ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БГПУ ИМ. М. АКМУЛЛЫ

Реферат

На тему:

«Спортивная классификация. Студенческий спорт.»

Выполнила: Гарифуллина Г.А.

Проверила: Лихачева Г.Т.

Уфа-2009

1.3. Диалог в системе обучения

Диалог в обучении, или учебный диалог, – своеобразная форма общения. Это взаимодействие между людьми в условиях учебной ситуации, осуществляющееся в форме речи, в ходе которого происходит информационный обмен между партнерами и регулируются отношения между ними. Специфика учебного диалога определяется целями его участников, условиями и обстоятельствами их взаимодействия.

Учебный диалог в деятельности школьника представлен в основном двумя его видами: учитель – ученик и ученик – ученик. Длительный диалог между одним учеником и учителем в классе при традиционной организации обучения происходит нечасто: в классе редко случается возможность многократного обмена репликами с одним учащимся. Даже если это наблюдается, то такой диалог ориентирован в основном на класс в целом, на усредненного учащегося с целью получения коллективного результата. Внимание, интерес к одному ученику (даже несмотря на то, что этот интерес оказывает глубокое и воодушевляющее воздействие на учащегося), к сожалению, лишь эпизод в работе учителя на уроке, поскольку перед ним обычно стоят более широкие задачи.

Наиболее распространенными в классе являются разнообразные формы диалога учитель – учащиеся, наиболее типичной из которых является руководимое учителем совместное обсуждение решения учебной задачи всем классом, а также другие формы фронтальной работы (беседы) во время урока.

И для учителя, и для ученика диалог является средством деятельности: для учителя – средством обучающей деятельности, для ученика – учебной.

В процессе педагогической деятельности учитель ставит перед собой следующие цели: оптимизировать процесс решения учащимися конкретной учебной задачи путем эффективного управления деятельностью; в ходе этого управления создавать условия для стимулирования психического развития учащихся; предпринимать усилия для целостного гармонического развития личности учащихся.

Учащиеся в процессе учебной деятельности не осознают всех учебных целей, особенно отдаленных. Чаще их цель связана лишь с решением конкретной учебной задачи.

В учебном диалоге, направленном на решение учебной задачи, эта цель конкретизируется в ряде подцелей: уточнении условий задачи, ее данных и искомых, выяснении непонятных моментов путем получения дополнительной информации, выработке и обосновании своей точки зрения, изменении своей позиции для того, чтобы партнер ее понял, получении его оценки, корректировки результатов решения.

Поскольку школа является социальным институтом, а учитель – представителем общества, то в диалоге учитель – учащийся последний стремится в наилучшем виде представить для оценки свои знания и получить социальную санкцию в виде одобрения учителя.

В отличие от учащихся, которые в большинстве случаев ограничиваются в конкретной ситуации осознанием ближайшей цели обучения – решения учебной задачи, учитель осознает одновременно ближайшие и отдаленные цели своей деятельности. Его деятельность тем эффективнее, чем в большей степени он обладает умением и мастерством планировать и оценивать каждое свое воздействие с учетом ближайших и отдаленных целей.

Речь учителя в учебном диалоге является средством достижения указанных обучающих и воспитательных целей. Она реализуется в ряде реплик, содержанием которых в зависимости от конкретной цели данного фрагмента обучения может быть сообщение информации, постановка задач, выдвижение требований, диагностика понимания учащимися задачи, контроль за ходом ее решения, выявление пробелов в знаниях и их восполнение, коррекция деятельности учащихся, оказание им помощи, оценка достигнутых результатов и пр. При этом при необходимости каждая реплика может содержать воспитательный импульс и оказывать своего рода психотерапевтическое воздействие на личность учащегося: поддерживать его веру в свои силы, помогать удерживать в некотором привычном пределе уровень самооценки, ликвидировать, в случае необходимости, отрицательные тенденции в организации межличностных отношений в коллективе и нежелательные проявления в поведении отдельных учащихся и т.п.

Многоплановость целевой направленности учебного диалога означает, что этот диалог фактически не имеет конца. Если конкретные фрагменты диалога заканчиваются вместе с решением конкретной задачи, то в целом этот диалог длится на протяжении всего обучения и заканчивается с прекращением общения учителя с учеником. Цели учебного диалога не исчерпываются отдельным фрагментом общения: то, что для ученика выступает как решение конкретной задачи, для учителя представляется как усвоение способа решения задач данного типа; то, в чем ученик усматривает усвоение способа, для учителя является условием для развития его способностей; то, в чем учащийся усматривает развитие своих способностей, для учителя выступает как предпосылка развития его личности.

