

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А. Г. Тулегенова, кандидат педагогических наук, доцент

В настоящее время в теории педагогики, а так же в вузовской и школьной практике учебно-воспитательным процесс рассматривается как сложная организационно-методическая система, на функционирование которой оказывают влияние ее структурные элементы, объективные и субъективные факторы.

Структурные элементы системы, их взаимосвязь и взаимообусловленность определены работами А. А. Вербицкого, Н. И. Мешкова и др. Наиболее четко, наглядно они представлены в "дидактической клетке Ю. А. Конаржевского, которая рассматривается автором как единство следующих составных частей: учебно-воспитательной задачи, содержания образования, методов обучения и формы организации учебной деятельности.

Что касается условий эффективности функционирования системы, то они, судя по анализу литературы, крайне разнообразны: поэтапность формирования знания, умений, желаемого качества и т.п.; особенности психических процессов, личностный смысл учения; актуализация процессов самопознания, самовоспитания и самооценки; диалогичность процессов взаимодействия учащихся и учителей; педагогическая технология; материальная база и пр.

Анализ факторов эффективности позволяет разбить их на четыре условные группы:

1. Условия, которые определяются личностными качествами студентов или учащихся (тип личности, особенности восприятия, памяти, мышления; мотивационная структура личности, ее ценностные ориентации и пр.);

2. Условия, которые определяются личностными качествами педагога (тип личности, особенности психических процесса, система ценностей, самооценка и пр.);

3. Условия, связанные с межличностным взаимодействием и общением педагога и учащихся (стиль общения, активность во взаимодействии, совпадение стилей обучения и преподавания и пр.);

4. Материально-технические условия организации педагогического процесса. Вопросы взаимосвязи структурных элементов организационно-методической системы и эффективных условий ее функционирования, особенно условий, относящихся ко 2-й и 3-й группам, изучены недостаточно. Кроме того, в традиционной педагогике бытует представление о первичности системы и вторичности необходимых для ее функционирования условий. Тем самым отдается предпочтение механическому подходу, исповедующему жестко структурированный процесс обучения. Такой подход преобладает в отечественной педагогике и педагогике ближнего зарубежья (Е. А. Мироненко, А. В. Цесь, А. А. Вербицкий и др.). Например, концепция

контекстно-значимого обучения А. А. Вербицкого (1987) признает приоритет целей и содержания образования, от которых напрямую зависит выбор методов и форм организации обучения. Взаимоотношения же и взаимодействия студентов и преподавателей рассматриваются только как одно из средств социальной подготовки студентов. Но они, по мнению автора, никоим образом не определяют содержания образования, а через него формы организации учебной деятельности и методы обучения.

На наш взгляд, дидактическая клетка, т.е. фиксируемые элементы системы, наполнена некоей психологической субстанцией, которая не только позволяет системе функционировать, но и определяет сами элементы, входящие в систему. Можно утверждать, что тип личности учителя влияет на отбор им содержания учебного материала и определение цели учебно-воспитательного процесса. Творческая личность, в отличие от ригидной, обладая больше степенью свободы, индивидуальностью, собственной точкой зрения на ту или иную проблему, используя в качестве основы базисные знания, подчеркивает в случае необходимости их спорность, неоднозначность, привлекает материал гипотетического плана, дает нетрадиционное видение проблемы. Демократический стиль общения педагога, по нашему мнению, чаще всего определяет выбор учителем методов обучения, характеризующихся свободой общения, непринужденностью обстановки, активностью участия обучаемых, что предполагает в отличие от авторитарного стиля наличие субъект-субъектных отношений между преподавателем и учащимися.

Таким образом, можно предположить, что педагог сознательно или же интуитивно отбирает цели и содержание образования, методы обучения, формы организации деятельности соответственно своим личностным особенностям. Т.е. условия, по нашему мнению, становятся первичными, определяющими. Фиксируемые элементы организационно-методической системы. С этих позиций становится понятным определение В. Е. Зябкиным (1990) принципа педагогического процесса как совокупности достаточных, благоприятных условий и смещение интересов современных дидактов с вопросов изучения познавательных процессов в сторону исследования взаимодействия участников процесса обучения.

Данный подход в сфере образования получил название гуманистического. Его западные представители (Р. Бернс, К. Комбс, К. Роджерс и др.) считают, что каждый учитель призван самостоятельно отыскать путь наиболее эффективного применения своих возможностей. При этом не следует забывать, что от личностных качеств учителя в огромной степени зависят межличностные отношения, которые играют решающую роль в процессе обучения. Так например, в ряде исследований (М. Коган, Х. Рид) показано, что эффективность работы учителя определяется его умением создать в классе теплую, доброжелательную обстановку, которую следует считать оптимальной для протекания учебного процесса. Кроме того, выяснилось, что дети, которых обучают учителя, отличающиеся гибкостью и любовью к экспериментированию, обла-

дают существенно более позитивной Я-концепцией, чем дети, учителя которых являются ярко выраженными догматиками.

