

ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

В.В. Андронатий

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ СТРАТЕГИИ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Обосновывается идея о том, что качество образовательного процесса в вузе зависит от умения преподавателя применять по отношению к разным интеллектуальным типам студентов различные продуктивные стратегии учебного взаимодействия. Описываются инвариантные по отношению к специфике научной дисциплины дифференцированные стратегии учебного взаимодействия преподавателя и студентов на лекции.

Ключевые слова: вуз; образовательный процесс; продуктивное педагогическое взаимодействие; дифференцированный подход; интеллектуальные типы студентов; НПП в дидактике; дифференцированные стратегии учебного взаимодействия.

We substantiate the idea that the quality of educational process at an institution of higher education depends on the lecturer's ability to apply various productive strategies of educational interaction to different intellectual types of students. We describe differentiated strategies of educational interaction of students and lecturer that are invariant with respect to specific characteristics of science discipline.

Keywords: institution of higher education; educational process; productive pedagogical interaction; differentiated approach; intellectual types of students; neurolinguistic programming in didactics; differentiated strategies of educational interaction.

Ни у кого нет сомнений в том, что результаты образовательного процесса студентов по учебным дисциплинам в любом современном вузе, возможность реализации студентами своего учебного и творческого потенциала в учебном процессе во многом зависят от педагогического мастерства конкретных преподавателей, от их умения *взаимодействовать* со студентами на конкретных этапах процесса обучения. Одни преподаватели взаимодействуют со студентами более продуктивно, другие – менее. Разные преподаватели выбирают различные способы взаимодействия со студентами на лекциях, семинарах, консультациях, экзаменах. Однако вопрос о том, насколько их выбор и стратегии взаимодействия со студентами влияют на качество образовательного процесса, до сих пор достаточно не исследован.

В основе данной работы лежат методологические положения, отличные от составляющих традиционную педагогическую парадигму. Эффективность процесса обучения в современном вузе автор не связывает напрямую с использованием дидактических средств и технологий, а рассматривает как следствие продуктивного педагогического взаимодействия преподавателя со студентами. Поэтому на первый план здесь выходят вопросы форми-

рования взаимоотношений преподавателей и студентов, влияние этих отношений на качество образовательной среды лекций и семинаров и, как следствие, на качество процесса обучения в целом.

Важнейшей теоретической основой исследований продуктивного характера педагогического взаимодействия и обоснования соответствующей модели остается концепция Л.С. Выготского о развитии личности через социальное к индивидуальному и его идея о решающем (приоритетном) значении социокультурного механизма взаимодействия [3].

В соответствии с данной концепцией все ситуации обучения в вузе (на лекции, семинаре, консультации и т.д.) мы считаем ситуациями взаимодействия преподавателей и студентов, в которых проявляется и закрепляется (по Выготскому – «символически интерпретируется») совокупность социокультурных отношений современного общества. Соответственно для классификации по типам и видам способов взаимодействия преподавателей и студентов следует прежде всего выявить дифференцированные стратегии их проявления в различных ситуациях учебного взаимодействия (на лекции, семинаре, консультации и др.), а значит, в конечном счете, выявить возможные типы интерпретации ими этих си-

туаций, своей роли и своего участия в них.

Для решения данной задачи, с учетом ведущей роли преподавателя в большинстве ситуаций учебного взаимодействия, потребуются учитывать еще некоторые достижения психологических и социально-психологических теорий: прежде всего это современные модели мотивационных и психологических воздействий и некоторые положения теории ораторского искусства. А для выявления принципов моделирования стратегий поведения и деятельности преподавателей в рамках различных типов педагогического взаимодействия нам не обойтись без отдельных аксиом и разработок теории нейролингвистического программирования (НЛП) [2]. Это связано с тем, что в ситуациях учебного взаимодействия акцентируются субъект-субъектные отношения, и необходимо обеспечить информационный обмен паттернами научной речи в рамках общего для преподавателей и студентов семантического поля (см. рисунок), а техники такого обмена наиболее полно раскрыты в НЛП.

Учебное взаимодействие на лекции, семинаре, консультации, экзамене сопровождается информационным обменом и осмыслением научных знаний, оно по определению может состояться только в том случае, если у его субъектов (у преподавателя и студентов) существует общее семантическое поле когнитивных процессов, или часть их семантических полей является общей (см. рисунок). Иначе преподаватель и студенты будут «говорить на разных языках», когда профессор вкладывает в используемые им паттерны научной речи один смысл, а студенты – другой, в итоге учебный материал не осмысливается аудиторией. Знания в этом случае не передаются вообще, либо передаются с большой степенью искажения, определяемой отличиями в семантике познавательных процессов лектора и аудитории. И напротив, если в результате лекционного взаимодействия у студентов и преподавателя увеличилось общее

семантическое поле, то, очевидно, можно утверждать, что учебное взаимодействие было продуктивным.

