к учащимся; неумение создать дисциплину; неправильная оценка знаний учащихся; внешний вид.

Более поздние исследования показали, что в 40-е годы ученики в учителе ценили знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость. Среди черт, характеризующих идеального учителя в глазах школьников 60-х годов, описаны следующие: уравновешенность, гармоничность, авторитет, знание предмета, сильная воля, храбрость, остроумие, приятная наружность, понимание своих учеников, умение говорить логично и выразительно, требовательность самостоятельности, любовь к педагогической работе.

В 70-е годы после проведения аналогичного исследования портрет хорошего учителя описывался детьми набором следующих качеств: справедливый, умный, энергичный, требовательный, авторитетный, хороший организатор, приветливый, любящий детей, любящий свой предмет.

О результатах аналогичного исследования, проведенного в 1986 г., Д.В. Колесов и И.Ф. Мягков писали, что пятиклассникам импонировали в личности учителя сочетание строгости с душевностью, добротой и уважением

к ученикам. Шестиклассники наряду со строгостью ценят справедливость, доброту, эрудицию, взаимопонимание, аккуратность. И далее добавляли, что основой для формирования отрицательного отношения к учителям пятиклассников были: невнимание, нечестность, равнодушие, склонность к нравоучениям. Шестиклассники акцентировали внимание на таких качествах учителя, как несправедливость, грубость, отсутствие индивидуального подхода, несдержанность. Таким образом имидж педагога – это интегративное качество личности, синтез интеллектуальной, габитарной, кинетической, речевой, средовой и артистической культуры.

Рассмотрим более подробно каждую из составляющих имиджа педагога:

– интеллектуальная культура— это гибкость мышления, рефлексия и самосознание, связанная с развитием творческого начала и ростом профессионального мастерства личности педагога;

– габитарная культура — это культура личности, включающая в себя индивидуальность, которая определяет цветовую гамму, физические и психофизиологические особенности; стиль, устанавливающий индивидуальную креативную характеристику в соответствии с требованиями профессии; моду, отражающую тенденции развития и помогающую педагогу быть современным и признанным в среде коллег и обучающихся (т.е. внешний вид педагога);

– кинетическая культура, обусловленная мимикой и пантомимикой (жесты, выражение глаз, поза, телодвижение, походка и осанка);

– речевая культура — личностная культура, развивающаяся на основе принципа объективно существующих связей между языком и познавательными процессами, предполагающая чувство стиля, развитый вкус и эрудицию;

– средовая культура — материальная и социальная (окружение, рабочее место);

– артистическая культура — интегрированное качество личности, осуществляющая единство общей культуры и артистизма, эстетико-этического начала в разнообразных видах профессиональной деятельности и общения.

Габитарная, кинетическая и речевая составляющие имиджа прочитываются при личном общении, остальные – могут нести информацию о человеке заочно. Интегрируясь, они формируют представление о человеке как о личности (личный имидж) и профессионале (профессиональный имидж). Идеальный вариант - когда оба мнения положительные: "И человек хороший, и учит замечательно!"

Выводы. Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что правильно подобранный имидж позволит преподавателю проявить свою индивидуальность, поможет одержать победу над своими страхами, почувствовать свои силы и увлечь за собой студентов, воспитывать их не только учёным словом, но и собственным жизненным примером! Дальнейшие исследования в этом направлении необходимы. Возникает насущная потребность в разработке системы работы по формированию позитивного педагогического имиджа еще в период обучения студентов. Это касается системы ценностей личности, ее мировоззрения и профессионализма, что смогут найти проявление через внешний вид, язык, содержание и манеру общения с окружающими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гузий Н.В. Педагогический имидж и профессиональная культура учителя // Творческая личность учителя: проблемы теории и практики: сб. науч. трудов. - К.: НПУ, 1997. - С. 28-31.
2. Калюжный А.А. Использование психотехник в формировании имиджа учителя // Журнал прикладной психологии. - № 6. – 2005. – С. 45-48.
3. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972. – 336 с.
4. Педагогічна майстерність [текст]: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища освіта, 2009. – 422 с.
5. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навчальний посібник. – К.: КНЕУ, 2007. – С. 50–55.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И АКТЁРСКОГО ДЕЙСТВИЯ

Т.В. Филатова,

ст. преп. каф. экономической

кибернетики и информационных технологий

Постановка проблемы. Для профессии педагога важно иметь не только высшее образование, но и немалую психологическую подготовку. Для того чтобы научить слушателя, преподаватель должен не просто передавать информацию, а завладеть его вниманием. В этом профессия педагога очень схожа с профессией актера. Данная статья описывает важность использования элементов методики обучения актерскому мастерству в сфере педагогики.

Анализ публикаций, посвященных изучению вопроса. В ходе проведенного анализа публикаций, таких авторов как: Якушева С.Д., Неудахина Н.А, Бруссер А.М., Андриади И.П., Волков Л.А., Цукасова Л.В., Станиславский К.С., были сделаны выводы о важности актерского мастерства в преподавательской деятельности. Каждый из них по-своему внес огромный вклад в развитие методики обучения преподавателя. Все вышеуказанные авторы в своих публикациях неоднократно подчеркивают, что актерское и педагогическое мастерство имеют огромное количество точек соприкосновения и для преподавателя важно не только то, какой объем знаний у него имеется по конкретному предмету, который он будет преподавать, но и сам процесс обучения и донесения информации до учащегося.

Формирование цели исследования. Целью данного исследования является обобщение, выделение наиболее значимых методик для использования актерского мастерства в педагогике. На сегодняшний день написано большое количество книг и пособий на тему ведения процесса обучения. Но в то же время существует крайне мало литературы, в которой бы описывалось, как научиться быть настоящим педагогом. Большое количество методик обещает, что с их использованием процесс обучения станет значительно лучше и проще, но в них нет практических указаний, как донести

до студента разного уровня подготовки и личных качеств материал любой сложности.

Изложение основного материала. В ходе исследования было выявлено, что рассмотренные методики различных авторов отражают основные признаки педагогического и актёрского действия. Якушева С.Д. считает, что для того чтобы стать преподавателем достойного уровня, следует непременно уделить огромное внимание формированию артистизма и творческой индивидуальности. Для этого необходимо провести тщательную диагностику личности, и обратить внимание на такие человеческие качества, как [1]:

- масштаб, потенциалы и направленность личности – цели, интересы и желания человека;
- социальное поведение личности – способность к коммуникации;
- проявления психической жизни – характер и темперамент, демонстрируемые психические качества, доминирующие личностные черты;
- самооценка.

На данный момент в практике театральной педагогики существует крайне мало рекомендаций по обучению педагогов. Данный факт является последствием низкого уровня внимания со стороны нашего государства к их подготовке. Но тем не менее есть достойные примеры заведений которые профессионально подходят к данной проблеме.

По книге А.М. Бруссер [3], в институте им. Бориса Щукина, в России, на сегодняшний день используют высокоэффективную методику обучения будущих педагогов. Она представляет комплексное обучение в три этапа:

1. Чтение и анализ учебно-методической литературы, а так же приобретение «созерцательного» опыта на занятиях ведущих педагогов.
2. Продолжение «созерцательного» опыта совместно с пробной самостоятельной практикой под руководством научного руководителя.
3. Полноценная самостоятельная педагогическая деятельность.

Из вышеприведенного видно, что процесс обучения по данной методике дает возможность подготовить высококлассного преподавателя, который

оправдает возложенные на него надежды, связанные с обучением окружающих.

Каждый из авторов утверждает, что для успешной практики, каждый преподаватель обязан обращать внимание на определенный комплекс особенностей преподавательского действия, которые формируют направление процесса обучения. Л.И. Волков в своих публикациях, перечислил такие особенности, как [5]: триединство творца, материала и инструмента, в одной личности; публичность и заданность творчества; коллективный характер деятельности; оценивание окружающими внутренних и внешних проявлений личности даже за пределами деятельности.

Таким образом, видно, что во многом профессии актера и педагога, во многом совпадают. А так актер так же стремится донести информацию до слушателя, следует подумать, чему у него следует поучиться, чтобы добиться успеха в поставленной задаче.

В книге Н.А. Неудахиной проиллюстрирована модель системы педагогического мастерства, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая целесообразно с учетом требований современного общества выстроить педагогический процесс [2].

Фундаментом развития профессионального мастерства педагога выступают профессиональные знания. Направленность и профессиональные знания составляют тот каркас профессионализма в деятельности, который обеспечивает целостность самоорганизующейся системы. Педагогические способности постоянно развиваются и обеспечивают рост мастерства. Наконец, техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью педагогической деятельности. Таким образом, все четыре элемента в системе педагогического мастерства взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие, а не только рост под воздействием внешних влияний.

Но для того чтобы стать хорошим педагогом следует проанализировать не только особенности профессии педагога, но и профессии актера.

Работа актера на сцене строится из двух составляющих [6]: физическая; ментальная.

Под физической работой подразумевается, что для того, чтобы герой актера выглядел натурально, а не наигранно, он должен вести себя соответствующим образом. Это обусловлено его природой. А так как это свойственно ему повседневной жизни, то не следует пренебрегать этим и на сцене.

Под ментальной же работой подразумевается воспитание желания актера понять, что он хочет донести своей игрой и как этого добиться. Очень важно чтобы он понимал, что, для достижения какого бы то ни было результата, необходимо поставить определенную цель. Данный факт необходимо учитывать при обучении преподаванию для донесения информации до учащихся.

Н.А. Неудахина отмечает, что наиболее часто в преподавании используются следующие элементы актерского мастерства [2]: проявление творческой индивидуальности; реализация творческих способностей; развитие индивидуального стиля действия; умение обратиться к памяти, мысли и воле слушателя; выстраивание логики процесса; коллективное взаимодействие.

Таким образом, благодаря использованию этих элементов, появляется возможность не только красиво, впечатляюще, убедительно передать информацию, но и передать, эмоционально воздействуя на воспитанника. Ведь творчество – это одно из составляющих внутренней опосредующей формы любого акта профессиональной деятельности педагога.

На известное сходство актерских и педагогических способностей указывал в своем творении еще К.С. Станиславский. Он отмечал, что основными соприкосновениями в работе актера и педагога являются такие моменты, как [6]: этика деятеля, принципы эстетики процесса, а так же техника работы; общность терминов; использование специализированных упражнений для развития способности восприятия и выражения особенностей человеческого поведения и вариативности в общении

Собственно убедиться в правильности утверждения, что актерская деятельность плотно соприкасается с преподаванием, не сложно. Достаточно лишь обратить внимание на признаки, характеризующие педагогическую и актерскую деятельности. Это такие признаки как: содержательный; инструментальный; целевой; процессуальные характеристики; структурный признак; концептуальные признаки; требования к личности творца.

При ближайшем рассмотрении этих признаков можно сказать, что основные способности, необходимые и для творчества актера, и для продуктивного творчества педагога таковы: развитое воображение, внимание, эмпатия, рефлексия, подвижность, заразительность, выразительные способности, обаяние.

Но при всем этом большом наборе сходств не следует отделять эти профессии друг от друга, ибо они имеют ряд следующих отличий: актер, выходя на сцену, перевоплощается в своего героя, учитель же представляет суждение о нем; процессы на сцене обычно выходят за рамки повседневной жизни, учитель же работает в рамках существующей реальности; чувства деятеля на сцене выражаются благодаря настроенности на определенную эмоциональную волну, педагог же работает под влиянием реальных обстоятельств; от актера ожидается наличие маски поведения располагающей к монологу, учитель же располагает к диалогу; продолжительность деятельности учителя в 5-6 раз больше чем у актера; педагог может импровизировать в работе, актер же нет; программа деятельности актера, как правило, ограничена одной ролью в день в отличие от учителя; деятельность педагога направлена на работу с большой аудиторией, актер же должен максимально отстраниться от неё; у преподавателя в отличие от актера помощники отсутствуют; в отличие от актера у педагога ответственность за результат деятельности личная.

Описанные черты, показывающие различия педагогической и актерской деятельности, безусловно, не перечеркивают сближающие их признаки. Будущим учителям необходимо не столько развить умение предъявлять себя, сколько умение видеть и оценивать себя и других, что в первую очередь

предполагает развитие эмпатии и рефлексии. Важно осознать то, что целью заимствования элементов театральной педагогики в профессиональной подготовке учителя является воспитание педагога с качествами актера, которые проявляются в зависимости от педагогических задач.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Из всего вышеизложенного следует, что педагогическая деятельность очень близка к актерской. Эта близость позволяет ей использовать элементы артистизма в донесении информации слушателям в процессе обучения. Данная возможность открывает огромные перспективы в совершенствовании процесса подготовки педагогов. Ведь творческая индивидуальность позволяет найти подход к самому трудно обучаемому человеку. При повсеместном применении полученных в процессе обучения навыков, уровень восприятия информации будет увеличен в разы, что делает возможным предоставление качественной подготовки во всех сферах существования.

Литература

1. Якушева С. Д. Учебное пособие дисциплины «Основы педагогического мастерства» для преподавателей студентов вузов и колледжей / С.Д. Якушева. — Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. — 230 с.
2. Неудахина Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие [Текст]/ Н.А. Неудахина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Барнаул: Изд-во АГАУ, 2009. — 209 с.
3. Бруссер А. М.. Сценическая речь. Методические рекомендации и практические задания для начинающих педагогов театральных вузов [Текст]/ А.М. Бруссер. — М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2008. — 112 с.
4. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства [Текст]/ И.П. Андриади. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 160 с.
5. Волков Л. А. Театральная педагогика: Принципы. Заповеди. Советы [Текст]/ Л.А. Волков, Л.В. Цукасова; под ред. С.В. Цукасова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ЛКИ, 2007. — 187с.
6. Станиславский К. С. Работа актера над собой [Текст]/ К.С. Станиславский. — М.: Художественная литература, 1938. — 576 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Александр Михайлович Ляшевский

*ассистент кафедры «Металлорежущих станков, метрологии и
сертификации»*

«Ребенок – гость в вашей семье. И надо принимать его достойно и
достойно провожать – его ожидает длинная дорога».

Шалва Амонашвили (Учитель)

Постановка проблемы в общем виде. Проблема исследования профессионального мышления педагога является одной из фундаментальных в педагогической психологии. Ее значимость обусловлена ролью педагогического мышления в организации деятельности педагога и его профессионального поведения и общения. Процесс педагогического труда не терпит шаблонов из-за разнообразия форм и методов учебно-воспитательной работы, текущих вопросов, возникающих в различных ситуациях деятельности педагога.

Анализ последних публикаций. Творчество – наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Этим определяется проблема развития творческого мышления преподавателя. Кроме того проблема подготовки преподавателя к педагогической деятельности, как к творческому процессу, приобретает в настоящее время особую значимость и остроту. Это обстоятельство требует полного и всестороннего исследования творческих особенностей педагогического мышления. Р.С. Немов [6], С.Л. Рубинштейн [1].

Цель статьи. Раскрыть психологические особенности творческого педагогического мышления и направления его развития путем:

– теоретического анализа проблем профессионального педагогического мышления;

– исследования творческих особенностей педагогического мышления;

– профессионального оперативного мышления преподавателя и путей его развития.

Изложение основного материала. Теоретический анализ проблемы профессионального преподавательского мышления. Профессиональное мышление — это одна из форм мышления. Она имеет ряд отличительных особенностей и свойств: активность — преобразующая позиция субъекта мышления; специфичность объекта мысли, которым является не сам объект изучения, а вся взаимодействующая система; индивидуализированность мышления, обобщенность знания, действенность [1].

