

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ИНЕРЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА *

Аннотация: Учебный процесс может рассматриваться как последовательное выстраивание различных управленческих ситуаций: анализ текущего состояния, изложение информационного блока, фиксация результата. В статье приведена методика построения учебного занятия, проведения стартового и итогового контроля. Представлены рекомендации по проведению лекционного занятия по технологии «лекция вдвоем».

Ключевые слова: инерционное развитие, построение учебного занятия, стартовый контроль, итоговый контроль.

Автором предложена концепция инерционного развития социального субъекта [1,2]. В ее основе лежит предположение об инерционном характере накопления и освоения субъектом тех или иных знаний и умений. Иными словами, автором обосновывается невозможность мгновенной трансформации полученных субъектом сведений (информационных блоков) в знания, характеризующие его как профессионала, то есть обосновывается невозможность мгновенного изменения уровня профессиональной компетенции субъекта.

Любое инерционное движение предполагает инициацию движения, формирование требуемых характеристик движения и его фиксацию. Аналогично, учебный процесс может быть условно представлен тремя качественными этапами.

Первый – обучаемый усваивает инструментарий работы с новой информацией и, как следствие, уровень компетенции обучаемого начинает наращиваться все более высокими темпами.

Второй этап – учебная траектория обучаемого линеаризуется, то есть материал новых информационных блоков воспринимается обучаемым одинаково эффективно. Это объясняется тем, что у обучаемого сформированы необходимые навыки работы с новой информацией (отработан инструментарий) и дальнейшее повышение уровня его компетенции связано лишь с наращиванием информационной составляющей.

Третий этап характеризует конечность возможностей усвоенного обучаемым инструментария. Динамика процесса получения новых знаний снижается в силу невозможности обучаемого усваивать новую информацию «старыми» методами и несовершенством его «старой» системы хранения информации.

Правомерность предложенного подхода находит свое подтверждение и в работах Владимира Тарасова [3]:

«... Любой управленческий прием состоит из трех частей:

- захват – помещение себя и партнера в ситуацию, когда проведение данного приема дает желаемый результат;

- тело приема – образец поведения или псевдоповедения (использованная роль), которая приводит к получению новой роли или к удержанию роли имеющейся (блокированию попытки изменения роли);

- фиксация – закрепление результата получения новой роли или удержания имеющейся созданием прецедента взаимодействия в желаемом ролевом соотношении (начало исполнения новой желанной роли или продолжение использования прежней желанной роли)...»

Методика проведения стартового контроля

Захват ситуации. Преподаватель формулирует вопрос и просит дать пояснения любого из участников группы. На начальном этапе формулируемые вопросы должны касаться общих представлений, возможно, определений и терминов, пояснение которых было дано в информационно-учебном блоке на прошлых занятиях. Обучаемые, при ответе, не ограничиваются в возможностях использования любых имеющихся у них информационных ресурсов, кроме вмешательства других участников группы. Единственным ограничением является неформальное (нормативно не оговариваемое) ограничение

* © Исаев А.В.

по длительности подготовки ответа (реакция опрашиваемого). В случае затруднения с ответом одного из обучаемых, вопрос переадресуется другому. Если и в этом случае ситуация повторяется, то данный вопрос может быть задан любому участнику группы, кто готов на него ответить.

Для эффективного использования этого приема необходимо профессиональное умение преподавателя создавать психологически некомфортную и социально невыгодную обстановку для отвечающего в случае его неготовности к ответу. Важным является сохранение общего для группы благоприятного психологического настроения. При этом негативная оценка «нерадивого ученика» исходит не от преподавателя, а от группы, что является гораздо более весомым для обучающего, поскольку влечет за собой изменение его социального статуса. Вместе с тем, данная оценка не становится конфликтной для дальнейшего взаимодействия обучающего и преподавателя.