Рассмотрим возможности построения дифференцированных стратегий обучения на лекции. На любой лекции, независимо от изучаемой дисциплины, учебное взаимодействие реализуется по схеме С-О-С: субъект-объект-субъект (преподаватель – знания по предмету – студент). Новый лекционный материал (знания по предмету) – это тот «объект», который передается от одного субъекта взаимодействия (преподавателя) другому (студенту). В продуктивном лекционном взаимодействии отношения преподавателя и студентов на интеллектуальном уровне прежде всего должны характеризоваться общей семантикой когнитивных процессов (студенты должны понимать слова преподавателя именно в том смысле, который он в эти слова вкладывает). Иначе никаких интеллектуальных отношений, никаких связей между процессом объяснения лектором нового учебного материала и процессом формирования знаний по этому учебному материалу у студентов не будет. Взаимосвязь С-О-С разобьется на две отдельные связи: С-О (преподаватель объясняет содержание учебной темы) и О-С (содержание темы лекции не понятно студентам) [1].

Конечно, в «чистом виде» такие лекции, на которых взаимодействие лектора и аудитории отсутствует и знания не передаются, почти не встречаются в вузовской практике. Но некоторые фрагменты лекций отдельных преподавателей часто бывают непонятны отдельным студентам, причем по вполне объективным причинам. Проанализируем вопрос педагогического воздействия лекции на студенческую аудиторию с точки зрения теории НЛП, т.е. с учетом реальных возможностей студентов, объективно различающихся стратегиями выбора и восприятия нового учебного материала. Все студенты, сидящие в аудитории, объективно делятся на несколько типов, которые по-разному воспринимают, усваивают,



ют, запоминают новую информацию, предоставленную через аудиальный (А) «канал» – устную речь преподавателя.

Так, студентам, являющимся левополушарными визуалами (назовем их условно – «зубрилки»), гораздо легче воспринимать новую тему и формировать новые знания, читая конспект или учебник, а не слушая устную речь. На лекции они стараются как можно точнее записать слова лектора, иногда даже не вдумываясь в них, механически переспрашивая отдельные фразы у рядом сидящих.

Правополушарным визуалам (назовем их условно – «артисты и художники») приходится перекодировать вербальную информацию в образную, поскольку их стратегии восприятия и усвоения знаний обязательно должны включать в себя визуальный (В) «канал». Если речь лектора суха и абстрактна, такая перекодировка требует дополнительного времени, которого на реальной лекции просто нет, и в этом случае данный *интеллектуальный тип* студентов получает новые знания уже «с пробелами». Если преподаватель объясняет материал наглядно, образно, если в его речи много ярких ассоциаций, «живых картинок» и конкретных примеров, его взаимодействие с данным типом студентов, впрочем как и с левополушарными визуалами, проходит гораздо продуктивнее.

У студентов-кинестетиков каждое слово лектора вызывает конкретные ощущения и впечатления, которые запоминаются только в том случае, если они связаны с уже известным им опытом. У кинестетиков знания накапливаются не линейно, а как «снежный ком». В центре – ядро известных ощущений и впечатлений, потом – новый слой: усвоится только то, что свяжется (прилепится) к центру и т.д. То, что студент-кинестетик понял, он не забудет никогда и всегда сможет применить на практике. Формальных знаний у них не бывает вообще: понял или все или ничего, к зубрежке студенты-кинестетики не способны. Слушая лектора, они накладывают получаемые впечатления на свой опыт и фиксируют в конспекте своими словами те тезисы, которые с этим опытом связаны. Чем больше в лекции конкретных примеров, эмпирических фактов, практического опыта, тем легче ее усвоить студентам-кинестетикам. Если в лекции есть математические выкладки, выводы формул, кинестетик старается повторить их самостоятельно, не списывая с доски, и получить тот же результат, что и преподаватель.

И только студенты-аудиалы усваивают и запоминают новую информацию именно аудиально, т.е. именно так, как обеспечивают условия лекции.

Для полноты описания интеллектуальных связей между преподавателем и студентами во время лекционного взаимодействия следу-

ет особо выделить группу студентов, которые способны при восприятии и усвоении нового материала активно использовать дополнительные репрезентативные системы своей памяти. Строго говоря, они тоже относятся к тому или иному из вышеуказанных интеллектуальных типов студентов, но в отличие от них умеют быстро и легко, без затруднений перекодировать информацию из одной модальности в другую, что в педагогической практике обычно обозначают термином «способные».

