

сотрудничества происходит сближение преподавателя и студента. Эмоциональная культура преподавателя, проявление искренности его собственных чувств побуждают развитие искренних чувств у студента, располагают их к открытости и доверительности, диалогическому общению. Взаимодействие, ориентированное на личность, успешно, если оно дает возможность личности быть востребованной, создает ситуацию, в которой человек может почувствовать себя успешным, осознать себя и результат своих действий и отношений.

Список использованных источников:

1. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технология учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) / Н.К. Сергеев. – СПб. – Волгоград, 1997.
2. Лыкова, В.А. Педагогическая терапия в образовании / В.А. Лыкова. – Киев, 2009.
3. Якиманская, И.С. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения: принципы, проблемы, решения / И.С. Якиманская // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: сб. научн. трудов. – М., 1994.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГАМИ И СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.В. Луцкович

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Актуальность изучения психолого-педагогической сущности объяснительного процесса обусловлена потребностями образовательной практики в психолого-педагогических рекомендациях по созданию условий эффективного усвоения социокультурного опыта обучающимися.

Реализация метода понимания в педагогическом взаимодействии определяется направленностью учителя на ученика (Е.В. Бондаревская) с одной стороны, и принятие его в себя (В.П. Зинченко) - с другой. Эта тенденция актуализирует диалоговый характер понимания (М.М. Бахтин). Ряд исследований посвящен проблемам взаимопонимания между обучаемыми и педагогами (А.А. Бодалев), диалога в личностно ориентированном образовании (С.В. Белова, М.М. Балашов, М.И. Лукьянова). Так, по мнению Р.Н. Щербакова, процедура понимания реализуется в ходе диалогического общения. Он выделяет наглядное и теоретическое объяснение [1]. Наглядное объяснение - это объяснение посредством образной, "осязаемой" реконструкции явления с опорой на собственный опыт учащегося. Теоретическое объяснение заключается в отыскании и установлении устойчивых, регулярных зависимостей. В ходе объяснения материала его понимание оформляется в мысль и, как конечный результат, выражается в языке.

А.А. Алферов в работе «К вопросу о взаимосвязи объяснения и понимания в науке» полагал, что: «объяснение как коммуникативный акт ставит целью донести логический план знания индивиду, перевести объективное знание в форму субъективного бытия (чужого по отношению к объясняющему). Практическая задача

объяснения состоит в том, чтобы с помощью логических механизмов объяснения вызвать психологический эффект понимания»[2].

Из вышесказанного видно, что авторы по-разному видят содержательный компонент объяснительного процесса.

Целью данного исследования было изучение представления педагогами и студентами педагогических специальностей сущности объяснительного процесса в ходе изложения дидактического материала.

По опроснику «Понимание объяснительного процесса» (М.М. Балашов, М.И. Лукьянова) было опрошено 49 человек. (18 преподавателей колледжа и 38 студентов факультета начального образования). Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием: корреляционного анализа, факторного анализа по методу главных компонент с последующим ортогональным вращением.

Экспериментальным путем были получены 8 главных компонент, описывающих 65 процентов факторного пространства.

Первая главная компонента (далее – ГК) (10,5 % дисперсии) указывает направленность обучающихся на собственное педагогическое мастерство, а не на мнение обучаемых субъектов. Объединила группу убеждение, что невнимание со стороны учащихся не должно тревожить, ибо педагогическое искусство и индивидуальное творчество неповторимо. Представлены такие суждения, как: «ученики не слушают, и меня это не раздражает» (0,83), «объяснительный процесс, как и педагогическое мастерство - искусство, оно неповторимо, и ничего в нем заимствовать нельзя» (0,61), «логика инсайта обучаемого повторяет логику научного открытия» (0,59). Высказывание таких суждений в большей мере характерно для педагогов колледжа, чем для студентов ($t = -2$; $p < 0,05$).

Вторая ГК (9 % дисперсии) отобразила зависимость способа запоминания от личностной оценки. Эта группа реципиентов, считающих, что механическое запоминание информации учащимися не способствует ее внутренней и внешней оценки. В данной компоненте отобразились следующие значимые суждения: «механическое запоминание информации способствует последующему пониманию учебного материала» (0,71), и «для понимания необходима внутренняя оценка учащимся познавательного материала (полезен ли материал сейчас или в будущем)» (-0,71); «для понимания необходима внешняя оценка учащимся познавательного материала (соответствуют ли получаемые знания тому, что он наблюдает в действительности) (-0,6).

Третья ГК (8,3 % дисперсии) отразила ориентацию на доступность языка изложения. Задаются суждениями: «в процессе обучения стараюсь говорить на языке данной возрастной группы» (0,77); «стараюсь сделать более понятным язык науки путем перевода на язык обучаемых учащихся» (0,76). Эта позиция высказывания большей мере характерно для студентов, чем для педагогов колледжа ($t= 3$; $p<0,01$).