Все же следует упомянуть и о возможности асимметричного (непрофессионального) использования методики предварительного опроса, результатом которого может стать появление в группе «негативного лидера» – ученика, чей низкий уровень компетенции является для группы наиболее социально удачным примером. Как правило, к такому результату приводит резко субъективное оценивание преподавателем того или иного обучающегося и сопровождающие такую оценку попытки навязывания всей группе своего мнения – постоянная критика одного выбранного ученика, и тому подобное. В этом случае, социальная роль такого ученика в группе резко трансформируется от роли «нерадивый ученик» до «жертвы авторитаризма преподавателя» и, далее, при наличии у него лидерских качеств, до «символа борьбы с преподавателем».

Итак, первый этап начального опроса решает следующие задачи:

1. Формирует психологический настрой группы на восприятие нового учебного материала.
2. Дает преподавателю первичное представление об уровне компетентности группы, то есть готовности ее участников продолжать изучать тот или иной учебный материал.
3. Позволяет выполнить в группе фиксацию прошлого учебного материала.

Тело приема. Основной задачей этого этапа является отработка обучаемыми навыков использования имеющегося (повторенного) понятийного аппарата, методов и алгоритмов обработки специализированной учебной информации. В зависимости от временного ресурса, может быть рекомендован либо аналогичный первому этапу устный опрос, либо решение задач у доски. В последнем случае, предполагается работа у «доски» (публичное решение задач) одновременно нескольких обучаемых. Наиболее эффективным является совмещение устного опроса с работой у «доски». В зависимости от степени квалификации преподавателя возможно контролируемое участие в решаемых у «доски» задачах оставшихся участников группы, что исключает потерю их внимания, а также способствует формированию навыков командной работы данной учебной группы.

На данном этапе преподаватель формирует устойчивую тенденцию в учебной группе к работе с новой информацией. При этом не ставится целью проведение анализа значений используемых в решениях величин и информационного фона задачи; цель – отработка навыков использования известного инструментария. Например, задача: в одной корзине было восемь различных яблок, сколькими способами можно разложить эти яблоки в две корзины? Основная информационная составляющая – это не то, что в корзине можно хранить яблоки! Важна отработка инструментария – метода решения. При этом смена информационной обстановки, объектов и их величин, используемых в задаче предполагает один и тот же метод ее решения.

Фиксация. Основная задача на данном этапе – это подготовка группы к восприятию новой информации через закрепление предыдущей. Отличительной особенностью формируемых преподавателем вопросов или задач является их направленность на активизацию самостоятельного поиска участниками группы дополнительной информации и разработки методов ее анализа. Здесь принципиально важным психологическим аспектом является участие в обсуждении как можно большего числа участников группы. Результатом такого приема является усиление позитивного соперничества в группе и появление, согласно ситуационной теории лидерства [4], долгосрочного или краткосрочного позитивного лидера группы.

Примером проведения фиксации является формирование преподавателем вопроса (задания) для обучающихся, решение которого предполагает не столько нахождение конечного ответа, сколько формирование рекомендаций по его определению. Проведение приема фиксации будет успешным, если в процессе выработки подобных рекомендаций группа предложит такие варианты решения, которые будут созвучны последующему учебно-информационному блоку.

Другим возможным вариантом проведения стартового контроля является, наряду с рассмотренным «устным опросом», проведение письменных контрольных работ – «Экспресс-контроля». Требования к проведению подобных работ остаются такими же, как и при проведении устного опроса: огра-

ниченность во времени; открытость методики оценивания результатов; своевременность оглашения результатов; открытость анализа результатов стартового контроля.

Поясним предлагаемую методику «Экспресс-контроля» более подробно.

Захват ситуации. Преподаватель формулирует задания для обучающихся, удобнее, если в письменной форме – карточки, тесты или, если есть возможность, программной оболочки. Важно – задания должны быть индивидуальны для каждого участника группы. Задания могут содержать как теоретические вопросы: знание специальных терминов, знание законов и тому подобное, так и задачи практического характера. Основное условие при составлении подобных индивидуальных заданий – ограничение трудоемкости их решения.