В зависимости от типа учебного материала лекции (эмпирический он или теоретический, конкретный или абстрактный, представлен в виде фактов, закономерностей, законов, гипотез или теорий и т.д.) выделенные выше интеллектуальные типы студентов испытывают различные специфические трудности. И при подготовке к лекции продуктивный преподаватель должен эти трудности не просто учитывать, а предусмотреть некие дополнительные разъяснения и средства для их оптимального преодоления студентами (наглядные ассоциации, практические примеры, обобщающие схемы, таблицы, рисунки, интересные проблемные вопросы и т.д.).

Но содержание лекции прежде всего определяется стандартом высшего образования по данной учебной дисциплине, а не трудностями, которые испытывают отдельные интеллектуальные типы студентов. По сути, говоря о продуктивном учебном (интеллектуальном) взаимодействии на дидактическом уровне, мы имеем дело с видоизмененной «вечной» диалектической проблемой дидактики: содержание обучения «подстраивать» под учеников или учеников «подтягивать» до качественного усвоения необходимых знаний [1]. Альтернативой такой постановке вопроса является, по нашему убеждению, реализация в преподавательской практике гносеологического принципа философской теории познания, проявляющегося в том, что с каждым типом научного знания связан определенный вид человеческой деятельности. На основе анализа генезиса научного знания [4] установлено, что независимо от предметного содержания, являющегося объектом той или иной науки, существуют одинаковые способы логического оформления знания, одинаковые его типы: научные факты, эмпирические или теоретические понятия, законы, принципы, теории и т.д. Разные типы студентов, выделенные выше, по-разному воспринимают и усваивают разные виды содержания учебного материала и, следовательно, адекватные их репрезентациям формы деятельности будут различны. Отсюда следует тесная связь содержательной и процессуальной сторон обучения и прямая зависимость их продуктивности от учета реальных учебных возможностей

студентов. Значит, для эффективного усвоения содержания лекционного материала необходимо искать адекватные этому содержанию виды деятельности студентов, итогом чего и будет качественное овладение знанием.

На лекции тип знания – это вид учебного материала (предмет взаимодействия). А дифференцировать виды учебной деятельности студентов, присутствующих на лекции, должен преподаватель, через активизацию различных стратегий учебного взаимодействия со всеми интеллектуальными типами студентов, которые, как правило, представлены в любой аудитории. Например, переключение с одной стратегии взаимодействия на другую на каком-то этапе лекции может происходить следующим образом:

- какое-то время преподаватель «заставляет» аудиторию рассуждать о познаваемом предмете (явлении) в соответствии с «железной» логикой, с учётом бесспорных причинно-следственных связей (оптимально – для студентов-аудиалов, хорошо – для левополушарных аудиалов);

- затем преподаватель показывает различные стороны обсуждаемого предмета (понятия, закона, теории и пр.) в виде ярких наглядных примеров, образов или образных ассоциаций (оптимально для правополушарных визуалов, хорошо – для кинестетиков и левополушарных визуалов);

- если тема лекции и предмет изучения (вид научного знания) позволяет, преподаватель должен обязательно использовать возможности систематизации (классификации) исследуемых явлений по тем или иным чётко определённым критериям (больше-меньше, лучше-хуже и мн.др.) и представить выводы в виде наглядных схем, таблиц, графиков (оптимально – для левополушарных визуалов,

хорошо – для аудиалов и правополушарных визуалов);

- время от времени преподаватель демонстрирует на простых практических примерах, как это применяется или проявляется в жизни (в быту, в природе, на производстве и т.д.) (оптимально – для кинестетиков, хорошо – для визуалов).

Что-то преподавателю будет сделать легче, что-то труднее, в зависимости от содержания темы лекции (типа научного знания).

Итак, при моделировании лекционного взаимодействия на уровне интеллектуальных взаимосвязей лектора и аудитории преподаватель должен подготовиться к тому, чтобы суметь один и тот же лекционный материал подать в разных модальностях, дифференцируя стратегии его понимания разными типами студентов. Чем в большей степени ему это удастся сделать, тем более продуктивным окажется лекционное взаимодействие. Описанные здесь стратегии учебного взаимодействия инвариантны по отношению к специфике образовательных программ и учебных курсов, поэтому могут использоваться преподавателями любых дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андронатий В.В.* Диалектика педагогического взаимодействия в образовательной среде высшей школы: монография. СПб.: Наука, 2006.

2. *Владиславова Н.* Русское NLP. Полный курс НЛП-практик. М.: София, 2008. 512 с.

3. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 512 с.

4. *Цофнас А.Ю.* Теория систем и теория познания. Одесса: АстроПринт, 1999. 308 с.