Четвертая ГК (8,2 % дисперсии) характеризует с одной стороны ориентацию на объяснение для себя и перенос успешного результата, а с другой - ориентацию на увлекательное изложение материала с возможным допущением ошибок в ходе объяснения. Отражена значимыми суждениями: «объясняя другим, объясняю себе» (0,81), «в обучении главное результат, а не процесс» (0,52), «если в одной учебной группе объяснительный прием прошел успешно, то его следует применить и в другой группе в целях повторения» (0,48) и «при объяснении могут быть допущены грамматические ошибки, важно чтобы оно было увлекательным и понятным для слушателя» (-0,5). Такая точка зрения в большей мере характерно для педагогов колледжа, чем для студентов ($t= -2$; $p<0,04$).

Пятая ГК (8,1 % дисперсии) указывает на зависимость успешности интерпретации знаний от артистичности их изложения и повторяемости материала. Содержит значимые суждения: «понимание материала учащимися оцениваю по успешности его интерпретации» (0,77); «внимание учащихся лучше всего привлечь усилением голоса, или лирическим отступлением» (0,57); «лучший способ запоминания учебного материала, это его повторение» (0,52). Это мнение в большей мере характерно для студентов, чем для педагогов колледжа ($t= 2$; $p<0,05$).

Шестая ГК (7,3 % дисперсии) направлена на объяснение, как умение определять научные термины своими словами. Предполагает ориентацию на простоту изложения и готовность слушателя к восприятию материала. Включает суждения: «знание науки, это знание ее терминов, а понимание это умение определять термины своими словами» (0,82); «готовность к восприятию нового материала формируется в ходе объяснения, а не до его начала» (0,42).

Седьмая ГК (7,1 % дисперсии) характеризует учет личного интереса и возможности познающим отыскать личный смысл в изучаемых знаниях в целях дальнейшего обмена опытом. Задаются суждениями: «интерес к предмету полностью зависит от самого учащегося» (0,78); «необходимо оперировать личностными смыслами в целях обмена социокультурным и познавательным опытом» (0,66). Такая точка зрения в большей мере характерно для студентов, чем для педагогов колледжа ($t= 2$; $p<0,03$).

Восьмая ГК (6,1 % дисперсии) определяет то, что главные идеи в излагаемом материале необходимо повторять в целях лучшего понимания. Содержит суждения: «главные идеи в излагаемом материале следует повторять несколько раз» (0,84) и «любое знание невозможно без понимания» (0,41).

Итак, в содержании объяснительного процесса можно выделить восемь тенденций: 1) ориентация в объяснительном процессе на педагогическую науку, как на индивидуальное неповторимое искусство; 2) механическое запоминание и ориентация на внутреннюю и внешнюю оценку обучаемым субъектом познавательного материала; 3) доступность изложения научных категорий с учетом возрастных особенностей обучаемых; 4) ориентация на перенос успешного результата с одной учебной группы на другую с объяснением для себя и на изначальный допуск грамматических ошибок, чтобы было интересно и понятно; 5) инициация познавательных процессов обучаемого посредством модуляции голоса педагогом, повторение и интерпретация учебного материала со стороны обучаемого; 6) умение определять научные понятия своими словами, формирование готовности к восприятию нового материала у обучаемых субъектов; 7) учет интереса и необходимость оперирования личным смыслом обучаемого в целях обмена познавательным опытом; 8) повторение в ходе изложения главных идей.

В ходе исследования были установлены значимые различия в понимании объяснительного процесса педагогическим составом колледжа и студентами педагогического вуза.

Эмпирическим путем в ходе сравнения групп было установлено, что существует зависимость доступности изложения научных категорий, с учетом возрастных особенностей обучаемых, от временной характеристики их субъективного понимания.

Список использованных источников:

1. Балашов, М.М. Личностно-ориентированный подход к образованию: обоснование и сущность / М. М. Балашов, М. И. Лукьянова. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1999.
2. Щербаков, Р. Н. Процесс обучения: от объяснения - к пониманию / Р.Н. Щербаков // Педагогика. - 2007. - N 5. - С. 48-55.
3. Алферов, А.А. К вопросу о взаимосвязи объяснения и понимания в науке / А.А. Алферов: Депонировано в ИНИОН. № 47475 от 28. 12. 1992. - http://www.i-u.ru/biblio/archive/alferov_k_voprosu/

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

И.А. Малахова

Белорусский государственный университет культуры и искусства

Существенные изменения, происходящие во всех областях жизни, динамичность и глубина преобразований окружающей действительности,