Цель проведения подобных контрольных работ актуализация опорных знаний и способов действий. Наибольшая эффективность подобного приема достигается при систематическом использовании подобной методики, исключающей эффект неожиданности для обучающихся. Обучающийся точно знает, что контрольный опрос точно будет и знает, какой информационный блок будет вынесен на предстоящую контрольную работу. Успешность данной методики во многом определена психологическим эффектом продления будущего урока в настоящее, то есть для обучающегося этап захвата начинается не на уроке, а еще до его начала.

Если же системность контрольных опросов нарушается или же выносимый на них материал не будет предположительным для обучающегося, то данная методика приведет лишь к усилению негативизма у обучающихся по отношению к данному учебному материалу. И, далее, к его носителю – преподавателю.

Тело приема. Как говорилось ранее, основная задача этого этапа является – отработка обучаемыми навыков использования имеющегося понятийного аппарата, методов и алгоритмов обработки специализированной учебной информации. Поскольку психологический захват был выполнен ранее – до урока, то решение заданий «Экспресс-контроля», по существу, это и есть отработка имеющегося у обучаемых приемов и методов работы с новой специализированной информацией (инструментарий).

Фиксация. Закрепление (или формирование) позитивной динамики (динамическая характеристика) учебной траектории происходит при анализе результатов «Экспресс-контроля». Психологическое усиление этапа фиксации достигается некоторым временным запаздыванием оглашения результатов проверки относительно момента окончания самостоятельного решения заданий обучаемыми. Данная временная пауза способствует продолжению работы обучающихся, а именно дальнейшему целенаправленному поиску (конспекты, рабочие тетради, учебники, пособия и так далее) правильного решения заданий своих уже завершенных контрольных работ, с целью выработки индивидуального прогноза относительно результатов их проверки.

Принципиальной ошибкой преподавателя является так называемая «проверка на ходу», при которой обучающийся лишается возможности индивидуального прогнозирования результата проверки своей работы, а, следовательно, не достигается основная цель этого этапа – рефлексия полученных знаний.

Оглашение результатов проверки требует от преподавателя профессионального умения систематизировать допущенные обучаемыми ошибки, выделять ряд успешных и ряд «слабых» работ. Для достижения максимальной эффективности данного этапа, преподавателю необходимо сформировать психологически комфортную обстановку в группе, не препятствующую процессу сопоставления результатов проверки.

Возможные серьезные педагогические ошибки:

- зачитывание, а, равно как и пояснение результатов проверки индивидуально для каждого обучающегося. При этом стартовый контроль становится психологически перегруженным и дальнейшая работа в группе будет малоэффективна;

- нечеткость в критериях оценки той или иной работы, необоснованность результата ее проверки порождает эффект «безысходности» для обучаемых, формированию «системы ярлыков», заложником которой оказывается и преподаватель;

- персональная критика или же персональная похвала преподавателем авторов работ способна свести процесс обучения к обсуждению не столько допущенных в работах ошибок, сколько к обсуждению персоналий авторов. Последнее ведет не только к формированию «системы ярлыков» в группе, но и порождает большое количество конфликтных ситуаций, которые, обобщаясь, приводят к серьезному конфликту преподавателя и группы в целом.

Методика проведения лекционного занятия

Лекционное занятие, согласно предлагаемой автором концепции инерционности формирова-

ния уровней компетенции у обучаемого, также может быть рассмотрено как последовательно выстроенные ситуации захвата (вовлечение обучаемых в материал лекции), тела приема (линейное наращивание учебного материала) и фиксации (закрепление полученного материала обучаемыми, переход на новый Базис).