Профессиональное педагогическое мышление отвечает общим законам мышления, но имеет свою специфику. Профессиональное мышление педагога — есть сложное образование содержательного и практически действенного фондов, качественных характеристик и направленностью на решение практических задач по преобразованию деятельности и личности студента.

Анализ публикаций по теме позволил выделить ряд важнейших характеристик педагогического мышления. В качестве единицы профессионального мышления педагога предложено выделить педагогическую проблемность (С.Л. Рубинштейн, А.В. Карпова и др.). Именно с момента ее выявления и анализа происходит возникновение проблемной ситуации, перерастающей в педагогическую задачу.

Возникающие проблемные ситуации педагог способен решать на уровне ведущих идей, на уровне конструктивно-методических приемов (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухотская [1]). Проблемность мышления рассматривается как одно из наиболее общих проявлений креативности (А.В. Карпов). В результате вышеизложенного можно вывести следующее определение: педагогическое мышление – это высший познавательный процесс поиска и обнаружения педагогической проблемности в ходе профессиональной деятельности педагога.

Творческое педагогическое мышление – объект изучения педагогической психологии. Творческое мышление рассматривается как комплексная способность, включающая как дивергентные, так и

конвергентные составляющие. Также нужно отметить то, что творческое мышление связано с определенными чертами личности [2].

При выявлении творческих особенностей профессионального мышления часто используется «синтетический» подход (Д.Н. Завалишина), который может быть реализован как выделение на множестве характеристик креативности ограниченного числа интегральных параметров, описывающих основные особенности любого творчества.

Первый параметр – «открытость» человека внешнему миру. Этот способ связи творческого человека с миром объединяет такие характеристики продуктивных процессов, как исследовательская (познавательная, поисковая) активность и инициатива субъекта, его впечатлительность, восприимчивость, «изошренное чутье» (М.С. Бернштейн и др.).

Второй параметр – «выход за пределы». Суть его состоит в преобразовании ситуации, в подключении (или специальном формировании) «новых пластов», планов психической организации субъекта. В результате продуктивный процесс становится многомерным, гибким.

Согласно подходу М.М. Кашапова существуют ситуативный и надситуативный уровни педагогического мышления. Можно выделить основные критерии сформированности педагогического мышления: профессиональная эффективность, профессиональная результативность, профессиональная продуктивность, и высший уровень – профессиональная зрелость. Профессиональная зрелость свидетельствует о возможности преподавателя адекватно познавать и оптимально разрешать педагогические проблемные ситуации. Оптимальность педагогического решения включает в себя правильность, экономичность, оперативность, креативность. Креативность понимается как творческие возможности (способности) педагога, которые проявляются в мышлении и наиболее ярко проявляется лишь на «высоких» уровнях становления педагогического мышления. В наибольшей степени творчество присутствует при функционировании педагогического профессионального мышления на надситуативном уровне. У

ситуативно мыслящих преподавателей творчество практически отсутствует [3].

Анализ различных подходов к определению творческого мышления позволяет выделить три основных:

1. Определения, опирающиеся на новизну как критерий творчества, в которых подчеркивается продуцирование чего-то нового.
2. Определения, включающие процесс.
3. Подход с позиций умственных способностей.

Основываясь на выделенных подходах, можно сформулировать определения творческого педагогического мышления.

С позиций первого подхода творческое педагогическое мышление характеризуется созданием новых способов изучения студентов, поиском новых коммуникативных задач, определением индивидуальных путей своего профессионального развития.

Во втором случае творческое педагогическое мышление - это познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения педагогической проблемности.

С позиций умственных способностей – творческое педагогическое мышление – это сложная способность, включающая в себя как конвергентную, так и дивергентную составляющую, чувствительность к проблемам и способность к переопределению (умению изменить намеченный путь решения задачи).

Структура педагогического мышления преподавателя.

Педагогическое мышление существует как процесс решения педагогических задач. Его характеризуют полифункциональность, иерархизированность, эвристичность, многокомпонентность. Будущие преподаватели решают конкретные методические проблемные ситуации, в ходе которых у них формируется, так называемое, методическое мышление. По мнению некоторых авторов, наиболее эффективен путь, в основе которого лежит идея моделирования педагогических ситуаций, решения конструктивных задач, проведения педагогических игр [4].

Собственно, как показывает А.В. Семенова [8], педагогические цели достигаются конструктивным путем – разработкой тематических планов, планов-конспектов занятий, конструированием организационных форм и методов обучения в логике решения тех или иных педагогических задач. В ходе решения каждой конкретной задачи на занятиях актуализируется определенный мыслительный процесс.

Результаты исследований активизации интеллектуальной сферы преподавателя [5] позволяют сделать вывод, что управление формированием мыслительной деятельности преподавателя связано со знанием уровня развития его педагогического мышления.

Творческие особенности педагогического мышления. Исходя из особенностей творческого педагогического мышления, анализ литературных источников позволяет выделить нижеследующий комплекс методик:

1. Для выявления уровня обнаружения проблемности педагогического мышления разработан опросник на определение доминирующего уровня при решении педагогических задач и проблемных ситуаций (М.М. Кашапов [6]).

2. Для диагностики креативности используется тест Торренса в разных модификациях. В тесте Торренса используются два показателя креативности: оригинальность и уникальность. Оригинальность — статистическая редкость ответа. Если оригинальность равнялась 1.0, то ответ считается уникальным.

3. Опросник терминальных ценностей (ОтеЦ) диагностирует преобладание тех или иных жизненных ценностей.

В результате применения комплексного подхода к исследованию творческих особенностей педагогического мышления выявляются следующие показатели:

1. Индекс оригинальности (по методике Торренса).
2. Индекс уникальности (по методике Торренса).
3. Ситуативный уровень проблемности (М.М. Кашапов).
4. Надситуативный уровень проблемности (М.М. Кашапов).

5. 16 параметров, описывающих личность по методике Каттелла.

6. Шесть терминальных ценностей, характеризующих направленность личности (по методике ОтеЦ).

7. Пять жизненных сфер, предпочитаемых личностью для реализации терминальных ценностей (по методике ОтеЦ).

8. Данные по педагогическому стажу.

9. Данные по возрасту испытуемых.

Проведенные исследования позволяют сделать выводы, о том, что можно выделить две категории преподавателей с ситуативным (СМ) и надситуативным (НСМ) уровнями мышления. СМ уровень характеризуется конкретностью, ригидностью, практичностью, стремлением следовать общепринятым нормам, высокой тревожностью, несамостоятельностью в принятии решений. НСМ уровень мышления характеризуется следующим образом: абстрактность, сообразительность, быстрая обучаемость, развитое воображение, высокий творческий потенциал, стремление к преодолению стереотипов.

НСМ уровень мышления связан с направленностью личности на развитие себя. В профессиональной деятельности характерна особая заинтересованность в информации о своих профессиональных способностях и возможностях их развития, стремление к повышению своей профессиональной квалификации.

Значимые связи НСМ уровня педагогического мышления обнаружены в одной из шкал жизненных сфер – сфера профессионально жизни. Высокий балл по данному показателю говорит о высокой значимости для человека сферы его профессиональной деятельности [7].

Профессиональное оперативное мышление. Научное решение проблемы практического мышления получили в отечественной психологии. Работа Б.М. Теплова «Ум полководца» посвящена анализу мышления в конкретной деятельности, тем не менее, она имеет общетеоретическое значение. Теплов разработал теорию так называемого практического мышления, раскрыв его многогранный, активный и весьма динамичный

процесс. Работа имеет фундаментальное значение для разработки теории профессионального мышления и может быть использована для конструирования теоретической модели мышления преподавателя, которое является частным случаем практического мышления. На сходство мышления преподавателя и практического ума полководца указывали исследователи Ф.Н. Гонобелин и др.

Ум педагога постоянно занят планированием. Особенности планирования вытекают из свойств неопределенной динамической обстановки. Планы должны отличаться простотой и ясностью, гибкостью, не должны быть слишком подробными и не должны забегать далеко вперед. Они не могут быть чем-то неизменным. Мышление педагога опирается на сложные систематически организованные знания.

В работе Ю.М. Орлова [9] показано, что процесс воспитания студентов подразумевает то, что и педагог должен совершенствовать себя, стать психологом для самого себя. «Знание, которое не используется мертво и бесполезно».

Выводы и перспективы исследований.

1. Творческое педагогическое мышление есть сложная способность, включающая дивергентные и конвергентные компоненты мышления, связанная с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом.

2. Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: «открытость», «выход за пределы».

3. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные, социальные контакты, развитие себя.

4. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность, быстрая обучаемость, развитое воображение, высокий творческий потенциал,

стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления.

Литература

1. Актуальні проблеми соціології, психології : матеріали конференції, - К. : Либідь, 2006. - 478с.
2. Вітенко І.С. Основи психології. Основи педагогіки. Чернівці, Книги-XXI, 2006. - 97с.
3. Казарновська Г.Б. Загальна вікова і педагогічна психологія. К., Вища школа, 1990. – 141с.
4. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. К., Наукова думка, 1990. – 215с.
5. Морозов А.В. Креативная психология и педагогика. М., Академический проект, 2004. – 560с.
6. Немов Р.С. Психология в 3х книгах. Кн.2: Психология образования. М., ВЛАДОС, 2006. – 512с.
7. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів. К., 2005. – 268с.
8. Семенова А.В. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / А.В. Семенова, Т.Ю. Осипова, Р.С. Гурін. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 298с.
9. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., МГУ, Просвещение, 1991. – 320с.

ТИПОВЫЕ МОДЕЛИ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОДУКТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

*Н.В. Маничева,
старший преподаватель
кафедры физики ОНПУ*

Постановка проблемы. Индивидуальный стиль играет важную роль в становлении и совершенствовании профессионального мастерства преподавателя. Однако не всякая модель общения способствует развитию индивидуальности и успешности в деятельности. Например, продуктивный, педагогически целесообразный стиль общения способствует более полному раскрытию личностного потенциала, самореализации. В то время как, педагогически нецелесообразный стиль блокирует реализацию индивидуальности субъекта.

В данной работе я провела исследования различных моделей общения, на основе фактического материала рассмотрела специфику взаимосвязей педагогов и студентов. Результаты исследования позволили выделить преимущества и недостатки той или иной модели общения педагогов и их влияние на деятельность студентов. Полученные данные могут быть использованы при выборе стиля преподавания, развитию и совершенствованию профессионального мастерства педагогов.

Анализ публикаций. Проблеме педагогического общения посвящено значительное количество исследований, анализ которых обнаруживает несколько аспектов в её изучении. Прежде всего, это развитие коммуникативных умений педагога (В.А. Кан-Калик [4], А.А. Леонтьев [6] и др.). Другим направлением является исследование проблемы взаимопонимания между педагогами и обучаемыми (А.А. Бодалев [2], С.В. Кондратьева [5] и др.). И наконец, особую группу составляют исследования по проблеме педагогической этики и такта (Э.А. Гришин [1], И.В. Страхов [8] и др.)

Цель работы – ознакомление с типовыми моделями (стилями) общения педагогов и их влияние на продуктивную деятельность студентов.

Педагогическое общение главным образом зависит от индивидуальных качеств педагога и его представления о собственной роли в этом процессе.

Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника, опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе [5].

В научной литературе выделяют два основных стиля педагогического общения. *Регламентированный стиль* – строгое разделение и ограничение ролей участников педагогического процесса, а также следование определённым шаблонам и правилам. Преимущество – чёткая организация учебно-воспитательной работы.

Импровизационный стиль позволяет спонтанно находить решения каждой, вновь возникающей ситуации. Однако способности к продуктивной импровизации весьма индивидуальны, поэтому осуществление взаимодействия в таком стиле не всегда возможно [4].

Индивидуальный стиль деятельности. Понятие стиля педагогического общения тесно связано с концепцией индивидуального стиля деятельности, берущей свое начало в работах Курта Левина. Левин выделил три принципиально различных способа управления людьми (стиля руководства): авторитарный («разящие стрелы»), демократический или либеральный («возвращающийся бумеранг») и попустительский или анархический («плывущий плот»).

В рамках *авторитарного стиля* общения все процессы строго регламентированы, причём учащемуся принадлежит изначально подчинённая роль. Этот стиль способствует достижению учебных задач, но подавляет инициативу и не развивает мотивации целенаправленного управления своим поведением.

Попустительский стиль руководства предполагает преобладание доверия над требовательностью, но, по сути, является самоустранением педагога из учебного процесса. В результате понижается уровень образования, но не возникает психического травматизма в отличие от авторитарного стиля.

Внешне он позволяет достичь раскованных отношений, однако чреват возможностью утраты контроля педагога над поведением воспитанников.

Оптимальным представляется так называемый *демократичный стиль* общения, при котором имеет место определённая регламентация ролей участников диалога, не ущемляющая, однако, свободы проявления индивидуальных склонностей и особенностей характера [9, 10].

Современный психолого-педагогический тезаурус предлагает несколько определений понятия «индивидуальный стиль деятельности». Наибольший интерес вызывает формулировка В.И. Загвязинского: «система излюбленных приемов, определенный склад мышления, манера общения, способы предъявления требований – все эти черты неразрывно связаны с системой взглядов и убеждений, мы и называем индивидуальным стилем педагогической деятельности» [3].

Модели общения педагогов. Во второй половине 70–х гг. прошлого столетия общение, рассматривалось как сквозной процесс в обучении, и выделялось две основные модели.

Учебно-дисциплинарная модель общения. Цель обучения – вооружение учеников знаниями, умениями и навыками. Лозунг – "Делай как я". Для рассматриваемой модели общения характерен авторитарный стиль, в котором присутствуют: наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания. Преподаватель стремится удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций, однако при этом не достигает основной цели образования – становления зрелой, самостоятельной личности [2].

Личностно-ориентированная модель общения. Цель – обеспечить чувства психологической защищенности, формирование личности, развитие индивидуальности. Лозунг – «Знания не цель, а средства развития». Этой модели присущ диалогический тип общения: понимание, признание и принятие личности, основанное на *децентрации* [8].

Из числа разработанных за рубежом классификаций стилей педагогического общения интерес представляет типология профессиональных позиций педагога, предложенная М. Таленом (см. таб. 1).

Таблица 1

Типология профессиональных позиций педагога по М. Талену

НАЗВАНИЕ МОДЕЛИ	ХАРАКТЕРИСТИКА
«Сократ»	Любитель споров и дискуссий
«Руководитель дискуссии»	Посредник в сотрудничестве
«Мастер»	Образец для «подражания»
«Генерал»	Авторитарный лидер
«Менеджер»	Организатор групповой деятельности
«Тренер»	Вдохновитель групповых усилий
«Гид»	Эрудированный источник информации

Данная классификация основана на выборе роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не из потребностей учащихся [7].

Профессор, доктор педагогических наук Чечено-Ингушского государственного университета В.А. Кан-Калик выделял пять педагогических стилей:

1) общение на основе профессиональных установок педагога, интерес в общении стимулируется общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах, о таких педагогах говорят: "За ним студенты буквально по пятам ходят";

2) общение на основе дружеского расположения, педагог - наставник, старший товарищ, участник совместной учебной деятельности, однако следует избегать панибратства, особенно молодым педагогам;

3) общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения, во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, ссылкой на авторитет, жизненный опыт и возраст; формируются отношения "учитель - ученик";

4) общение-устрашение негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность преподавателя;

5) общение-заигрывание характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности, обеспечивает лишь ложный авторитет [4, 10].