Партнеры по общению обычно обладают определенными знаниями друг о друге. Степень учета модели партнера по общению, базирующейся на знании прошлого опыта партнера, истории его обучения, характеризует важный параметр общения, который может быть тот или иной. Учебный диалог охватывает не только сиюминутные состояния собеседников или их прошлое, но и потенциальное будущее. Опытный педагог знает своего учащегося не только в настоящем, но и в прошлом, у него есть также достаточно определенные представления о его будущем. Чем больше глубина диалога, тем полнее взаимопонимание между взрослым и ребенком. При нарушении процесса воспитания диалог и взаимопонимание сменяются коллективным монологом взаимообособленных учащегося и педагога. При прочих равных условиях эффективность педагогического воздействия тем выше, чем больше глубина диалога, т.е. чем больше отрезок времени в прошлом и дальше прогноз в будущее, которые включаются учителем в его модель учебной ситуации.

Дидактическая цель учителя в учебном диалоге чаще всего не декларируется им, а имеет скрытый характер. При этом одна и та же дидактическая цель может достигаться в разных диалогах, один и тот же диалог может реализовать различные дидактические цели.

Учебный диалог чаще всего направлен на решение учебной задачи (в отличие от трудовой, игровой). Его содержание характеризуется четкой предметной отнесенностью и сохранением единства темы вплоть до намеченного уровня ее исчерпания. При этом в традиционном учебном диалоге его тема часто бывает предопределена заранее учителем и, следовательно, является внешней по отношению к сиюминутному состоянию ученика (его интересам, желаниям, проблемам). Эта заданность темы зачастую блокирует познавательную активность учащихся. Поэтому необходимы специальные методические приемы, чтобы превратить заданную тему в естественно вытекающую из действительных интересов и переживаний учащихся. Это противоречие особенно ярко проявляется, например, при обучении иностранному языку. Именно здесь необходимо организовать естественное общение в ситуации обучения с его заданностью тематики, предуготовленностью содержания, направления и средств диалога.

В учебном диалоге учитель выдает зачастую больше информации, чем запрашивает учащийся. Это объясняется тем, что он лучше понимает предмет разговора и может предвосхитить последующие вопросы, а также стремится к решению остальных (отдаленных) целей обучения.

Любая реплика учителя в учебном диалоге подчинена достижению учебных целей и имеет остродидактическую направленность. Субъективно, во всяком случае, учитель оценивает все проявления своего поведения в классе как обучающие и воспитывающие (это касается даже антипедагогических ситуаций, когда, например, на учащихся просто вымещается дурное самочувствие).

Учебный диалог характеризуется определенной, жесткой структурой партнерства. Обыденному диалогу свойственно исходное равенство партнеров. В процессе развития темы возможны три ситуации: лидерство захватывает и удерживает один партнер; лидерство переходит от одного к другому; диалог происходит на паритетных началах. В учебном диалоге лидер, по существу, один – это учитель. По форме, а также в дробных фрагментах обучения лидерство может оказываться у учащегося (или сознательно передаваться ему учителем). Как правило, этот прием применяется с дидактической целью.

В учебном диалоге позиции партнеров жестко фиксированы: учитель учит, наставляет, воспитывает – учащийся учится, повинуется, принимает обучающее воздействие, реагирует на него определенным образом. Психологически грамотный учитель организует самостоятельную познавательную деятельность учащихся, оставаясь при этом ее руководителем (он ставит цели деятельности, определяет ее средства и контролирует результаты), т.е. лидерство учителя предполагает активность учащихся.

Такая фиксированность доминирующей позиции учителя на практике может иметь как явный, так и скрытый характер. Явное доминирование наблюдается при всех прямых методах воздействия (указание, требование, оценка, замечание).

Однако в ряде случаев явное доминирование наносит ущерб обучению, и тогда на арену выходят косвенные (непрямые) методы управления деятельностью учащихся при скрытой доминирующей позиции обучающего. Например, в системе Ш.А. Амонашвили «рассеянный» учитель делает ошибки на доске, «не понимает», «не догадывается» и т.п. Учащиеся подсказывают, исправляют, помогают. Со стороны учащихся – простодушное принятие позиции «обучающего». Учитель осуществляет как бы двухплановое поведение: так, его «ошибки» являются специально спланированными обучающими воздействиями, а внешне пассивная и подчиненная роль – только внешним воплощением глубоко разработанного педагогического хода.

Учащийся, как правило, на уроке играет не активную, а реактивную роль. Его общение с учителем имеет большей частью вынужденный характер в том смысле, что он, хотя и может в отдельных случаях инициировать диалог (задав вопрос, подняв проблему), однако по своему желанию не может прервать диалог и выйти из него. От учащегося часто не зависит сам факт вступления в диалог: его обычно не спрашивают, испытывает ли он в настоящий момент желание завязать общение с учителем. Более того, учебный диалог далек от естественного общения и тем, что участие в нем учащегося оценивается с точки зрения некоторой системы нормативов, невыполнение которых может повлечь за собой неприятные социальные последствия (отрицательную оценку, выговор, замечание). Эта подчеркнутая определенность и большое количество оценочных суждений в учебном диалоге заметно отдаляет его от естественного диалога. Так, в обычном диалоге в ответ на порцию информации слушатель может ответить: «А-а-а» (т. е. «Понял, вот оно в чем дело»). В учебном диалоге слушатель – учитель в типичном случае реагирует на сообщение оценкой, т. е. выступает не как собеседник, а как классификатор и оценщик реплики учащегося. Поэтому опытный преподаватель обладает умением имитировать интерес к известной ему информации как к новой, неизвестной, значимой, умеет стимулировать выражение собственного отношения учащегося к излагаемому предмету. В результате действительно появляется новая для учителя информация, что вызывает к жизни разнообразные естественные формы реакции на сообщение (удивление, недоверие, интерес). Появляется живой диалог.