Ситуация захвата. Ситуация захвата характеризуется наращиванием интереса у обучаемых в изучении нового материала. Цель – формирование устойчивого интереса к изучению нового материала и инициация обучения именно со стороны обучаемых. Согласно предлагаемой автором концепции, управление захватом можно представить совокупностью последовательно выступаваемых учебных задач (микроцелей). Микроцель – самодостаточная учебная единица, характеризующаяся своими входными (исходный базис) и выходными (требуемый базис) параметрами. Задание степени различия входных и выходных параметров определяет успешность выполнения захвата – вовлечение обучаемых в процесс обучения. В случае успешного проведения стартового опроса, для обучаемых уже задана какая-либо положительная динамика, предполагающая дальнейшее восприятие учебного материала и наращивание обучающим интенсивности его изложения. В случае, когда стартовый опрос не дал ожидаемых результатов, то есть группа обучаемых продемонстрировала свою неготовность к дальнейшему изложению учебного материала, ситуацию захвата требуется повторить.

Наиболее удобной является технология открытого диалога обучающего с обучаемыми, целью которого ставится выявление усредненного устойчивого уровня компетенции учебной группы.

В процессе диалога обучающий предлагает обучаемым вспомнить учебный материал, на базе которого предполагается дальнейшее его изложение. Психологически важным аспектом при проведении диалога является создание обучающим психологической обстановки «виновности» – виновности за отсутствие надлежащего прилежания в прошлом, ощущаемой каждым членом учебной группы в отдельности. Здесь используется прием «продления картины мира в прошлое» [3] – высказывание замечания за реально совершенный проступок (отсутствие прилежания) и перенос данного психологического состояния в будущее. При этом, как таковое, замечание обучаемому не высказано, а, следовательно, у него нет возможности применения вербальных средств психологической защиты. При этом обучаемый помещается в психологически некомфортную для него ситуацию, виновником которой является он сам – его отношение к учебе. Стремление восстановить свое психологическое равновесие стимулирует обучаемого к большему прилежанию в изучении того или иного материала.

В процессе выявления исходного Базиса выявляются потенциальные точки роста, то есть некоторые учебные разделы, уровень подготовленности группы или ряда ее участников по которым несколько выше. Опираясь учебным материалом этих точек, а также формируя новые потенциальные точки роста, выстраивая соответствующую мотивационную систему для каждого участника группы, обучающий управляет учебной траекторией группы в целом.

Важным является умелое чередование обучающим микроцелей. Повторимся, каждая микроцель – это переход с одного базиса на другой. Таким образом, задавая степень различия базисов от довольно значительного – обучающие не в состоянии выполнить сам переход, но в состоянии наметить пути достижения данной микроцели, до незначительного – «вопрос – ответ». При этом в процесс обсуждения вовлекаются все новые и новые участники учебной группы.

А, следовательно, цель захвата выполнена.

Проведение лекции. Рассмотрим наиболее, на взгляд автора, потенциально емкую педагогическую технологию проведения лекции вдвоем.

Ситуационно, лекцию ведут два лектора с различными ролевыми статусами. Один ролевой статус – «Профессионал», а второй – «Новичок». По ходу проведения лекционного занятия ролевые статусы лекторов должны чередоваться. Последнее необходимо по целому ряду причин.

Во-первых, известно, в силу психологических особенностей человека эффективно удерживать его внимание возможно не более десяти – пятнадцати минут. Поэтому, изменение центра внимания способно поддерживать заинтересованность в излагаемом материале более длительное время.

Во-вторых, неизменность ролевых соотношений лекторов, их ролевых статусов, неизбежно будет персонализироваться учебной группой. В итоге, высказанное кем-либо из участников группы предположение о том, что учебные занятия ведутся непрофессионалами, другими участниками оспариваться не будет. Подобная ситуация ведет не только к потере эффективности лекционных занятий, но и к возникновению конфликтных ситуаций и открытому шантажу преподавателей со стороны обучаемых.

В-третьих, персонализация ролевых статусов резко снижает уровень доверия к «лектору-новичку» со стороны учебной группы, а, следовательно, потери таким лектором возможности управления группой. Иными словами, «лектор-новичок» становится частью учебной группы и в большинстве своем далеко не ее лидером, поскольку имеет «негативное» прошлое. Как правило, ролевой статус такого

преподавателя трансформируется от «руководителя группы» до «провокатора».