Рассмотрев результаты целого ряда исследований К. Комбс зафиксировал некоторые особенности, свойственные "хорошему" учителю, в плане восприятия окружающих. Для такого учителя внутренняя, психологическая сторона дела важнее внешней; люди и их реакции являются для него более значимыми, чем вещи и формальные ситуации; он доверяет людям и ждет от них проявления дружелюбия, а не враждебности; человек всегда представляет для него личность, обладающую достоинством. Таким образом, позитивное восприятие учителем школьников и самого себя является одним из важнейших факторов эффективности его работы.

Учителя, не любящие свою работу, испытывающие чувство личной или профессиональной неадекватности, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям. Нередко они ведут себя чрезмерно жестоко, авторитарно, пытаясь защититься от учащихся агрессивностью. В других случаях, они наоборот, чрезмерно пассивны, легко отклоняются от цели урока, безразличны к процессу обучения и его результатам. Экстремальные установки и представления, связанные с самим собой, порождают у учителя и экстремальные формы поведения – от агрессивных и враждебных до пассивных и заискивающе льстивых, от стремления во что бы то ни стало уличить школьника в ошибке до полного равнодушия к знаниям учащихся.

Многие позитивные характеристики учителей ассоциируют с предложенным в свое время А. Маслоу понятием самоактуализации. Развивая это положение А. Маслоу, в частности замечает, что наиболее эффективными являются те учителя которых отличает тенденция к самоактуализации. Это подтверждается исследованиями (Э. Марре, Х. Дандес) где прямо показано, что учителя с тенденцией к самоактуализации являются наиболее эффективными преподавателями. На наш взгляд, средством самоактуализации в педагогической деятельности является, в первую очередь, творчество учителя, связанное с разработкой форм, методов, целей и содержания обучения, а так же с решением проблем межличностного взаимодействия, стиля общения и пр.

Ориентация на личностные качества учителя определяет стиль преподавания. Помимо этого, условием, которое диктует технологию процесса обучения, является стиль обучения учащихся" (Б. Л. Ливер, 1993). По мнению Ливер, стиль обучения зависит от доминирования правого или левого полушария, типа мышления, типа восприятия. Нет методов и видов деятельности, которые были бы хороши для всех. То, что является лекарством для одного ученика - яд для другого. И хотя обращение к стилям обучения каждого ученика нелегкая задача, но это наиболее эффективный способ помощи, который сегодня известен учителям. Он гораздо более эффективен, чем поиск совершенной методологии. Ориентированная на учащегося система преподавания, требующая от учителя внимательного отношения к стилям обучения, выходит за рамки методов, содержания образования, норм учебной деятельности, т.к. источник успеха или неуспеха в обучении – сам

ученик.

Например, индуктивных учащихся утомляют объяснения и расстраивает необходимость сидеть в течение длительного периода времени, слушая рассказ учителя и не имея возможности попробовать это сделать самим. Дедуктивные же учащиеся живут правилами и обожают слушать объяснения учителя.

Учащиеся, относящиеся к конкретному типу, обожают экскурсии и ненавидят лекции. Учащиеся, относящиеся к абстрактному типу, обожают учебники и ненавидят лекции. Во время экскурсий учащиеся абстрактного типа быстро устанут и многого не запомнят.

Учащиеся нелинейного типа любят свободу; учащиеся линейного типа любят порядок и будут чувствовать себя не в своей тарелке без внешней организации. Рефлексивным учащимся нужно время на завершение задания, а импульсивные ученики уже жаждут перейти к выполнению других. Находясь в одном классе они будут раздражать друг друга. В противоположных условиях, когда рефлексивные учащиеся получают текст с ограниченным сроком выполнения, а импульсивные избыток времени на задание, оба типа терпят неудачу.

Из всех типов учеников больше всего, наверное, страдают ученики, относящиеся к кинестическому типу. Классные комнаты не рассчитаны на такой объем физической активности и даже на тот уровень шума, которые им необходимы. А оставаться в покое для таких детей попросту невозможно. У них попросту не хватает терпения или внимания сидеть за ручкой и бумагой, а это – основное времяпрепровождение в большинстве классов.