Наибольший интерес представляет теория Л.Д. Столяренко и С.И. Смыгина, которые рассматривают стили общения с учетом коммуникативного взаимодействия педагог-студент:

1. Модель диктаторская – «Монблан». Педагог возвышается над аудиторией, как горная вершина. Общение сводится к сообщению информации. Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

2. Модель неконтактная – «Китайская стена». Между преподавателем и студентами существует слабая обратная связь ввиду возведенного барьера общения, информационный, а не диалоговый характер занятия, произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса. Следствие: слабое взаимодействие со студентами, а с их стороны равнодушное отношение к преподавателю.

3. Модель дифференцированного внимания – «Локатор». Преобладает избирательность преподавания: преподаватель сосредотачивает свое внимание либо на группе слабых или, наоборот, сильных студентов. Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель – коллектив, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

4. Модель негибкого реагирования – «Робот». Педагог целенаправленно и последовательно действует на основании определенной программы, несмотря на обстоятельства, требующие изменений в общении. Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

5. Модель авторитарная – «Я сам». Преподаватель выступает в роли главного действующего лица, тормозя этим все проявления инициативы со стороны студентов. Следствие: воспитывается безынициативность, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

6. Модель гиперрефлексивная – «Гамлет». Педагог всегда сомневается: правильно ли его поймут, адекватноотреагируют на то или иное замечание.

Следствие: неадекватная реакция преподавателя на реплики и действия аудитории. Не исключено, что бразды правления окажутся в руках у студентов, а преподаватель займет ведомую позицию.

7. Модель попустительская – «Друг». Преподаватель интересуется жизнью студентов их интересами, увлечениями, пристрастиями жертвуя при этом своим авторитетом. Следствие: преподаватель может потерять деловой контакт в общении.

8. Модель «психологический вакуум» – «Глухарь». Педагог в общении замкнут на себя: его речь большей частью монологична, в совместной трудовой деятельности поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим. Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, учебно-воспитательное воздействие формально.

9. Модель активного взаимодействия «Союз». Преподаватель все время находится в диалоге с аудиторией, поощряет инициативу, преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы решаются творчески совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна [7].

Выводы. Достоинства того или иного стиля дискуссионны. Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них. Оптимальным же представляется гармоничное сочетание в педагогическом процессе элементов регламентации и импровизации, что позволяет одновременно соблюсти необходимые требования к процессу и результату обучения, а также при необходимости скорректировать механизмы взаимодействия.

По сути, любой метод (стиль) можно креативно использовать, все зависит от желания и умения творца процесса обучения – преподавателя, деятельность которого сопоставима с деятельностью режиссера. Именно через личность преподавателя, его творчество, учебный материал влияет на студентов, формируя их личность.

Перспективы дальнейших исследований. Дальнейшие исследования будут направлены на применение моделей общения в организации учебного процесса, на повышение эффективности преподавания с опорой на свои индивидуальные особенности, выработка своего стиля, раскрытие индивидуальности.

Литература

1. Гришин Д.М., Прокопенко В.И. Учитель, улыбнись! // Советская педагогика. – М. – 1989. – С. 82–85.
2. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения // Советская педагогика. – М. – 1990. – 65–71 с.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого – педагогического исследования [Текст] : навч. посіб. / Р.А. Атаханов, В.И. Загвязинский. – М. : Изд. центр Академия, 2005. – 208 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М. – 1987. – 190 с.
5. Кондратьева С.В. Учитель – ученик / С.В. Кондратьева. – М. – 1984. – 80 с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. – 1979. – 47 с.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология для студентов вузов / Л.Д. Столяренко. – Ростов Н/Д : Феникс, 2004. – С. 238–247.
8. Страхов И.В. Психология педагогического такта / И.В. Страхов. – Саратов. – 1966. – 220 с.
9. Классическая типология Курта Левина. // Психология менеджмента [Электронный ресурс] : – Режим доступа : <http://ovendij.ru/c-/119-2012-04-20-17-28-03.html>.
10. Технология педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений // Сластенин В., Исаев И. Педагогика : учебное пособие. [Электронный ресурс] : – Режим доступа : [http:// www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/21.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/21.php)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ К.С. СТАНИСЛАВСКОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

А.М. Устуянова

ассистент кафедры ОФТ, ХТФ

Постановка проблемы. В настоящее время выявилось противоречие между требованием к образованию, как механизму развития творческой личности ученика, ее индивидуальных способностей и дарований, и недооценкой учителями роли эмоционально-образного компонента своей деятельности, личности самого учителя, его персонального обаяния, оригинальности характера, выразительности и интересности поведения. Тут вполне разумно обратиться к резервам театральной педагогики, к мыслям и рекомендациям ее корифеев, не забывая, разумеется, о различиях этих видов деятельности. Очень интересна и продуктивна педагогическая трактовка известного положения К.С. Станиславского о "сверхзадаче" актера, сравнение артистической и педагогической техники, мысли о педагогическом артистизме как условии выполнения педагогом ролей сценариста будущего педагогического действия, его режиссера, актера и критика одновременно.

Анализ публикаций, посвященных изучению вопроса. Видные деятели театральной педагогики, актеры, режиссеры, драматурги Б. Брехт, Е. Вахтангов, М. Кнебель, К. Станиславский, М. Чехов, Б. Шоу в своих трудах предложили интересные подходы, способствующие формированию человека-творца. Свой вклад в понимание роли и значения элементов театрального мастерства в деятельности учителя внесли Ю.П. Азаров, В.М. Букатов, П.М. Ершов, А.П. Ершова, И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, В.Ф. Моргун и др.

Цель исследования. Целью данного исследования является осмысление необходимости и возможности применения системы К.С. Станиславского в педагогическом взаимодействии.

Изложение основного материала. "Учитель должен быть артист, художник, горячо влюбленный в свое дело!" так говорил А.П. Чехов А.М. Горькому. Как видим, писатель, много думавший о школьном учителе, понятие "артист" распространил на всех педагогов независимо от того, какой

предмет они преподают. Нужно, чтобы все науки, – будь то математика или биология, история или география – преподавались как искусство. Но что такое артистизм применительно к обучению и воспитанию? Есть педагоги, которые принципиально избегают артистизма, потому что считают, что ВУЗ не театр, лекционные и семинарские занятия не спектакль, преподаватель не артист.

Но на вопрос «Артист ли педагог?» есть и другие мнения: “Артистизм не излишество, нет. Он жизненно необходим. Нужно лишь отличать артистизм от желаний, во что бы то ни стало произвести на студентов впечатление, выделиться среди окружающих, поэффектнее смотреться”. Артист в широком смысле слова – это виртуоз, мастер своего дела. Артистизм – это деятельность, поднятая до уровня искусства, это высший уровень совершенства в своей работе.

Каковы же компоненты артистизма преподавателя? Что помогает ему повести студентов за собой, вместе с ними искать научную истину, переживать радость открытия окружающего мира?

Еще в 1963 году методологи отмечали, что опыт К.С. Станиславского нужен и психологам, и педагогам. В чем же суть системы К.С. Станиславского? Суть системы состоит в том, что актёр должен не просто «изображать» свой персонаж, а как бы стать им – чувствовать и думать надо не за себя, а за своего героя. Именно система Станиславского подразумевает, что актёр максимально «вживается» в роль.

Система состоит из двух разделов:

- **первый раздел** посвящен проблеме работы актера над собой. Это ежедневная тренировка артистических данных, названных Станиславским *элементами творчества*. К ним относятся: обаяние, чувство правды, внимание, импровизация, способность к общению, эмоциональная память, техника речи, пластика, стиль и т.д. Это и есть *компоненты артистизма*, которыми преподаватель должен обладать при эффективном педагогическом взаимодействии со студентами.

- **второй раздел** системы Станиславского посвящен работе актера над ролью, завершающейся органическим слиянием актера с ролью,

перевоплощением в образ. А для преподавателя перевоплощение в образ, органическое слияние с ролью – это и есть эффективное педагогическое взаимодействие со студентами.

Рассмотрим использование элементов и принципов системы Станиславского в педагогике.

Обаяние. В чем же великая тайна обаяния? Древнегреческий философ Сократ оказывал чарующее воздействие на своих учеников. Он держал в плену своих собеседников, обладал какой-то магической силой. Имя этой силы – обаяние, то есть способность овладевать вниманием, чувствами, умом, воображением, волей другого. В обаянии проявляется внутренняя красота человека, мудрость реакции на действительность. Основа обаяния – искренность. Отсюда – доверие студента. В речи не должно быть ни лжи, ни фальши. Преподавателю необходимо развивать в себе способность управлять своими чувствами, оставаясь искренним. К примеру, входить в класс нужно так, как идет данному учителю. Искусственная наигранность смешит студентов. Нужна не игра страсти, а сдержанное внутреннее сопереживание сути события.

Но педагогическое обаяние невозможно без **идейной зрелости**. Преподаватель знает, чего он хочет от студентов сегодня, завтра и в будущем, что соответствует принципу сверхзадачи по Станиславскому. Сверхзадача — это цель произведения. Правильно используя сверхзадачу, художник не ошибется в выборе технических приемов и выразительных средств (т.е. преподаватель должен видеть конечный результат своей деятельности и педагогически оправданно использовать необходимые приемы и методы). Задача любого конкретного урока – лишь звено в сложном, длительном процессе обучения. **Сверхзадача** позволяет понимать учебные факты с точки зрения их перспектив и потому более тонко, разумно их осуществлять. Учение Станиславского о непрерывной линии внимания прямо обращено к педагогу — на уроке утешай, ласкай, поддерживай, смейся, шути, импровизируй, **но главную линию не прерывай!**

Самобытность. Преподаватель-артист – самобытен. У него яркая определенность в своем “я”. У такого педагога всегда есть находки – психологические, педагогические, методические и другие. Он включает их в содержание урока, дает личностную оценку излагаемым событиям.

Импровизация. Общение со студентами – творчество. Преподаватель заранее определяет замысел урока и программирует его, но реальная встреча со студентами вносит коррективы в план. В этой ситуации преподавателю поможет знание «Принципа перевоплощения». «Я в предлагаемых обстоятельствах» — формула сценической жизни по Станиславскому. Стать другим, оставаясь самим собой — эта формула выражает суть творческого перевоплощения по Станиславскому. Если актер становится другим — это представление, наигрыш. Если остается самим собой — это самопоказывание. Нужно совместить оба требования. Все как в жизни: человек взрослеет, развивается, но тем не менее остается самим собой. Преподаватель-артист всегда импровизатор, всегда раскован. Студентов влечет к себе чувство творческого поиска и решения, совершаемого на глазах аудитории и при ее участии. Импровизация требует от педагога предельного контакта и отклика аудитории. Такая свобода возможна только на уровне свободного владения предметом, а свободу владения дает знание предмета, эрудиция.

Эрудиция. Учитель – открыватель мира для детей. Эту роль он может выполнить лишь в том случае, если является высокообразованным человеком. Преподаватель-артист живет любознательностью, познанием “тайн”, удивлением, чувством нового, сомнением. Необходимо уметь быстро извлекать из памяти нужные сведения, все время думать, творить, чтобы сообщать факты, произносить слова, делать выводы. Каждое слово должно произноситься к месту в цепочке событий, каждая цифра сообщаться тогда, когда она уместна.

Образность речи. У современного студента есть уверенность в том, или надежда на то, что каждый педагог – преподает ли он математику, литературу, физику или историю – должен уметь “глаголом жечь сердца людей”, чтобы его слово несло оттенок художественности, было выразительным и

неистертым. Образная речь строга, научна, но наука в ней выступает в увлекательной форме, свободной от учебно-канцелярских оборотов. Эта речь эмоциональна, индивидуальна, она не должна быть торопливой. Главная выразительная сторона голоса – интонация. Она выражает состояние говорящего: удивление, огорчение, торжество и т.п. Во всем этом проявляется и выражается весь духовный мир педагога, его душевность, самобытность, артистизм.

Пластика. Преподаватель-артист умеет и “ступить”, и “молвить”. Пластика – это язык телодвижений, выразительность тела, владения им.

Преподаватель – это стиль. Все перечисленные компоненты составляют индивидуальный стиль преподавателя как личности, человека и профессионала. Стильный педагог оригинален, неповторим, самобытен. Он – личность с ярко выраженным артистизмом. Индивидуальный стиль преподавателя можно определить несколькими штрихами:

1) ясность поведения. Обе реальности жизни педагога – повседневная (за пределами ВУЗа) и образцовая (на глазах студентов) – должны составлять неразделимое целое.

2) благородная простота. Ни тени фальши, лицемерия, жеманства, манерничанья. Во всем естественность и скромность. Это – умная простота.

3) мужественная сдержанность. Это – неспособность нагнетать конфликтные ситуации, бить тревогу по пустякам... это – выдержка, терпение, умение сначала разобраться во всем, а потом принимать решения.

4) лаконизм. Речь преподавателя должна быть четкой, ясной, понятной, уверенной. “Задать умный вопрос – великое дело”.

Все эти компоненты отвечают *«Принципу органичности»* по Станиславскому. Следующий принцип системы Станиславского – *«Принцип активности действия»* — не изображать образы и страсти, а **действовать** в образах и страстях. Станиславский считал, что кто не понял этого принципа, тот не понял систему и метод в целом. Все методологические и технологические указания Станиславского имеют одну цель — разбудить *естественную человеческую природу актера* для органического творчества в

соответствии со сверхзадачей. Применимость этого принципа в педагогике можно объяснить следующим высказыванием Конфуция «Скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, дай мне сделать — и я пойму». То есть главное в педагогике не воздействие на обучаемого, а взаимодействие, когда студент является не объектом, а субъектом педагогического процесса.

Подвести итог хочется основным принципом системы Станиславского - *«Принципом жизненной правды»*, который применительно к педагогике, заключается в стремлении преподавателя дать наиболее полное отражение жизни. Научить молодых людей чувствовать себя комфортно в новых, постоянно меняющихся условиях жизни. Ведь, *«Non scolae, sed vitae discimus»*. «Учимся не ради школы, а для жизни» (Сенека).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Как же применять артистизм в педагогической деятельности? Каждое занятие начинается с введения в тему как в новую реальность, которая заставляет работать воображение. Придумав интересный для студента поворот темы, имея замысел занятия, нужно уметь перевести его на язык действия, то есть точно знать, как он реализуется: раскрыть главную идею урока путем решения цепочки проблемных ситуаций, выстроить логику, иными словами, драматургию, режиссерский план урока, выделяя главное событие, задачи.

Литература

1. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Изд.дом: Артист. Режиссер. Театр, 2008 г.
2. Гончаров Т.И., Гончарова И.Ф. Когда учитель властитель дум. М., Просвещение, 1991 г.
3. Ваганова Ж. Пед. артистизм. Можно ли им овладеть? // Народное образование – 1999, № 1-2.
4. Булатова О.С. педагогический артистизм: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.
5. Самойлова Е. Учитель – это стильно // Управление школой. – 2004, № 4.
6. Репьева И. Умейте властвовать собой! //Учительская газета. – 2002. – № 32-33.

МЕТОДИКА УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА В НЕСТАНДАРТНЫХ СИТУАЦИЯХ

*Свирин Андрей Викторович,
ассистент каф. КИСС (ИКС)*

Цель работы. Установления контакта с человеком или группой людей в нестандартных ситуациях. Поэтапное использование принципов и приемов для установления контакта.