Рассмотрим более подробно технологию проведения лекции вдвоем с позиций предлагаемой автором концепции инерционности развития личности.

Лекционный материал является совокупностью последовательно излагаемых вопросов. Каждый вопрос (параграф) состоит из трех последовательно озвучиваемых обучающим составляющих:

- постановка вопроса – озвучивание темы, формулирование задачи, постановка проблемы. Цель – обозначение перехода от «того, что было» к «тому, что есть», иными словами, постановка психологической точки (завершение предыдущей ситуации), формирование некоторого краткосрочного прогноза на будущее;

- изложение сути вопроса – основная информационная составляющая;

- констатация полученного результата, формирование ситуации «завершенности», закрепление полученных результатов.

Очевидно, что роль второго преподавателя – «Лектора-новичка» наиболее весома при постановке вопроса и закреплении достигнутых при его рассмотрении результатов. При постановке вопроса оба лектора находятся в состоянии контролируемого диалога. Причем возможны различные варианты распределения степени инициации диалога между ними.

Рассмотрим некоторые из них при реализации ситуации «захвата».

«Новичок» → «Профессионал». Особенность проведения диалога в этом случае заключается в том, что «Новичком» задается ряд наводящих вопросов (желательно, из реально задаваемых обучаемыми), пояснение которых требует рассмотрения «Профессионалом» дополнительного материала. Цель – возбудить интерес учебной группы к новому учебному материалу, который планируется рассмотреть. Завершение «захвата» – формулирование «Профессионалом» темы следующего учебного раздела.

«Профессионал» → «Новичок». «Профессионал» обозначает тему следующего учебного раздела и иницирует вопросы «Новичку», следующего подтекста: «Как Вы думаете ...?», «Как по Вашему...?». Тем самым обозначается круг вопросов, которые будут рассмотрены позднее в данном информационном блоке. Цель «Новичка» выявить степень готовности учебной группы к восприятию обозначенного учебного материала. Для этого возможна переадресация «Новичком» вопроса какому-либо участнику учебной группы, формирование ситуации диалога с обучаемым.

Принципиальными ошибками являются:

- участие «Лектора-профессионала» в диалоге с участниками группы, поскольку его ролевой статус «арбитра», «судьи высшей инстанции» теряется, снижая «авторитетность» последующего излагаемого им учебного материала;

- инициация вопросов «Лектором-новичком» адресованных «Лектору-профессионалу». В этом случае неизбежно снижение в восприятии учебной группой ролевого статуса последнего.

Переход от ситуации «захвата» к рассмотрению учебного материала обозначается вербально «Лектором-профессионалом», как вариант – «Итак, рассмотрим более подробно ...».

Ситуация равнозначности инициации диалога со стороны обоих лекторов недопустима, поскольку влечет за собой психологическое соперничество персоналий лекторов, иными словами, обучающийся теряется, не понимая кто из лекторов излагает суть вопроса.

Особенностью построения контролируемых диалогов двух лекторов в ситуации «захвата», являются вербальные вопросы-маячки: «А вот почему...?», «А Вам не кажется...?», «А вот есть такая проблема...». При организации ситуации «фиксации», необходимой для выполнения рефлексии примерами вербальных фраз-маячков являются высказывания типа: «Именно потому, что...», «Я правильно понял...?», «Теперь нетрудно понять, что...», то есть превалируют утвердительные высказывания. Задаваемые «Новичком» вопросы должны носить лишь незначительно-уточняющий характер и предполагать короткие обязательно утвердительные ответы. В отличие от ситуации «захвата» недопустима постановка вопросов «Лектором-новичком», ответы на которые требуют значительного дополнительного пояснения «Профессионалом». В противном случае, у обучаемых не формируется психологическое состояние завершенности – «не понятно, чем дело кончилось». Как результат, из всего изложенного материала обучаемым будем сохранен лишь последний вопрос, на который «Лектор-профессионал» либо не смог, либо не захотел отвечать, что в долгосрочной перспективе для обучаемого одно и то же. Недопустимы вопросы, ответами на которые являются отрицания, типа: «Нет, неверно...», «Нет, это не так...». Подобные ответы в процессе фиксации формируют психологическое отрицание у обучаемого. При дальнейшем использовании этого материала данный обучаемый будет воспроизводить не сам материал, а акцентированный запрет «Нет...». Что повлечет для обучаемого усиление страха принятия неверного решения и, далее, либо к отчуждению этих знаний, либо выработки негативной их психологической оценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Исаев А.В. Образование, как составляющая развития социального общества / А.В Исаев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». № 2. М.: Изд-во МГОУ, 2008. С 48–53.
2. Исаева Л.А., Исаев А.В., Исаев В.Ф. Концепция современного преподавателя в рамках теории векторного развития социального общества // Образование. Экология. Экономика. Информатика: Сб. науч. тр. VIII Междунар. конф. из серии «Нелинейный мир», 15 – 20. 09.04. Астрахань, 2004. С. 382–386.
3. Тарасов В.К. Искусство управленческой борьбы. СПб.: Политехника, 1998. 352 с.
4. Столяренко Л.Д. Психология управления: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 512 с.