Однако в обычном случае учащийся в классе постоянно ожидает оценки, он нацелен на нее, готов к тому, чтобы его постоянно «классифицировали». В связи с этим страх ошибиться, усиленный самоконтроль превращает для ученика диалог с учителем в напряженную деятельность, нередко происходящую на фоне чрезмерной тревожности и оказывающую дезорганизующее воздействие на процесс обучения.

Условием эффективности учебного диалога является его психологически щадящий режим. Один из путей достижения такого режима – повышение симметричности диалога, т.е. такая его ролевая регламентация, при которой возможности ученика в инициативном поведении, принятии лидерской роли, активном влиянии на ход диалога были бы сравнимы с возможностями учителя. Диалог в котором учащийся, не опасаясь санкции со стороны учителя аргументирует свою позицию, является и наиболее развивающим. В старших классах школы и в профтехучилищах такой режим диалога наиболее желателен, учитывая интеллектуальную зрелость учащихся и их стремление к активному самоопределению.

Не противоречит ли такое требование к организации диалога учитель – ученик сущности обучения и исходной, существенной асимметрии этого диалога? Нет, не противоречит. Оставаясь асимметричным по существу, на своем глубинном уровне, диалог учитель – ученик может иметь множество реализаций, причем некоторые из них могут строиться вполне симметрично. Руководящая роль учителя в процессе обучения и докучливое менторство с постоянным подчеркиванием своей доминирующей позиции – разные вещи. Высокие уровни педагогического мастерства предполагают скрытые, косвенные формы педагогического воздействия, при которых руководство педагога действиями учащегося выступает в завуалированном виде.

Лидирующая роль учителя в диалоге только по виду противоречит его построению на началах партнерства. На самом же деле качество педагогического руководства тем выше, чем большую активность и самостоятельность может проявлять ученик в предложенном учителем регламенте учебного диалога.

Учебный диалог – важнейшая сторона деятельности и учителя, и ученика. В связи с этим отношение к нему является более ответственным, чем, например, к обыденному житейскому диалогу. Как учитель, так и ученик активно направлены на построение адекватной модели партнера как основы для ориентации своей деятельности.

Кроме оценки предметного содержания реплики в каждом случае идет параллельная оценка партнера (уровня его достижений, развития, личностных качеств). При этом учитель исходит из отдаленных целей обучения, сверяет е ними достигнутый уровень.

Знание истории обучения конкретного учащегося, оценка его возможностей и соответственного планирование какого-то отрезка обучения (т. е. планирование «будущего» в сочетании с определенным прогнозом) является условием достижения целей обучения.

Учащийся в ходе учебного диалога постоянно уточняет модель учителя для улучшения прогноза его поведения, реакций и т.п., что имеет для него важное значение.

Несмотря на подчеркнуто ролевой характер поведения в ситуации обучения, и учитель, и ученик выступают в учебном диалоге как личности: во-первых, они участвуют в общении физически, со своими индивидуальными характеристиками внешности, речи, моторики; во-вторых, их диалог оказывается насыщенным личностными смыслами, проникающими в строгий регламент учебного общения.

Взаимное познание учителя и учащегося обычно не ограничивается рамками предметного общения на уроке. Личность учителя, ее уникальность и неповторимость – важнейшее средство обучающих и воспитывающих воздействий в ситуации обучения, предпосылка педагогически оптимального общения на уроке.

Существенным отличием учебного диалога от житейского является большая произвольность деятельности партнеров по общению: в последнем форма речи зачастую остается вне фокуса внимания, а в учебном – постоянно находится под контролем и говорящего, и слушающего, и речемыслительная деятельность учащихся приобретает в связи с этим весьма напряженный характер.

Для характеристики диалога целесообразно воспользоваться так называемым задачным подходом к анализу деятельности. Этот подход характеризуется широким толкованием понятия задачи: любая целенаправленная деятельность, в том числе и учебная, описывается как система процессов решения задач. При таком подходе в общении можно выделить три вида задач: мыслительные, рационально-экспрессивные, коммуникативные. Количество этих задач будет различным в разных видах деятельности однако в более или менее явной форме они наблюдаются в любом акте речевого взаимодействия между людьми.

Решением мыслительной задачи определяется содержание будущего высказывания. Однако мышление, как известно, далеко не всегда сопровождается сообщением мысли. В момент, когда возникает соответствующая мотивация и импульс к речи, возникает и замысел речи. Кроме содержания мысли в замысел речи входит также какое-то первоначальное представление о структуре ее линейного разворачивания в речи, т.е. о составе основных элементов мысли, связях между ними и порядке их введения в текст.