Динамичная современная жизнь способствует возникновению нестандартных ситуаций, требующих быстрых, четких и адекватных реакций в процессе межличностного взаимодействия. Все это требует знаний и навыков общения. Адаптация технологий установления межличностного контакта к современной жизни позволяет предложить конкретную методику, которая помогает устранять психологические барьеры, организовывать сближение с партнером по общению и диагностировать его личностные особенности. Она направлена на создание обстановки доверительности и поэтому приемлема для большинства ситуаций делового общения.

Методика установления контакта предполагает последовательное прохождения пяти этапов, названия которых отражают сущность каждого.

1. этап. Снятие психологических барьеров
2. этап. Нахождение совпадающих интересов.
3. этап. Определение принципов общения.
4. этап. Выявление качеств, опасных для общения.
5. этап. Адаптация к партнёру и установление контакта.

Соблюдение последовательности этапов принципиально важно как для установления контакта, так и для осуществления психологического воздействия на партнёра.

Для практического применения методики необходимо усвоить следующие основные принципы.

1. Последовательное и полное прохождение всех стадий установления контакта. Это существенно, поскольку задержка на каком-либо этапе ведёт к своеобразному "окостенению" отношений. В том случае, когда делается попытка "перепрыгнуть" этап или ускорить его созревание, возможно торможение и даже возникновение конфликта.

2. Ответное желание и стремление партнёра самостоятельно действовать в направлении сближения. Это важно, поскольку именно стремление к сближению порождает возникновение необходимой мотивации. Поэтому нельзя отводить партнёру пассивную роль.

1 этап. Снятие психологического барьера. При первой встрече двух людей оба партнёра ожидают друг от друга каких-то определённых действий. Именно это и влияет на их позиции в первоначальных отношениях.

Опыт показывает, что наилучшим средством здесь является периодическое высказывание своего согласия с партнёром и формирование такой же реакции с его стороны. Целесообразность самого согласия заключается в том, что оно создаёт удовлетворяющее партнёра положение и само по себе не содержит элементов конфликта, конфронтации.

Важным принципом работы инициатора контакта на первом этапе общения должен быть выбор нейтральной темы для беседы: события общественной жизни, погода, результаты спортивных состязаний и т.п. При этом разговор должен вестись с такими оценками проблем и вопросов, с которыми нельзя не согласиться. Как правило, это наиболее общие для определённой группы суждения, мысли и мнения, которые принимаются всеми.

Главная задача – исключить моменты, которые могут вызвать напряжение, тревожность или создать психологический барьер.

2 этап. Нахождение совпадающих интересов. На 2 этапе общения начинается поиск "точек соприкосновения", которые могли бы стать исходными элементами для установления контакта с партнёром.

В основе данного этапа лежит поиск совпадений: совпадающие темы, мнения, оценки, переживания. Особенно значим интерес типа "хобби", он не

только приковывает внимание обменом мнений, оценками и суждениями, но одновременно и отвлекает от некоторого "дела", от того, что может рассматриваться как обязанность и бывает обычно связано с официальной стороной общения. Здесь важно и совпадение в оценках. У людей, разделяющих один и тот же интерес, чаще всего совпадают также суждения и о других предметах и в их оценки.

В разговорах на отвлечённую, но волнующую обоих собеседников тему, на время снимаются и различия в общественном положении, статусе. В дальнейшем именно это способствует сокращению дистанции. При этом вы не должны демонстрировать наличие какого-либо перевеса, преобладания над партнёром (например, в информации). Из этого вытекает необходимость занять пассивную позицию при получении информации от собеседника.

Необходимо стремиться к тому, чтобы общий интерес не только был найден, но и сразу же стал доминирующим. Если он отсутствует, следует найти то, что предпочитается конкретным человеком. Обычно это области, где тот преуспевает, достигает положительных результатов и явно имеет шансы выступать активно, где существует его преимущественная осведомлённость или основательный опыт.

3 этап. Определение принципов общения. На данном этапе следует перейти к декларированию своих качеств, что заставит собеседника поступить аналогичным образом. Речь идёт о демонстрации тех черт, которые являются наиболее подходящими для построения постоянных отношений. Это своеобразное оповещение о некоторых собственных принципах поведения, которыми руководствуются люди при общении. Поэтому, например, человек и подчёркивает необходимость прямоты, честности, справедливости и т. д.

Основная функция 3 этапа заключается в осуществлении первого обмена информацией об индивидуальных принципах общения и отборе ценных и ведущих качеств партнёра.

Всё, что собеседник предложит вам как принципы общения (честность, прямота и т.п.), должно быть вами принято. Это сформирует у него готовность к ответному принятию не только высказанных вами принципов (и

декларированных вами собственных качеств), но и других утверждений, которые вы выскажете в последующем. Тем самым постепенно утверждается позиция приемлемости.

Подчёркивая некоторые свои недостатки и подшучивая над ними, вы как бы предлагаете партнёру принять иронический стиль общения, показывая, что склонны к юмору или к спокойному и лёгкому решению вопросов.

4 этап. Выявление качеств, опасных для общения. Основное назначение данного этапа - получение "объёмной" картины личности, сведений о её "обратной стороне" и составление наиболее полной качественной характеристики вашего партнёра.

Обычно у каждого человека есть некоторые особенности, которые он скрывает от людей. Именно поэтому целесообразно заранее выяснить некоторые свойства и качества, которые могут в дальнейшем вызвать недоброжелательное отношение к вам, то есть опасные качества партнёра. Основой механизма, позволяющего выявлять скрываемые свойства, является фиксация внезапно возникшего отклонения от сформировавшегося стиля поведения. Например, на фоне обычного поведения в определённой ситуации появляются некоторые неожиданности: партнёр демонстрирует непривычную нетерпимость к вашим высказываниям - прерывает вас, позволяет себе саркастические реплики.

Сам факт такого отклонения от установившегося стиля оказывается возможным прежде всего в связи с тем, что на 4 этапе ослабевает контроль за своим поведением. Первыми выходят из-под контроля те качества, которые были у человека наиболее "мощными". Именно поэтому они и "прорываются". В отличие от других этапов здесь допускаются ваши сомнения и могут быть высказаны возражения. Споры являются нормальным явлением, создающим необходимый фон отношений.

Возможна и другая тактика поведения, которая будет провоцировать высказывания собеседника. Можно специально крайне заострить всё, что уже было высказано партнёром относительно его качеств, то есть отобразить исключительно положительные характеристики и похвально отозваться от

них. Если возвести всё сказанное в абсолютное значение и представить как своеобразный итог оценки индивидуальности партнёра, то это должно предстать перед ним как явно неправильная односторонняя картина. Пытаясь возражать, он будет противоречить такому одностороннему освещению личности, то есть сопротивляться, спорить по существу той характеристики, которую он сам дал себе.

Можно привести и ваше собственное сомнение в реальности того образа партнёра, который сложился после 3 этапа: "Вы сами понимаете, весьма сомнительно, чтобы у кого-либо всё было исключительно положительным. Вероятно, и у вас есть некоторые отрицательные свойства". При построении всех тактических конструкций вы можете столкнуться с одним важным явлением. Это своеобразный феномен испытания вас на надёжность.

Специфическое тестирование вас партнёром заключается в том, что он начинает задавать вопросы, в которых звучит всегда один и тот же мотив: каково ваше мнение о некоторых отрицательных свойствах других людей и их характеристиках? Более того, часто это сопровождается просьбой доказать и обосновать такие характеристики. Для собеседника важно, как именно вы выскажетесь о другом человеке. Вы испытываетесь им перед установлением с вами доверительных отношений и допустите ошибку, если будете рассказывать о скрытых качествах других людей (выдавать их). Вам в дальнейшем не расскажут ни о каких аналогичных моментах, о порицаемых поступках и пороках. Здесь достаточно любой отговорки, чтобы не сообщать собеседнику сведения о других людях.

5 этап. Адаптация к партнёру и установление контакта.

Основными на 5 этапе являются механизмы, регулирующие приспособление одной личности к другой (то есть характеристики одного человека регулируются до тех пор, пока они не будут оптимальными с точки зрения взаимодействия с характеристиками другого). Их можно назвать адаптивными. Другие, которые обеспечивают процесс приспособления, связаны с коррекцией. Это механизмы, определяющие оптимальный режим взаимодействия при внесении в него постоянных поправок.

Нередко включается специфический для данной стадии механизм, благодаря которому появляются некоторые буферные образования. Они способствуют нейтрализации опасных реакций в ответ на специфические раздражения.

Выводы. Наиболее ярким сигналом изменений является "эффект бумеранга". В определённый момент вы начинаете чувствовать, что собеседник сообщает ваши собственные, ранее высказанные мысли, мнение, суждения и оценки. Это знак того, что они были в достаточной мере усвоены им, приняты и выдаются уже как результат его размышлений. Ещё одним показателем прохождения этапов является отчётливая смена суждений и оценок.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. М., 1989.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология учебное пособие / И. А. Зимняя. М., 2005.
3. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – No 4. 2003. С. 21 –31.
4. Зимняя А.И. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Высшее образование сегодня. – No 11. 2007. С. 22 – 27.

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ

В.С. Швагирева

Ассистент кафедры МВЭИД, ИБЭИТ

Постановка проблемы состоит в том, чтобы в процессе познавательной деятельности студенты овладевали не только знаниями, но и способами деятельности. Необходимо, чтобы в процессе деятельности студенты постепенно включались в более сложные ее виды, переходили от репродуктивной к творческой деятельности, от воспроизведения полученных знаний до самостоятельного решения более сложных познавательных задач.

Анализ публикаций, посвященных изучению вопроса. В ходе проведенного анализа публикаций, таких авторов как: Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, Е.В. Коротаева, В.А. Никитин, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина, были сделаны выводы, что активизация познавательной деятельности, как ее понимают педагоги и психологи, предполагает стимуляцию, усиление процесса познания.

Причем самопознание, как отмечает Е.В. Коротаева, представляется как "цепь, состоящая из восприятия -> запоминания -> сохранения -> воспроизведения -> интерпретации полученных знаний" [3, С. 9].

М.Н. Скаткин подчеркивает: "Активизация познавательной деятельности необходима не только для успешного решения учебных, но и воспитательных задач: она развивает умственные способности, воспитывает любовь, уважение и привычку к серьезному труду, пробуждает любознательность" [6, С. 35].

Формирование цели исследования. Целью данного исследования является обобщение и выделение наиболее значимых методов, используемых педагогами для активизации познавательной деятельности студентов на занятиях.

Изложение основного материала. К.Д. Ушинский называл студенческий возраст «самым решительным», т.к. именно этот период, определяя будущее человека, является очень активным временем интенсивной работы над собой.

По определению И.А. Зимней, студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [2]. Б.Г. Ананьев считает, что период жизни от 17 до 25 лет имеет важное значение, и как завершающий этап формирования личности, и как основная стадия профессионализации.

Студентам присущи общие возрастные особенности: биологическая (тип высшей нервной деятельности, безусловные рефлексы, инстинкты, физическая сила и др.); психологическая (единство психологических процессов, состояний и свойств); социальная (общественные отношения, качества, принадлежность к определенной социальной группе и т.д.).

Б.Г. Ананьев в итоге эксперимента сопоставил моменты, образующие структуру развития психофизиологических функций человека, выделил годы жизни, на которые приходятся моменты повышения, стабилизации и понижения функционального уровня (табл. 1).

Таблица 1

Моменты развития и их соотношения в различные микропериоды зрелости

Микропериоды, годы	Повышение функционального уровня, %	Стабилизация, %	Понижение функционального уровня,%
18—22	46,8	20,6	32,6
23—27	44,0	19,8	36,2
28—32	46,2	15,8	38,0
33—35	11,2	33,3	55,5

Анализ данных таблицы показывает, что на возраст от 18 до 22 лет приходится самый большой процент функционального уровня (46,8%), т.е.

самый большой всплеск познавательных способностей. В связи с этим на первое место выходит проблема самообразования и самовоспитания. Поэтому при организации и активизации любой деятельности студента необходимо учитывать его психологию, которая меняется с каждым новым курсом.

Психологи А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева обнаружили, что у педагогов-мастеров представления о возможных типах студентов-отличников, «средняков» и отстающих намного богаче, чем у тех, кто формально выполняет свои обязанности. Так, лучшие преподаватели смогли дифференцировать типы отстающих в обучении студентов в соответствии с установленными причинами неуспеваемости: слабость развития познавательной сферы (невнимательность, плохая память, несформированность мыслительных операций, пробелы в знаниях и пр.); недостатки эмоционально-волевой сферы (большая заторможенность, излишняя возбудимость, отсутствие усидчивости и др.); слабо выраженные интегральные личностные качества (познавательные интересы, самостоятельность, ответственность и т. п.) или одновременное сочетание ряда недостатков.

По нашему мнению, мастерство управления познавательной деятельностью на занятиях зависит от множества факторов. Одним из важнейших является умение педагога сделать свой предмет интересным для студентов.

Г.И. Щукина отмечала: «В процессе обучения и воспитания студента познавательный интерес выступает в многозначной роли: и как средство живого, захватывающего студента обучения, и как сильный мотив отдельных учебных действий студента и обучения в целом, что побуждает к интенсивному и длительному протеканию познавательной деятельности, и как устойчивая черта личности студента, в конечном итоге способствует ее направленности».

Основным путём формирования аналитического и творческого мышления является использование активных методов обучения. Привычка активно мыслить появляется не вдруг, её нужно скрупулезно вырабатывать в течение всего периода обучения в вузе. Задача преподавателя при организации

студентов на усвоение знаний, прежде всего, состоит в том, чтобы пробудить у них интерес к изучаемой дисциплине, к активному выполнению различных учебных заданий, т.е. включить их в процесс самостоятельного приобретения знаний.

Рассмотрим формы и рекомендации по организации учебного процесса, которые призваны пробудить повышенный интерес к изучаемой дисциплине.

1. Лекционные занятия. Часто лекции называют пассивным методом, и подвергают резкой критике. Действительно, когда преподаватель ведет монолог без элементов беседы, постановки вопросов и проблем, читает лекцию, излагая только содержание научных положений – это не захватывает молодежь. Активизация познавательной деятельности студентов на лекции протекает особенно успешно, если преподаватель при чтении лекции постоянно размышляет, рассуждает, как бы полемизирует сам с собой, знакомит студентов с различными противоположными точками зрения. Лекция с элементами проблемного изложения состоит в том, что преподаватель не все знания даёт в готовом виде, а в ходе лекции выдвигает учебные проблемы, создаёт проблемные ситуации, направляет внимание студентов на их сущность и необходимость решения, добивается вовлечения студентов в активную учебную деятельность.

Проведенный анализ и наш практический педагогический опыт позволили сформировать следующие рекомендации по проведению лекционных занятий, для повышения мастерства педагога:

1. Любая хорошая лекция должна иметь проблемный характер, т.е. начинаться с постановки проблемы: для чего это нужно и решение каких современных технических задач будет обеспечено материалом данной лекции? Мастерство педагога состоит в том, чтобы изыскивать подходящие примеры и с них начинать каждую лекцию, ставя проблему.

2. Оснащение каждой лекции примерами из современной (инженерной) практики – взамен абстрактных примеров (для технических дисциплин).

3. Оснащение каждой лекции тем, что Я.Г. Пановко назвал «элементами детектива» – в полном соответствии со знаменитым изречением Аристотеля: «Познание начинается с удивления».

4. Внедрение метода контрольных вопросов, призванных обеспечить обратную связь между педагогом и аудиторией. Вопросы, педагога-мастера, как правило, короткие, точные и определенные. Они стимулируют пытливость ума, самостоятельность мысли, развивают творческие способности студентов, воспитывают в них организованность и дисциплинированность.