A. Isaev

METHODS OF THE UNDERTAKING THE LESSON WITHIN THE CONCEPT OF THE INERTIAL DEVELOPMENT OF THE SOCIAL SUBJECT

Abstract: The Scholastic process can be considered as consequent straightening different management situation: analysis of the current condition, interpretation of the information block, fastening result. In article are brought methods of the building of the scholastic occupation, undertaking start and total checking. The Presented recommendations on undertaking the lecture lesson within technologies “lecture two together”.

Key words: inertial development, construction of educational employment, the starting control, the total control.

УДК 36758

Кафтайлова Н.А.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ*

Аннотация: Настоящая статья посвящена проблеме определения статуса межкультурной коммуникативной компетенции как цели обучения иностранному языку в языковом вузе.

Ключевые слова: межкультурный подход, межкультурная коммуникативная компетенция, обучение иностранному языку.

Основу модернизации современной системы лингвистического образования составляет межкультурный подход. Главное назначение данного подхода в обучении ИЯ заключается в формировании межкультурной / межкультурной коммуникативной компетенции. В данной статье мы ставим перед собой цель определить содержательную сущность межкультурной / межкультурной коммуникативной компетенции, выявить ее статус в ряду смежных и родственных понятий.

В последние годы стал очевидным подход к межкультурному измерению цели подготовки лингвистов. Появляются многочисленные формулировки **межкультурной компетенции** (МК) (И.С. Соловьева, Н.Е. Яковлева, Ю.Л. Вторушина, Н.М. Губина, Г.В. Елизарова, Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова, А.П. Садохин, Т.В. Ларина, М.В. Плеханова, Н.С. Тырхеева, М.Г. Корочкина, Т. Vaumer и др.), приводятся точки зрения на ее структурные особенности (Г.В. Елизарова, К.М. Ирисханова, А.П. Садохин, И.С. Соловьева, Н.М. Губина, М.В. Плеханова, Н.С. Тырхеева и др.). Анализ трактовок позволил прийти к заключению о том, что все подходы ученых к интерпретации МК могут быть условно поделены на несколько групп.

Первая группа ученых придерживается мнения, что МК представляет собой особый комплекс знаний и умений, качеств, способностей человека «Овладение межкультурной компетенцией предполагает владение целым комплектом знаний (не только о языке и культуре, но и самом процессе межкультурного общения), формирование специальных способностей и умений межкультурного общения, воспитания особого отношения к собеседнику и процессу общения» [7, 92]. Об этом же пишет другой автор: «Межкультурная компетенция представляет собой сложную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности, обеспечивающих выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной деятельности и поведения коммуниканта в условиях межкультурного взаимодействия» [5, 23].

Вторая группа ученых предлагает формулировать особенности МК с позиций сугубо личностных доминант: «Под межкультурной компетенцией понимается способность, позволяющая личности

* © Кафтайлова Н.А.