В актах общения сложность решаемых субъектами мыслительных задач может варьировать в широких пределах. Характерно, что чем сложнее эти задачи, тем в большей степени они способствуют отклонению процесса речи от его нормативных характеристик (замедление темпа, учащение несинтаксических пауз, нарушение правильности речи, разные формы постепенного «наращивания» смысла в процессе речи).

Часто мыслительная задача в процессе общения сводится к минимуму: это наблюдается во всех случаях, когда происходит репродукция говорящим уже известных ему смыслов с целью их сообщения партнеру по коммуникации.

Рационально-экспрессивную задачу субъект решает, переходя от замысла речи (который, как правило, индивидуально закодирован) к воплощению его на основе семантики и синтаксиса определенного естественного языка. На этом этапе целостное, малорасчлененное смысловое содержание сообщения анализируется, разбивается на элементы на основе значений конкретных слов и синтезируется в речи с опорой на имеющиеся в данном языке синтаксические схемы высказывания. Такая задача решается говорящим в любом акте перехода от мысли к речи. В психолингвистике этот переход описывается теорией порождения высказывания.

При репродукции готовых смыслов в отстоявшихся готовых блоках языковых значений и речевых схем переход от замысла речи к ее реализации происходит гладко, без видимых усилий со стороны говорящего. Осознание говорящим рационально-экспрессивной задачи происходит в том случае, когда он ощущает определенные трудности в языковом моделировании своей мысли, т. е. активно ищет адекватную словесную форму для своей мысли. Рационально-экспрессивная задача оказывается решенной, если говорящий ощущает, что сумел передать все необходимые компоненты содержания и правильно смоделировать в структуре высказывания взаимосвязь между ними. Если такого ощущения нет, происходит дальнейший поиск адекватной формы для мысли. Условием осознания рационально-экспрессивной задачи является требовательность говорящего к своей речи, культура и уровень общего развития человека.

Коммуникативная задача возникает в случаях, когда говорящий активно ориентирует свое высказывание на конкретного слушателя и ставит перед собой некоторую коммуникативную цель: проинформировать, сообщить, объяснить, убедить, успокоить, выяснить и т.п. В этом случае решение только рационально-экспрессивной задачи не является достаточным: высказывание, удовлетворяющее самого говорящего и в основном адекватно, с его точки зрения, передающее мысль, должно подвергнуться дополнительным процедурам. Так, с целью облегчения понимания его конкретным слушателем, а также для усиления его убедительности (с учетом, опять-таки, особенностей адресата) бывает, например, необходимо полнее раскрыть основные компоненты мысли, детальнее выявить в словесной форме связи между ними, видоизменить стилистику высказывания и пр. Убедиться в том, что коммуникативная задача решена адекватно, говорящий не может без обратной связи, т. е. без опоры на реакцию адресата сообщения. И, разумеется, большое значение здесь приобретает учет говорящим возрастных, профессиональных, характерологических, индивидуальных, личностных и других особенностей партнера по общению.

Особенности планирования, контроля, коррекции высказывания субъектом речи зависят от многих условий, например, от величины временного разрыва между подготовкой и внешнеречевой реализацией высказывания (подготовленная и неподготовленная, спонтанная речь).

Если у говорящего есть время па подготовку высказывания, он имеет возможность детально разработать свой замысел, выделив конкретные содержательные элементы, их связь и наметив последовательность их изложения. Можно подобрать лучший вариант выражения и даже предварительно в уме «опробовать» свое высказывание. Таким образом, при наличии времени на подготовку высказывания говорящий может спланировать не только его содержание («что и «о чем говорить»), но и выбрать вариант его внешнеречевой реализации («как говорить»). Эта ситуация является типичной для письменной речи. В устной речи, характерной для таких случаев общения, отсутствует временное давление.

В неподготовленной (спонтанной) речи мы говорим без предварительного обдумывания, впервые и новое для себя содержание, продолжая разрабатывать его в самом процессе речи. При этом происходит совмещение во времени всех трех рассмотренных выше задач. В привычной ситуации обыденного общения субъект, как правило, приступает к речи, предвосхищая ее содержание лишь в общих чертах. Чаще всего он представляет только основной смысл того, что собирается изложить. То, как именно это необходимо сделать (с чего начать, какие элементы содержания обозначить в слове и в какой последовательности), обычно определяется уже в процессе самой речи. В обычных условиях ситуативной речи в качестве значимых элементов строящегося сообщения говорящий привлекает паралингвистические средства общения (интонация, жест, мимика). При разработке говорящим нового содержания у него почти нет тех готовых «блоков», которые являются важной опорой в стереотипной речи. Поэтому здесь рационально-экспрессивная задача, совмещаясь с мыслительной, приобретает особую важность и отвлекает на себя основные усилия говорящего. В таких ситуациях часто происходит искажение структуры высказывания, а также ухудшаются коммуникативные характеристики речи. Эпизодически, в тех особенно острых ситуациях общения, когда влияние на собеседника или успех совместной деятельности зависит от речевых характеристик общения (например, от понятности аргументов), решение рационально-экспрессивной и коммуникативной задач оказывается в фокусе сознания говорящего.