5. Выделение части материала на самостоятельное изучение, но с последующим обязательным контролем.

2. Практические занятия. Познавательная задача – это система информации о каком-либо объекте, процессе, явлении, в котором определена лишь часть сведений, а остальная часть неизвестна. Решение познавательных задач максимально мобилизует и развивает такие умственные операции, как анализ и синтез, абстрагирование, сравнение, конкретизация, обобщение. Однако решение их даёт положительный результат только тогда, когда оно принимается в сочетании с другими способами и средствами, и когда преподаватель методически правильно определит место задачи в структуре учебного занятия.

Рекомендации по проведению практических занятий.

1. Тщательный подбор примеров и задач, соответствующих специальности с учётом преемственности по отношению к другим дисциплинам.

2. Усиление вопросов анализа и критической оценки каждого решения (критическая оценка решения задачи даст возможность усовершенствовать любое решение или позволяет глубже осмыслить решение задачи).

3. Дифференциация решаемых в аудитории задач по степеням трудности с учётом каждого студента, т.е. индивидуализация обучения.

4. Усиление роли курсовых и домашних заданий.

5. Усиление систематического контроля текущей успеваемости студентов.

6. Оснащение каждого практического задания «элементами детектива».

7. Выработка и применение такой методики проведения практических занятий, при которой в работу вовлекаются все студенты, а не одиночки.

8. Большое внимание следует уделить компьютеризации занятий. Технические средства контроля (ТСК) позволяют значительно увеличить объём информации обратной связи «студент-преподаватель».

3. Кроме традиционных лекций и практических занятий, рекомендуется проводить занятия в следующих формах: конференция, экскурсия, конкурс, вертушка, тренинг, деловая игра. Мастерство педагога выражается в овладении умениями проведения всех форм занятий.

Поэтому будущему специалисту необходимо отбирать и обобщать информацию, последовательно излагать мысли, выступать публично. Развитию этих способностей помогают *занятия-конференции*.

Занятие – экскурсия обеспечивает связь с практической деятельностью, реально работающими предприятиями и организациями, специалистами.

Значительная роль среди учебных занятий отводится занятиям контроля и коррекции знаний. Они обеспечивают обратную связь, показывая и студенту и преподавателю, чего удалось достичь, каков результат совместного труда. Одной из форм подведения таких итогов является *занятие-конкурс*.

Заключительное занятие можно проводить в форме *занятия-вертушки*. По всем темам курса разрабатываются задания нескольких уровней сложности. Студенты самостоятельно организуют свою работу в ограниченный по времени период. Задача состоит в том, чтобы набрать максимальное количество баллов, необходимо научиться рационально использовать не только ресурсы (время), но и зарабатывать баллы (деньги).

Современному специалисту необходимо умение креативно мыслить, работать в группе, принимать верные решения. Формированию этих умений способствует *занятие-тренинг* «Принятие решения методом мозгового штурма».

Для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных и специальных умений проводятся *деловые игры*.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Активизация познавательной деятельности студента без развития ее познавательного интереса невозможна. В процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес учащихся как мотив обучения, как стойкую черту личности, как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества. Особое значение в решении проблемы активизации познавательной деятельности студентов приобретает дальнейшее совершенствование форм и методов обучения, а также повышение мастерства педагогов.

Литература

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. - Вып.2. - Л. : ЛГУ, 1974. С. 3-15.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. — М.: Логос, 2000. — С. 384.
3. Коротаяева Є.В. Рівні пізнавальної активності / Народне освіту. 1995. № 10. З. 27.
4. Никитин В.А. Начало социальной педагогики: уч. пос. — М.: Флинта, 1999. — С. 72.
5. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Бабанского Ю.К. – М.: Просвещение, 1988.
6. Скаткин М.Н. Удосконалення процесів навчання. М., 1981.С.121.
7. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М:1982

МАСТЕРСТВО КОМБИНИРОВАНИЯ РЕПРОДУКТИВНОЙ И ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АКТУАЛИЗАЦИИ И ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ

*Светлана Константиновна Сакун
старший преподаватель кафедры физики*

Постановка проблемы в общем виде. Опыт показывает, что студенты не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие качества личности, как способность учиться самостоятельно, контролировать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки и др.

Так как методы обучения в вузе резко отличаются от школьных, вчерашний школьник, переступив порог вуза, попадает в иную обстановку. Когда же начинаются лекции, семинары, практические, лабораторные, к ним оказывается можно не всегда готовиться. В общем, не надо каждый день что-то учить, решать, запоминать. В результате нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе, особенно, в первом семестре, формируется уверенность возможности все наверстать и освоить перед модульной контрольной.

Возникает беспечное отношение к учебе. Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли. Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го - начале 3-го учебного семестра.

Анализ публикаций. Исследования (Н.В. Бордовская, М.В. Буланова-Топоркова, В.Н. Дружинин, В.Б. Касевич, А.В. Семенова, М.А. Холодная и др.) показывают, что способы реализации современных требований к высшему

образованию весьма многообразны. При изучении указанных публикаций было обращено внимание на рассмотрение проблем изучения способов эффективности комбинирования репродуктивной и поисковой активности студентов в процессе актуализации и проверки знаний.

Цель работы. Раскрыть возможности эффективного решения проблем воспроизведения удержанного в памяти учебного материала, активизации самостоятельной образовательной деятельности, правильного выбора способов влияния, общения в образовательной среде и рассмотрение факторов, от которых зависит успешность обучения студентов.

Изложение основного материала. Существующая система контроля за самостоятельной работой студентов через семинарские, практические и лабораторные занятия отнюдь не исключает пассивности и уклонения от выполнения соответствующих требований со стороны некоторой части студентов. По этой причине необходим контроль знаний студентов. Для проверки учебной деятельности студентов в течение каждого семестра устанавливаются сроки, к которым преподаватель обязан лично сообщить в деканат об их текущей успеваемости.

Информация, полученная деканатами, распределяется по степени ее важности и содержанию и используется ими непосредственно или передается кафедрам для поощрения успевающих и наказания нерадивых. Деканатам по представлению преподавателей, дано право освободить регулярно работающих и хорошо успевающих в течение семестра студентов от зачетов и экзаменов, переводить их на индивидуальный график обучения. Вышеперечисленные меры повышают мотивацию студентов к активизации образовательной деятельности.

Основными элементами дидактического цикла обучения в вузе являются лекции, практические, лабораторные занятия, семинары, курсовые и дипломные работы.

Цель лекции – формирование основы для последующего усвоения студентами учебного материала и подготовка к работе с книгой. Практические, лабораторные занятия, семинары, курсовые и дипломные

работы стимулируют самостоятельность и активность студентов. Однако лекция продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе.

Лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Преимущества лекции: творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие; лекция - весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний; лекция активизирует интеллектуальную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора - развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора. Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект.

Полезно обучить студентов методике конспектирования, правильному оформлению записи: выделению абзацев, подчеркиванию главных мыслей, ключевых слов, заключению выводов в рамки, использованию разноцветных ручек или фломастеров. Искусство лектора помогает хорошей организации работы студентов на лекции. Содержание, четкость структуры лекции, применение приемов поддержания внимания - все это активизирует мышление и работоспособность, способствует установлению педагогического контакта, вызывает у студентов эмоциональный отклик, воспитывает навыки трудолюбия, формирует интерес к предмету.

Полезен просмотр конспектов: по ходу лекции, после или на семинарских и практических занятиях, использование приемов поддержания внимания - риторические вопросы, шутки, ораторские приемы.

Процесс обучения предусматривает практические занятия (ПЗ), которые предназначены для углубленного изучения дисциплины и закрепления теоретических знаний, полученных на лекции. ПЗ осуществляются в форме лабораторных работ, семинарских занятий, практикумов. Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения

полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем.

На младших курсах практические занятия логически продолжают работу, начатую на лекции. ПЗ призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи. План ПЗ отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем. Он является общим для всех преподавателей и обсуждается на заседании кафедры. Между лекцией и ПЗ планируется самостоятельная работа студентов, предполагающая изучение конспекта лекций и подготовку к практическим занятиям.

Следует организовывать ПЗ так, чтобы студенты постоянно повышали свой уровень мотивации, ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал.

Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов. При проведении ПЗ следует учитывать, что огромную роль в закреплении знаний играет повторение. На ПЗ решаются следующие педагогические задачи (по В.Н. Дружинину): развитие творческого профессионального мышления; познавательная мотивация; профессиональное использование знаний в учебных условиях; овладение языком соответствующей науки; навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями; овладение умениями и навыками постановки и решения

интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения. Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает и такие частные задачи, как: повторение и закрепление знаний; контроль; педагогическое общение.

Более серьезные учебные и воспитательные задачи решаются на ПЗ для студентов старших курсов, которые формируют у них исследовательский подход к материалу (по Кротову). Учитывая характерологические качества студентов (коммуникативность, уверенность в себе, тревожность), преподаватель управляет практическим занятием и распределяет роли. Неуверенным в себе, некоммуникабельным студентам предлагаются частные, облегченные вопросы, дающие возможность проявить себя и испытать психологическое ощущение успеха.

Проведение ПЗ обеспечивает проверку усвоения знаний и развитие научного мышления студентов. На практических занятиях предпочтительней обсуждать: узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки; вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Это следует осуществлять в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

Огромную роль в учебном процессе играют лабораторные работы. Они интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все большую роль в подготовке инженеров, которые должны иметь навыки исследовательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности. Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности.

Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Из общепедагогических рекомендаций можно отметить следующие. Совместная групповая деятельность – одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить задания, чтобы они вели студентов к

дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы. Проводя упражнения со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмыслению и пониманию.

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения. Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

СРС завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. СРС выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество. Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль.

СРС включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов: репродуктивный (тренировочный) уровень; реконструктивный уровень; творческий (поисковый). Тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д.

Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний,

формирование умений, навыков. В отличие от репродуктивных работ при выполнении реконструктивных самостоятельных работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться, например, рефераты. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты).

Рассмотрим такой важный элемент образовательной деятельности в высшей школе, как педагогический контроль. Известно, что проверка знаний стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Исключение контроля частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут неизбежно к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких как рейтинг.

Поскольку рейтинговая форма контроля проводится в рамках модульного обучения, сведения о ней можно найти в соответствующем разделе учебной программы, читаемой дисциплины. Можно выделить три основные взаимосвязанные функции педагогического контроля: диагностическую, обучающую и воспитательную. Диагностическая функция: - это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов. Обучающая функция проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенности личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности. В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна, ведущая функция превалирует над остальными.

Так, на семинаре в основном проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем семинар выполняет диагностическую и

воспитывающую функции. Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля. При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

Формы педагогического контроля являются традиционными, они хорошо известны: это экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений. Во время устного опроса контролируются не только знания, но тренируется устная речь, развивается педагогическое общение. Письменные работы позволяют документально установить уровень знания материала, но требуют от преподавателя больших затрат времени. Экзамены создают дополнительную нагрузку на психику студента. Курсовые и дипломные работы способствуют формированию творческой личности будущего специалиста. Умелое сочетание разных видов контроля – показатель уровня постановки учебного процесса в вузе и педагогической квалификации преподавателя.

По времени педагогический контроль делится на текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный. Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля). Тематический контроль – это оценка результатов определенной темы или раздела программы. Рубежный контроль – проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части. Итоговый контроль – экзамен по курсу. Это результат изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики. Заключительный контроль – госэкзамены, защита дипломной работы, проекта, присвоение квалификации ГЭК.

Большое значение в достижении высокой эффективности образовательной деятельности в высшей школе имеет качественная оценка знаний. Моделирование образа идеального студента, знающего предмет, помогает подобрать соответствующий материал для контроля. Наиболее распространенные причины невалидности контроля – списывание, подсказка, репетиторское "натаскивание", снисходительность, чрезмерная требовательность, применение какого-либо метода при отсутствии надлежащих условий. В таких случаях результаты контроля неадекватны поставленным задачам.

В целях повышения валидности педагогического контроля применяются экспертные оценки заданий для приведения в соответствие требованиям учебной программы и концепции знания. Концепция знания может зависеть от статуса вуза, контингента обучаемых. Соответственно должен варьироваться и контрольный материал. Объективность – критерий, в котором сочетаются надежность, валидность плюс ряд аспектов психологического, педагогического, этического, ценностного характера. Направлениями повышения объективности контроля являются: формирование коллегиальной оценки комиссией, например, ГЭК; использование стандартных тестовых программ технического контроля; экспертный опрос, при котором мнения специалистов оцениваются количественными методами.

Преподавателю высшей школы следует учитывать все аспекты критерия объективности в контроле. Эстетический аспект объективности – моральное регулирование. Списывают и подсказывают только там, где это не расценивается как нарушение учебной этики. Преподавателю нельзя иметь любимчиков и нелюбимых студентов и соответственно этому оценивать знания. Погоня за формальными показателями ведет к увеличению незаслуженных хороших оценок.

Стремление приукрасить несовершенные показатели оборачивается снижением требований к качеству обучения. Ценностный аспект критерия объективности затрагивает вопрос о справедливости оценки. В сознании студентов необъективная оценка ассоциируется с несправедливой. Мнение

преподавателя воспринимается как справедливое, если оно подкреплено рациональными доводами. Студентов нужно убедить в справедливости решения преподавателя.

Психологический аспект объективности зависит от решения преподавателя о том, что считать критерием той или иной оценки, т.е. определяется еще и психологическими факторами. Отношение студентов к преподавателю, его курсу, посещаемость, характер и качество задаваемых вопросов формируют "образ" студента в сознании преподавателя. Субъективность преподавателя в оценке знания накладывается на субъективность восприятия этой оценки студентом. Поэтому для достижения объективности важно психологическое обоснование оценки знаний. Преподаватель во многих случаях должен объяснить, почему выставляется та или иная отметка. В случаях убедительной аргументации отметка воспринимается студентом как объективная оценка его знаний.

Проверка знаний в вузе должна быть систематичной, всесторонней и носить воспитывающий характер. Воспитывающий принцип проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу. Всякий контроль, принижающий личность студента, не может применяться в вузе.

Систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно более объективно судить об итогах учебы, установить обратную связь между обучающим и обучаемым. Всесторонность контроля предполагает охват круга вопросов по всем основным темам и разделам предмета, подлежащих проверке и оцениванию. При оценке личности следует учитывать деловые, моральные качества, общественную работу, учебные достижения. Всесторонность контроля - одна из составляющих комплексного подхода к воспитанию.

Педагогический контроль может быть распространен и на сферу *способностей* студентов. Формирование способностей будущих специалистов,

воспитание творческой личности - одна из задач высшего образования. В чем же смысл понятия "способности"? Способности – это такие психологические особенности человека, от которых зависит его обучаемость, т.е. успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами по себе еще не значат наличие этих знаний, умений, навыков

Студент может первоначально быть отстающим или средним, а потом в результате обучения далеко обогнать других, стать отличником. Из двух абитуриентов один поступает в вуз, другой проваливается на экзаменах. Значит ли это, что первый способней второго? На этот вопрос нельзя ответить, пока мы не будем знать, сколько времени на подготовку потратили один и другой. Способности по отношению к знаниям, умениям и навыкам выступают лишь как возможности.