Учитывая все многообразие стилей обучения, становится понятным наличие в каждом классе трех групп учащихся, входящих в группу риска. Как отмечает Ливер, это: любые учащиеся с не западным подходом к приобретению новой информации (в первую очередь правосторонние учащиеся), любые учащиеся, чей стиль обучения не соответствует стилю преподавания учителя и любые учащиеся, стиль которых не совпадает с усредненным стилем класса.

Несоответствие между стилем преподавания учителя и стилем обучения учащегося Р. Оксфорд (1990) называет "конфликтом стилей". Осознающий данную проблему учитель может изменить задания, связанные с текстом, подобрать соответствующие средства и методы обучения, формы организации учебной деятельности чтобы адаптировать их к стилям обучения, присутствующим в классной комнате, вне зависимости от того, являются ли эти стили основными и соответствуют ли они стилю преподавания самого учителя. Когда это происходит, подчеркивает Ливер, уровень неуспеваемости резко падает, а результаты столь же быстро растут.

Необходимость заполнения дидактической клетки субстанцией из области межличностных отношений означает интеграцию в педагогическом процессе материального и идеального, интеграцию исторически сложившихся подходов – личностного и деятельностного.

Как отмечает Р. Берне, "невозможно по-настоящему понять причины эффективности работы

педагога, не принимая во внимание таких Факторов как мотивационные аспекты поведения всех участников учебного процесса; обусловленность поведения учителя и учащихся установками и ценностями, побуждениями и потребностями, которые свойственны им за пределами школы; принципиальная множественность возможных интерпретаций взаимодействия, происходящего в ходе обучения, благодаря которой обучение нельзя рассматривать как механический процесс, организуемый с помощью набора однозначных предписаний" (Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитанием.: Прогресс, с. 302).

Предметом специального изучения воспитывающие отношения в средней школе выступают в работе А. Н. Бойко. Они, по ее мнению, "не только определенный эталон педагогической деятельности, но и ее оформленности (технологии), т.е. взаимодействия учителя и учащихся как субъектов этого процесса" (Бойко А. Н. Воспитывающие отношения в общеобразовательной школе (Сов. пед., 1991, №2, с. 26). Автор рассматривает содержание воспитывающих отношений в зависимости от уровня их развития:

СОПОДЧИНЕНИЕ – отношения построенные на строгом соблюдении нормативных прав и обязанностей участников воспитательного процесса. Оно является основным условием совместной деятельности. На элементарном уровне информационной связи превращается во взаимодействие.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, которое всегда строится на взаимоуважении, взаимном интересе и взаимодоверии. Большой вес приобретают доброжелательное, терпеливое убеждение, личный пример учителя, организация самостоятельной работы, приемы доверия, поэтапного воздействия, совет, просьба, юмор, заинтересованность, открытость, увлеченность предметом.

Наиболее высоким уровнем воспитывающих отношений является **СОТВОРЧЕСТВО**, в котором педагог и учащиеся объединены общим творческим диалогом, поиском нового, не только деловых, но и личностным вниманием друг к другу, дружеской сердечной привязанностью. При этом чаще используются приемы нравственного выбора, организации успеха, пробуждения гуманных чувств. Подобное взаимодействие возможно только на основе гуманных высоконравственных отношений.

Автором определяются этапы сотворчества, как наиболее высокого уровня взаимодействия:

- начальный (учебный);
- переходной (становленческий);
- внедренческий (творческо-новаторский).

На наш взгляд, сотворчество, как уровень взаимодействия педагога и студентов, является необходимым условием организации учебно-воспитательного процесса в вузе. При этом этапы становления сотворчества можно соотнести с этапами исследовательского обучения, предложенными Н. В. Литовченко (1995).

Первый, адаптационный этап, представляет собой блок, включающий проблемное, исследовательское изложение лекционного материала, практические и лабораторные занятия, представляющие субъективный научный поиск, первые научные рефераты и доклады.

Второй этап связан с формированием исследовательских умений, предусмотренных содержанием данного курса или семинара. Его реализация основана на включении механизмов обучения, заложенных в таких формах как спецкурсы, спец. семинары, спец. практикумы, а также различные виды практики.

Третьим этапом исследовательского обучения является его трансформация в обучающее исследование. В практике высшей школы оно связано с курсовыми и дипломными работами.

Таким образом, налицо аспект взаимосвязи межличностных отношений и вузовской педагогической технологии. Поэтому дальнейшее решение проблемы предполагает изучение обусловленности педагогической технологии личностными особенностями преподавателя, его поведенческими характеристиками, стилем общения со студентами, поскольку всякое рассмотрение учебного процесса, абстрагированное от фундаментальных механизмов человеческого поведения и взаимодействия является несостоятельным.