Процесс выражения мысли можно представить как кодирование определенного содержания в систему словесных значений. Однако это не значит, что при оформлении мысли в слове осуществляется простое перекодирование элементов замысла в языковые единицы. Мыслительные, рационально-экспрессивные и коммуникативные аспекты процесса порождения высказывания постоянно взаимодействуют между собой и обогащают друг друга.

В процессах решения речемыслительных задач вербализация мысли, т.е. решение рационально-экспрессивной задачи, зачастую означает ее осознание, уточнение, обогащение и определенную трансформацию. Речевой продукт, словесно выраженная мысль, часто содержит больше, чем предполагалось говорящим на этапе ее доречевого планирования, т. е. реализация высказывания (как результат решения рационально-экспрессивной и коммуникативной задач) может оказаться содержательнее, богаче его замысла, оказывая обратное влияние па ход решения мыслительной задачи, преобразуя саму мыслительную деятельность.

Специальные исследования показывают, что воздействие этого объединения задач на ход и результаты мыслительного процесса происходит в нескольких направлениях. Так, при решении школьниками перцептивно-мыслительной задачи (анализ наглядной ситуации) процесс вербализации мысли способствует уточнению качественной определенности многих компонентов ситуации, а также лучшему осознанию и упорядочению связей между ними. Усовершенствуется и сам процесс обследования ситуации: происходит переход учащихся к более напряженным и эффективным стратегиям ее анализа.

Говоря об отличиях учебного диалога от житейского, необходимо остановиться на его формальных характеристиках.

Так, для учебного диалога характерны довольно строгие формальные требования к сохранению структуры диалога: здесь обязательно чередование реплик партнеров (в классе вопросы не могут оставаться без ответов – в чем, в частности, состоит одно из проявлений его «искусственности»).

Временная структура учебного диалога является весьма жестокой. Задержка реплики со стороны учащегося сигнализирует не просто о размышлении, сомнении говорящего, но и о недостатке его подготовки. Реплики учебного диалога часто бывают весьма продолжительными (например, ответ учащегося у доски или объяснение учителя).

Речевые характеристики учебного диалога часто далеки от естественного общения, что вызывается такими уже упомянутыми его особенностями, как произвольность речи, ее нормативность, контекстность. Чего стоит знаменитое требование «отвечать полным предложением», противоречащее всем законам организации структуры сообщений в естественной речи. Кроме того, играет свою роль и напряженный темп урока, вызывающий искусственное «подтягивание» индивидуальных характеристик речи к некоторой норме («не тяни» – «отвечай медленнее»), а также регламентация содержания высказывания («не отклоняйся от темы», «как сказать правильно?», «кто поправит?»).

В учебном диалоге велика доля репродукции смыслов: обычно много времени на уроке уходит на воспроизведение, повторение уже продуманного, известного. В связи с этим для него характерным является большой объем подготовленной речи.

Диалог в ситуации обучения является не только средством обучения и воспитания, он еще и полигон для упражнения речевой способности учащихся и условие усвоения ими законов человеческого общения, Усваивая знания, вырабатывая навыки и умения в определенной научной области, ученик одновременно усваивает правила речевого поведения и, в частности, правила диалога. К этим правилам относится способность ясно излагать свои мысли (строить полные и четкие высказывания, приводить в соответствие вербальные и невербальные средства), понимать партнера (слушать его, улавливать не только непосредственное значение его фраз, но и их смысл), добиваться адекватного понимания партнером смысла своего высказывания.

Все эти умения в традиционных условиях обучения формируются у учащихся стихийно, в зависимости от тех обстоятельств, в которые они попадают, и тех учителей и других взрослых, с которыми они общаются. Сталкиваясь с разными стилями коммуникативного поведения, учащиеся расширяют свой социальный опыт общения и неосознанно усваивают модели диалогического взаимодействия. При отсутствии специального целенаправленного формирования коммуникативных умений эти модели будут, естественно, тем совершеннее, чем шире социальный опыт общения и чем более репрезентативны те типы коммуникативной активности, которые в нем реализуются. Характер коммуникативной деятельности учителя в общении с учащимися на уроке играет во всем этом, естественно, решающую роль.

В психолого-педагогической литературе употребляется понятие стиля педагогического руководства (общения) учителя. Стиль педагогического руководства рассматривается как совокупность устойчивых способов взаимодействия учителя с учащимися в процессе совместной деятельности и общения. При этом в качестве основных способов взаимодействия обычно выступают: способ речевого обращения к учащимся (доброжелательный, безразличный, официальный тон и т. д), форма обращения (приказ, требования, совет, просьба), приемы поощрения и наказания, установление определенной дистанции.