Выводы. Освоение представленного в настоящей работе материала позволит более эффективно справляться с проблемами в ситуациях обучения. Перспективы дальнейших исследований лежат в области методов повышения успешности образовательной деятельности, особенно важным (по М.А. Холодной, В.Н. Дружинину) является дальнейшее изучение механизмов развития любого умственного действия. Большое значение в этом процессе имеет связь теории с практикой, подкрепленная взаимным проникновением таких дисциплин как психология, педагогика, биофизика, нейрофизиология.

Литература

1. Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика: Учебник для вузов.-СПб.: Питер, 2013.-624 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007.
3. Куценко А.Н. Необыкновенная физика. Одесса: Оптимум. 2002. -294с.
4. Куценко А.Н. ФИЗИКА: Краткий курс: Учебное пособие. Одесса, 2012.-325 с.
5. Основи психології і педагогіки: Навч. посіб. / А.В.Семенова, Р.С.Гурін, А.М.Ващенко; За ред.Семенової: -2-ге вид., випр. і доп. -К: Знання, 2007. - 341 с.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие.-Ростов н/Д: Феникс, 2002.-544 с. Под ред. М.В.Булановой-Топорковой...
7. Психология: Словарь/Под ред. А.В.Петровского, др.: М.: Политиздат, 1990.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2007.

ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ

Е.А. Журан,

*к.э.н., доцент кафедры экономической
кибернетики и информационных технологий*

Постановка проблемы. Роль образования на современном этапе развития определяется задачами и требованиями динамично развивающегося современного общества. Обеспечение качественной подготовки специалистов во многом зависит от эффективности учебного процесса. И поэтому главной задачей на сегодняшний день становится не только передача студентам определенного багажа знаний, а оказание воздействия на образ мышления. Образовательное учреждение должно ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологических моделей. В опоре на инновационные технологии целенаправленно организуемая профессиональная подготовка способствует развитию познавательной деятельности, самостоятельности, творческой активности, продуктивного мышления студентов, что является крайне востребованным в настоящее время. Сегодня современные педагогические технологии акцентируют педагога на умения конструировать не только урок, но и создавать особую педагогическую среду, в которой возможна активизация слушателей.

Анализ публикаций, посвященных изучению вопроса. В научной литературе проблеме активных методов обучения посвящено немало исследований в области психологии и педагогики.

Вклад в изучение активных методов обучения и разработку их классификации внесли Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, Н.В. Бурков, А.А. Вербицкий, В.Ф. Комаров, А.Л. Лившиц, В.И. Маршев, Ю.М. Порховник, В.И. Рыбальский, А.М. Смолкин, Т.П. Тимофеевский и др.

Цели исследования. Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных в психологической, педагогической науке, как и в образовательной практике. Целью данного исследования является выделение

наиболее значимых методов и подходов к активизации студентов в высшем учебном заведении.

Изложение основного материала. *Активными методами обучения* называют такие методы, которые побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Они предполагают погрузиться обучающимся в контролируемое общение, включиться в реальные события. При этом создаются условия, в которых учащиеся вынуждены оперировать понятиями разного масштаба, включаться в решение проблемы информационного разного уровня. Активные методы помогают создать такую образовательную среду, в которой возможно достижение понимания проблемы.

Грамотное использование педагогом разнообразных активных педагогических методов позволяет сделать учебный процесс обучения не только интересным для студентов, но и результативным. Возрастает уровень познавательной активности, усваиваемые знания носят гибкий характер, развивается критическое мышление и формируется способность к принятию творческих нестандартных решений.

Особенностями активного обучения являются: принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания, когда активность обучаемых совпадает с активностью преподавателя, а так же повышенная степень мотивации, эмоциональности, творчества. Отличительной чертой является и то, что преподаватель постоянно взаимодействует с обучаемыми посредством прямых и обратных связей, целенаправленно влияя на преимущественное развитие профессиональных, интеллектуальных, поведенческих умений и навыков в сжатые сроки [4].

Эффективность в усвоении учебного материала при использовании активных методов оцениваются по разному. Так, если при лекционной форме изучения материала усваивается не более 20% информации, то в деловой игре - до 90%.

Экспериментальные данные Х.Е. Майхнер подтверждают преимущество

использования активных методов в учебном процессе. Обучаемые сохраняют в памяти: 10% того, что читают; 20% того, что слышат; 30% того, что видят; 50% того, что слышат и видят; в то же время при активном восприятии информации они удерживают в памяти 80% того, что говорили сами; 90% того, что делали сами [4].

В педагогической практике выделяют три основных вида методов обучения:

1. Пассивный метод (рис. 1) – это форма взаимодействия преподавателя и учащихся, при которой педагог является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а ученики выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам учителя.

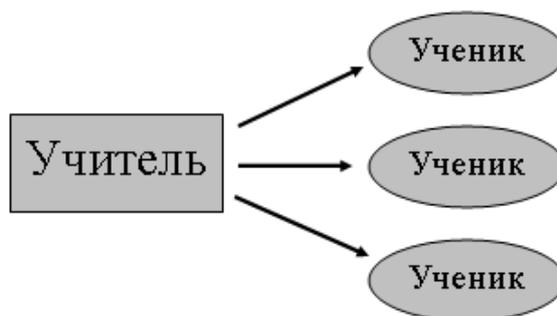


Рис. 1. Пассивный подход в обучении

2. Активный метод (рис. 2) – это метод, при котором преподаватель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе занятия. Ученики здесь не пассивные слушатели, а активные участники занятия. Учитель и обучаемые находятся на равных.

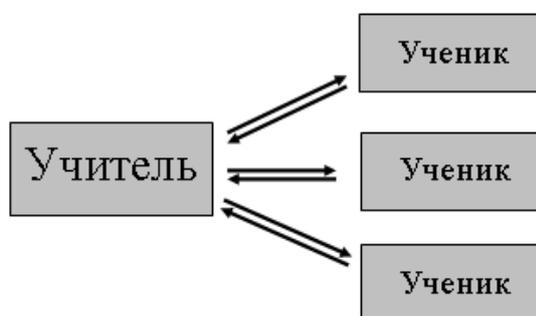


Рис. 2. Активный подход в обучении

3. Интерактивный метод (рис. 3) ориентирован на широкое взаимодействие учащихся не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учеников в процессе обучения. При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой практически все ученики оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их, ученики не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

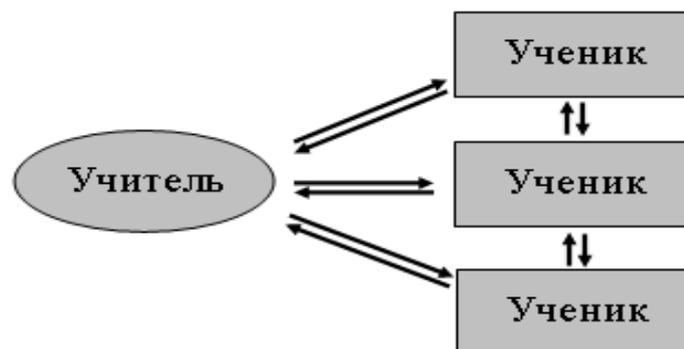


Рис. 3. Интерактивный подход в обучении

Многие ученые и практики между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, рассматривают интерактивные методы как наиболее современную форму активных методов.

Сегодня существуют различные подходы к классификации методов активного и интерактивного обучения. Одна из распространенных классификаций по М. Новаку выглядит следующим образом [5].

Таблица 1

Классификация

Неимитационные	Имитационные	
	<i>Игровые</i>	<i>Неигровые</i>
проблемная лекция; проблемный семинар; лекция вдвоём; лекция с заранее запланированными ошибками; лекция пресс- конференция; эвристическая беседа; учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой; «круглый стол»; мозговой штурм	деловая игра; инсценирование ситуаций и задач (разыгрывание ролей); игровое проектирование; имитационный тренинг	анализ конкретных ситуаций (кейс- метод); коллективная мыслительная деятельность

Раскроем понятие некоторых из перечисленных активных методов обучения.

Мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг) – широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель — организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

Деловая игра – метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность путем игры, по заданным правилам.

«Круглый стол» – это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии.

Анализ конкретных ситуаций (case-study) — один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучаемый должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.

Сегодня современное общество в целом и студенты в частности не представляют своей жизни без Интернета, социальных сетей и информационных технологий. Поэтому применение информационных технологий в обучении студентов сегодня играют немаловажную роль.

Можно выделить следующие направления использования информационных технологий для активизации обучающихся:

- работа в виртуальном классе;
- YouTube;
- Internet;
- мультимедийные учебники;
- Webинары.

Одним из направлений новых форм образования в последние десятилетия стала дистанционное образование (ДО). Я выбрала смешанную форму обучения для повышения эффективности усвоения материала при укладке курса в стационаре. В Одесском политехническом университете для К используется платформа MOODLE – это модульная объектно-

ориентированная среда обучения, свободно распространяемая MOODLE имеет широкий набор возможностей для полноценной реализации процесса обучения в дистанционной среде, среди которых - изложение лекционного материала в различных формах (слайдов, веб -страниц, ссылки на внешние ресурсы, лекций опросу), разные задачи, организация форумов для обсуждения кейсов и других вопросов в рамках курса, а также возможность контроля знаний с помощью тестов и распечатки журнала успеваемости. Использование К при стационарном обучении позволяет изложить студентам более теоретического материала, пройти более кейсов и обсудить более практических ситуаций.

Проведение дискуссий в форуме сети проходят более продуктивно, что объясняется следующими факторами: участие каждого обязательно, невозможно спрятаться за спинами однокурсников; больше студентов раскрывается при виртуальном общении, потому что нет непосредственного влияния лидеров группы; виртуальная дискуссия дает возможность заглянуть в учебник, справочные материалы, прежде чем дать ответ.

Кроме того, копии сообщений форума отсылаются по электронной почте каждому студенту. Таким образом, студенты всегда в курсе обсуждаемых группой проблем. Особенно актуально это для форумов новостей, где студентам напоминается о сдаче задач, РГР, о сроках проведения контрольных работ, накопление баллов и др.

На мой взгляд, такая комбинация аудиторных занятий и занятий на площадке дорасширяет возможности преподавателя в подаче теоретического материала студентам и получения практических навыков в анализе производственных ситуаций и принятия управленческих решений. При таком обучении идет оптимальное сочетание самообучения и обучения при поддержке преподавателя. Если остаются понятные вопросы или темы всегда можно обратиться к преподавателю за помощью в рамках аудиторных занятий или консультаций.

После старта студенты дистанционного курса требуют нашего ежедневного внимания. Надо не только выложить лекции и дать задание на

текущую неделю, а и вести беседы в форуме. Необходимо придумывать вопросы для обсуждения, читать ответы других и не забывать самому участвовать в обсуждении. Кроме того, вопросы и темы должны быть такими, чтобы все студенты втянулись в работу, необходимо постоянное их мотивация. Сообщения и высказывания преподавателя должны провоцировать у студентов новый толчок в обсуждении, иначе весь форум затихнет.

Безусловно, в связи с применением современных компьютерных и телекоммуникационных технологий в сфере образования происходят существенные изменения в преподавательской деятельности. Однако такие изменения приносят и специфические трудности в преподавательскую деятельность.

В общем виде трудности, с которыми сталкивается преподаватель дистанционных курсов, можно сформулировать следующим образом:

– усложнение процесса разработки курсов (больше внимания надо уделять структуризации и типизации курса, упор на программу освоения курса и его оценки);

– усиление требований к качеству учебных материалов (в сети ваши ошибки гораздо заметнее);

– необходимость специальных навыков и приемов разработки учебных курсов (Не все преподаватели хорошо владеют компьютерами, а тем более современными технологиями для их разработки);

– рост затрат времени преподавателя на курс (как при создании контента, так и его поддержки в дальнейшем преподавании. Если технические трудности создания контента можно решить за счет привлечения соответствующих специалистов (сотрудников сектора К учебного заведения), то с временными дело обстоит гораздо хуже.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Все рассмотренные выше методы предполагают активную самостоятельную познавательную деятельность студентов, направленную на решение поставленной проблемы, учебного задания и т.д. Они помогают формировать опыт поиска решений в нестандартных, разнообразных ситуациях. Позволяют

студентам по настоящему «прожить» учебный процесс, научить студента думать, оценивать, принимать решение и нести ответственность, а также работать в постоянно меняющихся условиях. Результатом применения активных методов обучения является увеличение опыта творческой деятельности, готовность к практической активной деятельности, умение моделировать и принимать профессиональные решения.

Внедрение дистанционного и смешанного образования в учебный процесс ВУЗа не только повышает профессиональный уровень и престиж преподавателя, но и позволяет учебному заведению идти в ногу со временем, стать более конкурентоспособным и увеличивать количество студентов путем расширения границ своего влияния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.А., Степанович В.А. Деловые игры: теория и организация. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – С.30 - 106.
2. Барнс Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций: Пер. с англ. ; под ред. А.И. Наумова. – М., 2000. – 501 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 127 - 130.
4. Мынбаева А.К, Садвакасов З.М. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать, Алматы, 2007.
5. Педагогические технологии. Ростов: Издательский центр «Март», 2002.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - С. 63 - 77.
7. Чуб Е.В. Компетентностный подход в образовании // Инновации в образовании. - 2008. - № 3. - С. 21 – 26.
8. Якушева С.Д. Учебное пособие дисциплины «Основы педагогического мастерства» для преподавателей студентов вузов и колледжей [Текст]/ С.Д. Якушева. — Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. — 230 с.

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПРОСА НА ЗАНЯТИИ.

Игорь Андреевич Дрома
ассистент кафедры АТ

Постановка проблемы в общем виде. Для правильного использования различных методов опроса на занятии, преподавателю необходимо знать какими преимуществами и недостатками обладает каждый из методов.

Анализ публикаций. В работе [2] достаточно полно раскрыт метод устного опроса на занятии, но остальные методы не рассмотрены вовсе. Также в других рассмотренных мной публикаций, были выделены отдельные формы и методы опроса на занятии.

Цель. Целью данного исследования является изучение различных методов опроса педагогом на занятии, для правильного использования их в преподавательской деятельности.

Изложение основного материала. Опрос на занятии предназначен для того чтобы проконтролировать, закрепить и оценить успеваемость студентов, т.е. в какой мере учащиеся овладевают материалом, умениями и навыками, а также как тот или иной ученик относится к обучению и работает ли он постоянно или урывками. Все это и обуславливает необходимость применения различных методов при опросе и проверке знаний студентов.

Основные *функции* проверки знаний и умений учащихся:

1. *Контролирующая функция* – выявление состояния знаний, умений и навыков учащихся, предусмотренных программой, на данном этапе обучения.

2. *Обучающая функция* – совершенствование проверяемых знаний, умений и навыков. Эта функция проверки основная при изучении нового материала, все вопросы должны быть направлены не столько на проверку, сколько на усвоение, уточнение и закрепление главного, основного в изучаемом материале.

3. *Развивающая функция* – выявляет умения распоряжаться своими знаниями и умениями.

4. *Ориентирующая функция* – возможность преподавателю направлять деятельность учащихся на преодоление пробелов и недочётов в их знаниях и на дальнейшее продвижение в освоении программного материала, а также дает информацию педагогу о достижении цели обучения отдельными учащимися и группой в целом.

5. *Диагностическая функция* – это выяснение преподавателем причин обнаруженных пробелов в знаниях студентов, для последующего их устранения.

6. *Воспитывающая функция* – воспитание чувства ответственности, собранности, дисциплины учащихся.

Основные **принципы** проверки знаний и умений учащихся. Первый из этих принципов – *объективность проверки*, т.е. такая постановка проверки, которая способна установить подлинные, действительные знания студента (студентов) по данному вопросу (вопросам). Равную по трудности (объективную) меру выявления знаний учащихся легче всего применить при письменной проверке.