Различают два основных стиля руководства: «авторитарный» и «демократический». Представитель авторитарного стиля предпочитает работать с учеником «один на один», исходит из «усредненного» представления об ученике, из абстрактных требований, не учитывает его индивидуальных особенностей, для него характерен функционально-деловой и ситуативный подход, резко выраженные установки, стереотипность в оценке и поведении, избирательность и субъективность. Учитель демократического стиля одновременно работает с классом в целом, стремится учесть индивидуальные особенности и личный опыт школьника, его активность и потребности, для него характерен личностный подход, отсутствие негативных установок, стереотипности в оценках.

Учитель авторитарного стиля относится к ученику как к объекту воздействия, он применяет способы взаимодействия, основанные на подчинении, стремится единолично управлять классом и жестко контролировать выполнение своих требований. Учитель демократического стиля стимулирует развитие самостоятельности учащихся, предпочитает не прямые, а косвенные способы воздействия, прислушивается к критическим замечаниям учащихся, признает право каждого на свою точку зрения. Как правило, он эмоционально отзывчив и допускает учащихся на «близкую дистанцию» (Н. Ф. М а с л о в а, 1973).

Иногда выделяют еще третий – «либеральный» стиль руководства, который является ситуативно обусловленным (учитель отличается нерешительностью, пассивностью, консерватизмом, страхом перед проявлениями инициативы).

Под воздействием авторитарного стиля руководства у учащихся развиваются такие отрицательные свойства, как пассивность, подавленность, неуверенность в себе, агрессивность, озлобленность.

Интересно отметить, что чрезмерно интенсивная активность учителя нередко приводит к пресыщению общением, когда у школьника возникают отрицательные эмоции от взаимодействия с учителем.

Рассмотренные характеристики общения учителя на уроке позволяют составить довольно полное представление об основных параметрах, по которым успешное педагогическое общение отличается от неуспешного.

В связи со всем сказанным возникает проблема общего определения эффективности педагогического общения и эффективности учебного диалога.

Оптимальным педагогическим общением является такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя (А. А. Л е о н т ь е в, 1979).

Таким образом, эффективность учебного диалога определяется с точки зрения достижения тех обучающих и воспитательных целей, которые стоят перед процессом обучения. Как в обучении важнейшим критерием его эффективности является степень совпадения показателей, заданных целью обучения, с действительно полученными, так и в педагогическом общении его эффективность не может быть оценена вне определения его основных целей и степени их достижения. Если исходить из того, что цели педагогического общения представляют собой иерархически организованную совокупность, а его продукты не всегда доступны для непосредственного измерения, то трудность задачи количественной оценки эффективности общения становится очевидной. С другой стороны, без такой оценки невозможно обойтись при необходимости моделировать общение учитель – ученик. Совершенно ясно, что моделироваться должны характеристики именно оптимального общения, а не общения «вообще».

Таким образом, говоря о критериях оптимальности педагогического общения, следует, очевидно, иметь в виду прежде всего следующее: 1) его соответствие задачам обучения (при четком осмыслении иерархии этих задач, а также того, какие из задач в каждом конкретном случае выступают на передний план). В этом смысле педагогическое общение, ориентированное всегда и при всех условиях только на обеспечение решения непосредственных практических задач взаимодействия, вряд ли может считаться оптимальным; 2) его соответствие конкретной ситуации обучения и особенностям партнеров-учащихся.

Учебный диалог характеризуется изменчивостью. Он меняется в зависимости от возраста учащихся, их индивидуальных особенностей, накопленного опыта общения, этапа решения задачи и достигнутых результатов.

В зависимости от основных задач обучения и его конкретных ситуаций общение может изменяться практически по всем своим параметрам: по личностной отнесенности, связанности с основной деятельностью и ее конкретными задачами, по статусным характеристикам партнеров в конкретном акте общения, степени его регламентированности, превалированию тех или иных средств, техническому опосредованию и т.д. Значение всех этих параметров определяется в зависимости от той роли, которую они могут сыграть в достижении целей обучения.

Мы охарактеризовали особенности учебного диалога как специфической формы общения. На практике наблюдается огромный диапазон различий в его фактической реализации: у учителей-мастеров он приближается к своему оптимуму, однако у некоторой части учителей он, к сожалению, весьма далеко отклоняется от него.

Недочеты учебного диалога чрезвычайно болезненно сказываются на всем процессе обучения и воспитания.

Основными проявлениями нарушений в учебном диалоге является потеря взаимопонимания и личностного контакта между учителем и учащимся, которые выливаются в содержательную неадекватность реплик диалога.

Ухудшение и потеря взаимопонимания между партнерами приводит к возникновению ситуации «смысловых ножниц», когда партнеры неправильно интерпретируют воспринимаемую информацию.

Потеря личностного контакта, конфликтность отношений может приводить к возникновению так называемого «смыслового барьера», когда появляется не только резко негативное отношение к партнеру, но и активное неприятие всей той информации, которая от него исходит.

Причины названных нарушений многообразны. Они могут быть обусловлены неадекватностью поведения как учителя, так и ученика, а также их обоих вместе.

Как правило, большинство нарушений учебного диалога вызывается слабостью или неразвитостью познавательного компонента общения. Это проявляется, например, в том, что учитель и ученик исходят из неправильных представлений о намерениях, желаниях, возможностях, требованиях, ожиданиях и т.п. другого или, иными словами, строят неадекватную модель партнера по общению.

Так, если учитель плохо представляет уровень знаний своих учащихся, их познавательные возможности и учебные интересы, он вряд ли сможет сориентировать должным образом изложение учебного материала, определить степень понимания его учащимися, оценить их достижения. При этом не добьется успеха как тот учитель, который переоценивает возможности своих подопечных, так и тот, который недооценивает их.

Одной из причин появления смысловых ножниц являются пробелы в знаниях учащихся (незнание терминов, непонимание вследствие этого объяснений и аргументации учителя). Другой распространенной причиной является расхождение между реальными требованиями учителя и теми представлениями об этих требованиях, которые складываются у обучаемого. Особенно часто недоразумения случаются тогда, когда учитель предъявляет свои требования в чрезмерно обобщенной, неконкретной форме.

Нежелательной является и ситуация, когда учитель (или мастер производственного обучения) плохо представляет те ожидания, с которыми подходят к его деятельности учащиеся. Так, взаимопонимание между мастером и учащимся ухудшается в том случае, когда не совпадают модели «идеального мастера» в сознании самого мастера и его питомцев. Например, мастер считает, что важнейшими качествами в этой модели является производственное профессиональное мастерство и требовательность, однако он даже не подозревает, что учащиеся в фигуре мастера ценят, в первую очередь, любовь и гуманное отношение к детям.

Смысловой барьер в общении обучающего и обучаемых возникает, как правило, из-за того, что партнеры неправильно интерпретируют поведение друг друга, не понимают его мотивов, имеют искаженное представление о целях. Непонимание учителем личностного своеобразия каждого отдельного учащегося со временем может вылиться не только в потерю контакта между ними, но и перерасти в открытый конфликт.

Весьма распространенной причиной возникновения «смыслового барьера» в диалоге является расхождение в представлениях о нравственных нормах у учителя и учащихся (например, учитель обращается к учащемуся, апеллируя к его честности, и просит помочь выявить подсказывающего или нарушителя дисциплины, а учащийся полагает, что честность состоит в том, чтобы «не выдать товарища»).

«Смысловой барьер» возникает также из-за несоблюдения социальной дистанции между учителем и обучаемым (чрезмерная отчужденность или, наоборот, излишняя фамильярность в общении).

Однако главной его причиной является нарушение учителем общепсихологических законов общения, в частности, законов педагогического такта, диктующего уважение и доверие к учащимся.

На возникновение описанных недочетов учебного диалога заметно влияет ситуация общения: как правило, ситуация дефицита времени, экзаменационный стресс и т.п. ухудшают взаимопонимание партнеров и способны чаще, чем это бывает в привычной обстановке, приводить к возникновению конфликтов. К сожалению, многие из указанных недочетов общения имеют место и в обучающих системах, что отрицательно сказывается на отношении учащихся к компьютеру.

Глава 2 ДИАЛОГ УЧАЩЕГОСЯ С КОМПЬЮТЕРОМ

2.1. Специфика общения в системе учащийся – компьютер

Общение с ЭВМ – особый, специфический вид взаимодействия, совершенно новая сфера человеческой деятельности. Это общение, с одной стороны, является более бедным по сравнению с естественным диалогом между духовно близкими людьми, происходящим на высоких уровнях контакта. Но, с другой стороны, это общение, в силу тех мощных средств, которые ЭВМ предоставляет для реализации мыслительной деятельности пользователя, является более богатым по сравнению с целым рядом форм и ситуаций естественного общения.

Основное отличие компьютерного общения от естественного состоит в том, что оно технически опосредовано. В этом смысле общение, опосредованное компьютером, продолжает общую линию развития технически опосредованных форм общения (телеграф, телетайп, телефон, радио), внося в нее качественное своеобразие. Несмотря на то, что в данном случае имеем опосредованное общение между двумя людьми, технические возможности посредника столь велики, что его подчиненность уже не столь очевидна, и формула «общение с компьютером» в нашем сознании утрачивает свою метафоричность. Этому способствует и то, что партнер-разработчик физически не является участником каждого конкретного диалога, разворачивающегося во времени, и его лично «не интересуют» реакции реального партнера-пользователя, и то, что не все конкретные действия системы им действительно предусмотрены и записаны в программу, т. е. программа, компьютер наделены определенными полномочиями в принятии решений.

Таким образом, компьютерное общение есть технически опосредованное общение с новым, необычным типом опосредования, когда медиатор (посредник) приобретает в ряде случаев возможность автономного поведения, а второй участник общения – разработчик программы – находится настолько далеко за кулисами разворачивающегося взаимодействия, что им можно вполне пренебречь.