Второй принцип проверки – её *регулярность*. В основе принципа регулярности проверки знаний учащихся лежит указанная закономерность: чем регулярнее проверка, тем сильнее проявляется специфическая функция – воспитывать и укреплять у учащихся чувство ответственности за свой учебный труд, дисциплинированность их в этом труде. Кроме того, регулярность проверки является одним из существенных условий выработки у учащихся спокойного отношения к проверке, что очень важно для правильности её результатов.

Методы и формы опроса на занятии:

1. *Устный опрос* – индивидуальный, фронтальный, уплотненный. Сущность этого метода заключается в том, что преподаватель ставит студентам вопросы по содержанию изученного материала и побуждает их к ответам, выявляя, таким образом, качество и полноту его усвоения. При устном опросе преподаватель расчленяет изучаемый материал на отдельные смысловые единицы (части) и по каждой из них задает учащимся вопросы.

Устный *индивидуальный* опрос обладает многими удобствами. Он даёт возможность с помощью дополнительных вопросов полнее проверить знания. При индивидуальном опросе легче устранить подсказывание. Будучи эффективным и самым распространенным методом проверки и оценки знаний учащихся, устный опрос имеет, однако, и свои недочеты. С его помощью на уроке можно проверить знания не более 3-4 учащихся. Поэтому на практике применяются различные модификации этого метода и, в частности, фронтальный и уплотненный опрос, а также «поурочный балл».

Фронтальный опрос состоит в том, что преподаватель расчленяет изучаемый материал на сравнительно мелкие части с тем, чтобы таким путем проверить знания большего числа учащихся.

Уплотненный опрос заключается в том, что преподаватель вызывает одного студента для устного ответа, а четверем-пяти учащимся предлагает дать письменные ответы на вопросы, подготовленные заранее на отдельных листках (карточках). Уплотненным этот опрос называется потому, что учитель вместо выслушивания устных ответов просматривает (проверяет) письменные ответы учащихся и выставляет за них оценки, несколько «уплотняя», т.е. экономя время на проверку знаний, умений и навыков. Вопросы, задаваемые учащимся при индивидуальной устной проверке, предполагают развёрнутый ответ, умение использовать знания в учебной практике.

Поурочный балл. Известной модификацией устного опроса является также выставление отдельным учащимся так называемого поурочного балла. Поурочный балл выставляется за знания, которые отдельные студенты проявляют в течение всего урока. Выставление поурочного балла позволяет поддерживать познавательную активность и произвольное внимание учащихся, а также делать более систематической проверку их знаний.

2. Письменная проверка. Суть ее в том, что преподаватель раздает студентам заранее подготовленные на отдельных листках бумаги вопросы (тесты) или задачи и примеры, на которые они в течение 10-12 мин дают письменные ответы. Письменный опрос позволяет на одном уроке оценивать знания всех учащихся. Это важная положительная сторона данного метода. Её

специфическая особенность – большая объективность по сравнению с устной, так как легче осуществить равенство меры выявления знаний. Основным недостатком письменной проверки знаний заключается в отсутствии непосредственного контакта между преподавателем и студентом в процессе её осуществления, что не позволяет учителю непосредственно наблюдать за процессом мышления учащихся, в ограниченности её содержания.

Контрольные работы. Это весьма эффективный метод проверки и оценки знаний, умений и навыков студентов, а также их творческих способностей. Сущность этого метода состоит в том, что после прохождения отдельных тем или разделов учебной программы преподаватель проводит в письменной или практической форме проверку и оценку знаний, умений и навыков учащихся.

3. Проверка домашних работ. Для оценки качества успеваемости учащихся большое значение имеет проверка выполнения ими домашних заданий. Она позволяет преподавателю изучать отношение к учебной работе, качество усвоения изучаемого материала, наличие пробелов в знаниях, а также степень самостоятельности при выполнении домашних заданий. Одним из видов домашнего задания является написание реферата.

Реферат – первый опыт научной работы учащихся. Он может быть посвящен узкой теме или оформляться как зачетная работа по всему курсу. Это форма письменной работы, сочетающая в себе план и конспект, это самостоятельный труд ученика, свидетельствующий о знании литературы по конкретной теме, о собственном мнении ученика на излагаемую проблему.

4. Программированный контроль. Альтернативный метод или метод выбора. Студенту предлагаются вопросы, на каждый из которых дается три-четыре ответа, но только один из них является правильным. Задача ученика – выбрать правильный ответ. Несколько подобных вопросов и ответов может быть дано в группе одновременно всем учащимся, что позволяет в течение нескольких минут проверить их знания. В этом состоит положительная сторона метода программированного контроля. Однако этот метод имеет и свои недочеты. Главным из них является то, что с его помощью можно

проверить лишь отдельные стороны усвоения изучаемого материала. Всей же полноты и объема знаний этот метод выявить не позволяет.

5. Рейтинговая система оценки качества усвоения учебного материала.

К прогрессивным методам оценки относится рейтинговый метод как способ оценки знаний, умений и навыков. Применение рейтинга является системой организующей учебный процесс и активно влияющей на его эффективность.

Рейтинговая система оценки учитывает всю активную деятельность студентов, связанную с приобретением знаний, умений и других показателей, формирующих личностные качества учащихся. Оценка, получаемая с помощью теста, более дифференцирована. Результаты тестирования, благодаря особой организации тестов, могут быть представлены в дифференцированных шкалах, содержащих больше градаций оценки. При этом обеспечивается высокая точность измерений учебных достижений.

Тестирование. По большому счету оценить знания человека количественно можно с таким же успехом, как и измерить его характер линейкой. *Наибольшая объективность присуща оценкам, полученным методом письменного тестирования.* Если подходить к проблеме оценки знаний как способу сравнения, то двум разным ученикам следует предлагать одинаковые тесты (вопросы) и ограничивать время размышления. Чем больше тестов, тем надежнее оценка знаний. При оценке знаний могут использовать набор из 100 – 200 вопросов, ограничивая время размышления над каждым. Это серьезнейшая проверка, требующая хорошей подготовленности. Кроме зачетных или экзаменационных тестов существуют еще поурочные (рабочие) тесты для текущей оценки знаний учащихся на каждом уроке. Тесты должны быть "закрытыми", то есть иметь варианты ответов, краткими, вопрос должен занимать одну строку и иметь варианты ответов.

6. Игровые виды опроса. Являются активной формой проверки знаний учащихся. Они могут предварять новый материал, пробуждая у учащихся интерес к нему, закреплять и повторять пройденное.

Выводы и перспективы дальнейшего развития. Правильная методика проведения опроса побуждает студентов изучать больше информации и самосовершенствоваться. В то же время знание и творческая реализация в профессиональной педагогической деятельности методов, приемов и средств управления учебно-познавательным процессом позволяют успешно решать учебные задачи и достигать поставленных образовательных целей.

В системе учебной работы должны находить свое применение все рассмотренные выше методы проверки и оценки знаний с тем, чтобы обеспечить необходимую систематичность и глубину контроля за качеством успеваемости обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конаржевский Ю. А. Анализ урока. - М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. - 336 с.
2. Соцсеть работников образования [Электронный ресурс] : база данных. — Режим доступа :
<http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/shkola-pedagogicheskogo-masterstva-ustnyy-opros>

ТЕХНИКА НАСТРОЙКИ ПЕДАГОГА НА ПУБЛИЧНУЮ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Н.И. Бабич

ассистент кафедры ИС ИКС

Постановка проблемы. Исследования, проведенные рядом педагогов, указывают на типичные ошибки педагогической техники педагога. Больше всего потерь у такого педагога от неумения задушевно побеседовать с учеником, его родителями, сдержат или, наоборот, проявить гнев, подавить неуверенность. В сочинениях о первых уроках практиканты пишут, как беспокойны они за свою речь, как проявляли чрезмерную строгость, боялись доброжелательного тона, говорили скороговоркой, испытывали даже, чувство страха, как бегали у доски и излишне жестикулировали или стояли, окаменев, и не знали, куда деть тяжелые руки. В осанке многих педагогов обращает на себя внимание сутулость, опущенная голова, беспомощное движение рук, вертящих различные предметы. Основным недостатком во владении голосом являются монотонность, безжизненность речи, отсутствие навыков выразительного чтения. Много индивидуальных недостатков в речи – нечеткая дикция, неумение найти оптимальный вариант громкости [1,2].

Все эти ошибки мешают педагогу эффективно воздействовать на учащихся. Ликвидация их в процессе обучения его в вузе – одна из насущных задач подготовки педагога к руководству учебно–воспитательным процессом.

Анализ публикаций, посвященных изучению вопроса. В самой деятельности педагога заложено гуманистическое начало. Оно реализуется в стремлении воспитать в человеке человеческое. Педагогическую деятельность, как систему, изучали психологи и педагоги Ш.А. Амонашвили, И.А. Зазюн, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Петровский, Е.И. Рогов и многие другие.

Педагогическая деятельность – это самостоятельное общественное явление, одна из важнейших функций общества. Она сложна по своему составу, многогранна.

Что же такое педагогическая техника? Вникая в секреты успеха педагогов–мастеров, мы обнаруживаем отточенность приемов педагогического воздействия, искусную постановку и решение самых разнообразных практических задач. Важная роль здесь принадлежит специальным умениям: мобилизовать учащихся на интенсивную познавательную деятельность, ставить вопросы, общаться с коллективом и отдельной личностью, вести наблюдения, организовывать коллектив, владеть своим настроением, голосом, мимикой, движением. «Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не потому, что знает, что у вас в душе, а потому, что видит вас, слушает вас»,– говорил А.С. Макаренко.

Педагогическая техника как раз и способствует гармоническому единству внутреннего содержания деятельности педагога и внешнего его выражения. Мастерство педагога – в синтезе духовной культуры и педагогически целесообразной внешней выразительности. Таким образом, техника – совокупность приемов. Ее средства – речь и невербальные средства общения.

Педагогическая наука отводит педагогической технике служебную роль и не сводит к ней сущность педагогического мастерства. Но нельзя бросаться и в другую крайность. Не пренебрежение техникой, а овладение ею превращает ее в тонкий инструмент решения важных педагогических задач, стоящих перед учителем. В понятие «педагогическая техника» принято включать две группы компонентов.

Первая группа компонентов связана с умением педагога управлять своим поведением: владение своим организмом (мимика, пантомимика); управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия); социально–перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение); техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).

Вторая группа компонентов педагогической техники связана с умением воздействовать на личность и коллектив, и раскрывает технологическую сторону процесса воспитания и обучения: дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения; технологические приемы предъявления требований, управления педагогическим общением, организации коллективных творческих дел и пр.

Поскольку технология урока и воспитательного процесса будет рассматриваться в последующих темах, остановимся лишь на вопросах педагогической техники, связанных с организацией поведения педагога.

Педагогическая целенаправленность и внешний вид педагога.

Внешний вид воспитателя должен быть эстетически выразительным. Недопустимо небрежное отношение к своей внешности, но неприятно и чрезмерное внимание к ней.

И прическа, и костюм, и украшения в одежде педагога всегда должны быть подчинены решению педагогической задачи – эффективному воздействию на формирование личности воспитанника. Имея право на украшение в одежде, на косметику, педагог во всем должен соблюдать чувство меры и понимание обстановки. Эстетическая выразительность воспитателя сказывается и в том, насколько приветливое у него выражение лица, в собранности, сдержанности в движениях, в скупом, оправданном жесте, в осанке и в походке. Именно такой – спокойный, приветливый, уверенный – вы наиболее выразительны как человек, именно такой вы наиболее сильны как воспитатель.

Каковы конкретные требования к внешнему виду педагога, к осанке, мимике, пантомимике, одежде воспитателя? Как ими управлять? Так как все эти элементы являются производными от внутреннего состояния человека, то управление ими следует начинать с постижения техники саморегуляции творческого самочувствия педагога.

Управление эмоциональным состоянием.

Публичный характер общения начинающего педагога с классом, как правило, вызывает у него «мышечные зажимы», чувства неуверенности,

страха, скованности. Деятельность под пристальным взглядом педагогов, детей, родителей, т. е. действие «на виду», отражается на стройности мыслей педагога, состоянии его голосового аппарата, физическом самочувствии (ноги деревенеют, руки, как палки), психическом состоянии (страшно быть смешным, казаться неумелым). Все это требует знания и умения осуществлять психофизическую настройку на предстоящее занятие, управлять своим эмоциональным состоянием во время общения.

Следует также осмыслить полезные советы В.А. Сухомлинского о воспитании душевного равновесия: не допускать прорастания угрюмости, преувеличения чужих пороков; обращаться к юмору; быть оптимистом, доброжелательным.

Пантомимика.

Пантомимика – это движение тела, рук, ног. Она помогает выделить главное, рисует образ. Посмотрим на педагога, вдохновенно объясняющего урок. Как органически слиты у него движения головы, шеи, рук, всего корпуса! Красивая, выразительная осанка воспитателя выражает внутреннее достоинство личности. Прямая походка, собранность говорят об уверенности педагога в своих силах, знаниях. В то же время сутулость, опущенная голова, вялые руки свидетельствуют о внутренней слабости человека, его неуверенности в себе.

Педагогу необходимо выработать манеру правильно стоять перед учащимися на уроке (ноги на ширине 12–15 см, одна нога немного выдвинута вперед). Все движения и позы должны привлекать учащихся своим изяществом и простотой. Эстетика позы не терпит плохих привычек: покачивания взад–вперед, переминая с ноги на ногу, привычки держаться за спинку стула, вертеть в руках посторонние предметы, чесывать голову, потирать нос, дергать себя за ухо.

Различают жесты описательные и психологические. Описательные жесты изображают, иллюстрируют ход мыслей. Они менее нужны, но встречаются часто. Гораздо важнее психологические жесты, выражающие чувства. Например, говоря: «Будьте добры», мы поднимаем кисть руки на

уровень груди ладонью кверху, чуть подавая ее от себя. Следует учесть, что жесты, как и другие движения корпуса чаще всего предупреждают ход высказываемой мысли, а не следуют за ней.

Мимика.

Мимика – искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Нередко выражение лица и взгляда оказывает на учащихся более сильное воздействие, чем слова. Жесты и мимика, повышая эмоциональную значимость информации, способствуют лучшему ее усвоению.

Конечно, выражение лица должно соответствовать характеру речи, отношений. Оно, как и весь внешний облик, должно выражать уверенность, одобрение, осуждение, недовольство, радость, восхищение, безразличие, заинтересованность, возмущение в десятках вариантов. Широкий диапазон чувств выражает улыбка, свидетельствующая о духовном здоровье и нравственной силе человека. Выразительные детали мимики – брови, глаза. Поднятые брови выражают удивление, сдвинутые – сосредоточенность, неподвижные – спокойствие, равнодушие, находящиеся в движении – восторг.

Наиболее выразительны на лице человека глаза. «Пустые глаза – зеркало пустой души» (К.С. Станиславский). Педагогу следует внимательно изучить возможности своего лица, умение пользоваться выразительным взглядом, стремиться избегать чрезмерной динамичности лицевых мускулов и глаз («бегающих глаз»); а также и безжизненной статичности («каменное» лицо).

Техника речи.

Процесс восприятия и понимания речи учителя учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания, на которое, по подсчетам ученых, приходится приблизительно 1/4 – 1/2 части учебного времени. Поэтому ясно, что процесс правильного восприятия учащимися учебного материала зависит от совершенства речи педагога.

Некоторые считают, что и голос, и его тембр – только природный дар человека. Но современная экспериментальная физиология утверждает, что

качество голоса можно коренным образом улучшить. История также свидетельствует о разительных последствиях самоусовершенствования человека в данном направлении. Вероятно, все слышали о Демосфене и о том, как он, преодолев свои физические недостатки, стал выдающимся политическим оратором Древней Греции. Таким же образом готовил себя к публичным выступлениям и двадцатилетний Владимир Маяковский, который, набирая в рот камешки, произносил речи на берегу шумной реки Риони.

Дыхание.

Дыхание выполняет физиологическую функцию – обеспечивает жизнедеятельность организма. Но одновременно оно выступает и энергетической базой речи. Речевое дыхание называется фонационным (от греческого *phono* – звук). В повседневной жизни, когда наша речь преимущественно диалогична, дыхание не вызывает трудностей. Но на уроке, особенно когда учителю приходится говорить длительное время, объясняя материал, читая лекцию, нетренированное дыхание дает о себе знать: может участиться пульс, покраснеть лицо, появиться одышка.

Голос.

Чтобы предупредить развитие профессиональных заболеваний, важно заниматься гигиеной голоса, соблюдать определенные условия работы в школе. После окончания рабочего дня педагог должен в течение 2–3 ч избегать продолжительных разговоров. При необходимости речь должна быть более тихой, фразы короче (лаконичнее).

Полезны и следующие советы:

- монотонная речь утомляет мышцы голосового аппарата, так как при такой речи функционирует только одна группа мышц. Чем более выразительна речь, тем она здоровее;

- вдыхание меловой пыли вредно, поэтому тряпка для доски всегда должна быть влажной;

- нельзя быстро ходить в холодные дни после голосовой работы, так как при интенсивных движениях дыхание учащается, становится более глубоким и больше холодного воздуха попадает в дыхательные пути.

Дикция.

Для педагога четкость произношения – профессиональная необходимость, способствующая правильному восприятию учениками речи педагога. Дикция – это ясность и четкость в произношении слов, слогов и звуков. Она зависит от слаженной и энергичной работы всего речевого аппарата, который включает губы, язык, челюсти, зубы, твердое и мягкое нёбо, маленький язычок, гортань, заднюю стенку глотки (зев), голосовые связки. Активное участие в речи принимают язык, губы, мягкое нёбо, маленький язычок и нижняя челюсть, поэтому их можно тренировать.

Ритмика.

Скорость в целом и длительность звучания отдельных слов, слогов, а также пауз в сочетании с ритмической организованностью, размеренностью речи составляют ее темпоритм. Это очень важный элемент речи, так как «интонация и паузы сами по себе, помимо слов, обладают силой эмоционального воздействия на слушателя» (К.С. Станиславский).

Речь и коммуникативное поведение педагога.

Большая роль речи педагога в постижении молодым поколением законов развития природы, общества, в приобретении опыта нравственных взаимоотношений с людьми – факт бесспорный и доказанный многовековым существованием педагогической профессии. Еще со школьной скамьи каждый из нас запомнил образ любимого учителя А. С. Пушкина – профессора нравственного права Царскосельского лицея А. П. Куницына, который своими страстными речами, обращенными к сердцу и разуму лицеистов, воспитал у них «пламень» высоких гражданских чувств. К. Паустовский, вспоминая своего педагога истории Клячина, особо выделял его умение рассказывать: он «бросал слова, как комья глины» и «лепил ими живые статуи». Воспитанники А.С. Макаренко до сих пор помнят не только слова любимого педагога, но и интонации его голоса, тон, жесты, которыми сопровождалось его высказывания. Вспомните и вы своих уважаемых наставников – их голоса, особенности речи, манеру обращаться к ученикам, отвечать на вопросы. Все в

них располагало к общению, вызывало доверие. И вам, конечно же, хочется быть похожими на своих наставников и в этом.

Выводы и перспективы. Отдавая должное моментам неповторимости в творчестве того или иного педагога, необходимо подчеркнуть, что возможен научный анализ педагогической деятельности, построенный не на описаниях, а на принципах сравнительного исследования, качественно–количественного анализа. Перспективным в связи с этим является направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу педагогической деятельности и построения моделей этой деятельности. По определению, система — это множество элементов с отношениями и связями между ними, образующих определенную целостность. Применительно к педагогическим системам можно и нужно усилить это определение и считать, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата.

Структурными компонентами педагогической системы являются: субъект и объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации. Педагогическая деятельность является совместной также и потому, что практически всегда эта деятельность является «ансамблевой». Ученик, студент в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой учителей, преподавателей. И их педагогическая деятельность оказывается наиболее эффективной, их усилия оставляют наибольший след в личности учащегося тогда, когда деятельность педагогов оказывается совместной, согласованной, «ансамблевой». Высшим критерием такой согласованности является не просто взаимодействие педагогов между собой, но их взаимодействие, направленное на достижение конечной цели, каковой является вовсе не методическое совершенство процесса, а личность учащегося — его развитие, обучение и воспитание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы / Ю. П. Азаров. – М.: Топикал, 1994 – 608 с.
2. Азы актерского мастерства/Сост. Ганелин Р.Е. – СПб.: «Речь», 2002 – 239 с.
3. Багаева И.Д. Учителю о профессионализме педагогической деятельности и путях его формирования. – Усть–Каменогорск, 1988.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. –240 с.
6. Вербова К.В., Кондратьева С.В. Психология труда и личности учителя. – Минск; Гродно: ГГУ, 1991 – 81 с.
7. Гатальская Г.В. Педагогическое взаимодействие: от сознания к изменению. – Мозырь: Белый ветер, 1999. – 118 с.
8. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М., 1991.
9. Дьяченко В.К. Передовой педагогический опыт в современных условиях. – Алма–Ата, 1991.
10. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
11. Казимирская И.И. Педагогическое мышление и пути его формирования. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1992. – 291 с.
12. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
13. Кондратьева С.В. Учитель – ученик. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
14. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.

ТЕХНОЛОГИИ ЛЕКЦИИ-ДИАЛОГА И ЛЕКЦИИ-МОНОЛОГА: ПОИСК ОПТИМАЛЬНОЙ МОДЕЛИ

*И.А. Киприянов,
ассистент кафедры*

теоретических основ и общей электротехники

Постановка проблемы. Учитывая стремительные темпы роста объема научной информации и развитие техники, необходимо усовершенствование традиционной системы обучения (СО). Одной из ведущих педагогических технологий, реализующих сам процесс обучения, является лекция. Таким образом, актуальной становится задача выбора наиболее эффективной модели лекции. Для этого предлагается выявить связь лекции с существующими СО.

Анализ публикаций, посвященных изучению вопроса. В научной литературе выделяют много различных видов лекций (например, диалогичная, монологичная, проблемная, дискуссионная и т.д.) [1] По способу изложения в данной работе рассматриваются две модели: лекция – диалог и лекция – монолог. Вопросы, связанные с применением этих понятий, рассматривали отечественные учёные: д.п.н. академик А.Н. Алексюк, д.п.н. академик С.У. Гончаренко, д.п.н. профессор В.П. Беспалько, д.п.н. профессор А.И. Кузьминский и др., но общий подход поиска оптимальной модели до конца не разработан. Предполагается, что это связано с тем, что каждый педагог опытным путём создаёт свою уникальную модель, основанную на свойствах собственной личности и наиболее эффективных свойствах известных технологий обучения. По К.Г. Марквардту [2] среди современных СО можно различить: информационную и развивающую системы.

Формирование цели исследования. Целью данного исследования является определение основных условий выбора оптимальной модели лекции на основании выявленных связей модели лекции с СО и сравнительного анализа свойств лекции-диалога и лекции-монолога.

Изложение основного материала. Основные признаки информационной и развивающей СО по К.Г. Марквардту [2] приводятся в таблице 1.

Таблица 1

Основные признаки информационного и развивающего обучения

Системы обучения	
Информационная	Развивающая
<i>Учебный процесс</i>	
Накопление и закрепление в памяти получаемой информации.	Процесс развития мышления – процесс формирования личности.
<i>Знание</i>	
Объём информации, хранящейся в памяти.	Связи (ассоциации) данного элемента познания.
<i>Основные задачи преподавателя</i>	
Сообщение необходимой информации и работа по её закреплению. Проверка знаний заключается в проверке умения их воспроизводить.	Организация и управление активной деятельностью обучающихся. Проверка происходит в процессе разрешения противоречий в ранее не встречавшихся ситуациях.
<i>Последовательность обучения</i>	
Вначале усваивают знания, а затем учатся овладевать приёмами практической работы – нарабатывают умения.	Знания и умения одновременно и целостно воспринимаются обучающимися.

При анализе характеристик этих двух СО видно, что системы принципиально отличаются друг от друга, поэтому и цели у них разные. На практике, информативную СО целесообразнее организовать в виде лекции – монолога. При этом, по сравнению с другими видами лекций, будет передан максимальный объём информации. Лекция – диалог применяется как один из видов активно развивающей СО и предназначена не только для передачи информации, но осуществления личной, эмоциональной связи между преподавателем и каждым обучающимся. В результате, если такой контакт установлен, знание приобретает не только количественную форму, но

переходит на качественный уровень понимания прямо в процессе лекции. Поэтому принято говорить об «объёме знаний» (X^3) и «степени понимания» (X^n), где n – количество связей данной единицы знаний X в различных областях: науки, техники, психологии, социологии, педагогики и т.п. Таким образом цели лекции – монолога и лекции – диалога содержат цели информационной и развивающей СО соответственно (таблица 2).

Таблица 2

Цели лекции – монолога и лекции – диалога

Лекция	
Монолог	диалог
<i>Дидактическая цель</i>	
Передать накопленные знания, проверенные преподавателем на личном опыте.	Научить добывать знания самостоятельно, используя собственный опыт.
<i>Воспитательная цель</i>	
Воспитать качества организованности и дисциплинированности, умение слушать.	Воспитать профессионально деловые качества, умение взаимодействовать с коллегами для достижения общей цели.
<i>Развивающая цель</i>	
Развивать <u>память</u> и способность воспринимать большие потоки информации.	Развивать самостоятельное творческое <u>мышление</u> .

Сравнительный анализ сильных и слабых сторон этих двух моделей приводится в таблице 3. К достоинствам лекции – монолога можно отнести ее направленную информативность, простоту создания дисциплинированной рабочей обстановки (когда студенты пишут, им сложнее отвлекаться). Кроме того, такая лекция легко планируется и, имея текст, в случае срочной необходимости, её может прочитать любой коллега преподаватель. Главным

недостатком, по нашему мнению, у студентов будет низкая мотивация к изучению и освоению предмета.

Таблица 3

Свойства лекции – монолога и лекции – диалога

Лекция	
Монолог	диалог
<i>Достоинства</i>	
Направленная информативность, строгое логическое планирование	Системность обучения, постоянная обратная связь с обучающимися
Относительная простота создания дисциплинированной рабочей обстановки	Высокая мотивация обучающихся к самостоятельному изучению и освоению предмета
<i>Недостатки</i>	
Низкая мотивация обучающихся к самостоятельному изучению и освоению предмета	Сложность создания активной, но дисциплинированной рабочей обстановки
Сложность осуществления обратной связи для проверки понимания обучающимися материала	Сложность в фиксировании материала обучающимися

Ведь под студентом мы подразумеваем человека мыслящего, а значит ему интересно знать не только точку зрения преподавателя, но и высказать свою, или хотя бы задать вопрос. В связи с большими временными затратами на проверку усвоенного материала, и невозможности ответить на все индивидуальные вопросы, лектор, в лучшем случае, дает список вопросов по лекции для самопроверки и несложные задания на дом. Но всё же без существования своевременной обратной связи мотивация к обучению, в большинстве случаев, не повысится, и, как следствие, будет слабая усваиваемость материала, нежелание работать самостоятельно, узкая полоса знаний, привязанная к конспекту. Стоит также отметить, что даже очень искусного рассказчика аудитория будет осмысленно слушать максимум 15-20

минут. А при задиктовке материала – не более 5 минут. Такую модель лекции лучше применять в том случае, когда за очень короткий срок, нужно дать очень большой по объёму материал, для неподготовленной, но заинтересованной аудитории. (Например, это может быть лекция для студентов заочной формы обучения в период установочной сессии).

Недостатки лекции – монолога устраняет применение диалога. Диалог, как инструмент педагога, направлен, в первую очередь, на то, чтобы оживить материал и возбудить к нему интерес слушателей. Его активная форма позволяет вовлечь обучающихся в сам процесс, погрузить их в события лекции, стать её соучастником. «Процесс обучения протекает на личностно-значимом уровне, превращаясь в межличностный процесс... В нём обучающийся становится соавтором педагогического процесса, который творит учитель.» [3, с. 44].

Но и в этой модели присутствуют свои «подводные камни». Во-первых, *чем больше группа – тем сложнее вести диалог* (резко снижается интеллектуальная составляющая каждого обучающегося). В этом случае рекомендуем лектору подобрать оптимальную скорость лекции, при которой даже монолог будет восприниматься студентами как внутренний диалог. Во-вторых, как показывает практика, обязательно в аудитории обучающихся, как и в любой группе людей, найдутся свои *эмоциональные лидеры*, которые попытаются привлечь внимание аудитории к себе, и будут стараться отклонить вас от курса. В худшем случае, лекция может быть «сорвана». Необходимо сразу определить таких лидеров и понять: по каким причинам они лидеры в своей группе, мотивы побуждающие их к действиям и т.п. Таким образом, сконцентрировавшись на них, педагог уже делает первый шаг к диалогу. Следующий шаг – это действие, зависящее от конкретной ситуации.

В-третьих, студентам будет сложно составить конспект, так как *скорость мысли преподавателя и большой поток новой информации опережает скорость её записи*. Эту проблему предлагаем устранить, применяя естественное системное обучение [6], обеспечив студентов необходимой методической и справочной литературой.

Выводы.

1. Эффективность любой лекции, прежде всего, зависит от личных качеств самого преподавателя, его желания быть открытым при работе с людьми и его педагогического мастерства.

2. Сопоставив два вида обучения (информационное и развивающее), а также сравнив цели лекции–монолога и лекции–диалога, предлагается для информационной системы использовать модель лекции–монолога, а для развивающей – модель лекции–диалога.

3. Анализ свойств обеих моделей, показал, что недостатки лекции–монолога становятся достоинствами лекции–диалога, и наоборот. Поэтому выбор модели следует осуществлять относительно конкретной педагогической ситуации и на основе самооценки педагогом своих возможностей.

Литература

1. Коловская Л.В. Лекция как технология/ Образовательные процессы и ресурсы высшей школы в области электроники и нанoeлектроники: Учебное пособие [Текст]/ Л.В. Коловская. – СФУ Красноярск: 2007. — 72 с.

2. Марквард К.Г. Развивающая система подготовки специалистов/ К.Г.Марквард. Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения [Текст] / А.М. Матюшкин, А.Г. Петросян. – М.: Знание, 1981. — 84 с.

3. Сабина В.Н. Преемственность общего образования и среднего профессионального в развитии у обучающихся мотивации к педагогической профессии [Текст]/ В.Н. Сабина. – Наб. Челны, 2010. — 132 с.

4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. — 486 с.

5. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою.2-ге вид.– К.:Центр учбової літератури, 2011. —384 с.

6. Вороновский Д.Д. Краткая теория и методика естественного системного обучения [Текст]/ Д.Д. Вороновский. – Одесса, 2003. — 44 с.