3.6. Модальность общения

Эта сторона диалога учащегося с компьютером отражает тип предъявления информации и ответов учащихся. В узком смысле модальность определяют по тому, с помощью каких анализаторов воспринимается информация, например зрительного и слухового. К различной модальности относят также и такие типы информации, как текст и графика. Хотя они воспринимаются с помощью одного и того же анализатора, особенности восприятия текста и рисунка настолько отличаются друг от друга, что эти типы информации долины быть представлены по-разному. Аналогично к различной модальности традиционно относят выборочные, конструируемые и кодируемые ответы даже в том случае, если учащийся вводит их с помощью клавиатуры.

Проблема модальности общения в условиях компьютерного обучения приобретает все большее значение по мере того как возрастают возможности компьютера в предъявлении и интерпретации разных типов разнообразной информации и углубляется понимание наиболее рационального использования мультимодального предъявления информации. Современный компьютер обладает большими возможностями в применении разнообразных типов информации. Это и текст, и чертежи, и графика, и движущиеся изображения, и звук; и музыкальное сопровождение. Эффективное использование различных типов предъявления информации с учетом психологических особенностей ее переработки позволяет значительно повысить эффективность диалога. Хотя современным компьютерным обучающим системам присущи некоторые ограничения в распознавании ответов, диапазон различных типов ответов учащихся, распознаваемых компьютером, значительно увеличился.

Когда говорят о недостаточной эффективности диалога, многие выделяют погрешности в модальности обмена информацией между учащимся и компьютером, а также неудачное размещение информации на дисплее.

Разработчики обучающих программ часто механически переносят способ расположения текста на экран дисплея, пренебрегают закономерностями психологии восприятия текста и рисунка, задавая темп изменения изображения, не учитывают, что разные учащиеся имеют неодинаковую смысловую скорость и требуют для переработки информации различные временные интервалы.

В связи с этим следует предоставить учащимся возможность самим выбирать темп смены изображения, при этом учащийся должен иметь возможность в любое время повторно вывести на экран любую необходимую ему информацию.

Возможности диалогового взаимодействия учащегося и компьютера могут быть значительно расширены при эффективном применении графики. Заметим, что, с одной стороны, в ряде случаев графические средства изображения используются явно недостаточно и разработчики отдают предпочтение вербальным формам предъявления информации, с другой – наблюдается явная перенасыщенность графики. Изображения перегружаются излишними подробностями, не всегда выделяются наиболее существенные компоненты рисунка, нерационально используется цвет, не учитывается, что более яркие цвета привлекают внимание учащихся в первую очередь, что множество ярких цветовых пятен нередко рассредоточивают внимание учащихся, что далеко не всякое сочетание цветов улучшает восприятие изображений и т. д.

В проектировании диалога учащийся – компьютер необходимо учитывать достижения теории дизайна. Это прежде всего касается таких основных принципов теории живописи, как пропорция, порядок, акцент, единство и равновесие.

Принцип пропорции касается соотношения между размерами объектов и их размещением в пространстве. Организуя данные на экране дисплея, необходимо стремиться к тому, чтобы логически связанные данные были явно сгруппированы и отделены от других категорий данных. Для их упорядоченного представления нужно использовать пробелы, группировку, табуляцию. Функциональные зоны на дисплее должны разделяться пробелами, при малых экранах с помощью других средств (разные типы строк, ширина, уровень яркости, геометрическая форма, цвет). Для сокращения времени поиска табличные данные должны разделяться на блоки. Необходимо учитывать, что плоскость теплых цветов обычно кажется больше, чем холодных. Разбиение на блоки, использование пробелов, табуляции, ограничителей, а также варьирование яркости цвета групп данных – важнейшие средства упорядочения графической информации.

При размещении данных необходимо помнить о правиле «золотого сечения», в соответствии с которым объекты, которые привлекают внимание, лучше размещать в разных третях изображения, а не группировать в центре.

Порядок означает такую организацию объектов на экране дисплея, которая учитывает движение глаза. Установлено, что глаз, привычный к чтению, начинает движение обычно от левого верхнего угла и движется взад-вперед по экрану к правому нижнему. Поэтому начальная точка восприятия должна находиться в левом верхнем углу экрана, а списки для быстрого просмотра должны быть подогнаны к левому полю и выровнены вертикально.

Для облегчения восприятия разные классы информации должны специально кодироваться. Так, связанные, но разнесенные по экрану данные должны кодироваться одним цветом. Цвет можно использовать и для выделения заголовков, новых данных или данных, на которые следует немедленно обратить внимание. В целом организация данных на экране должна облегчать нахождение подобий, различий, тенденций и соотношений.

Акцент – это принцип выделения наиболее важного объекта, который должен быть воспринят в первую очередь. При соблюдении этого принципа взгляд учащегося привлекается к зоне акцента. Для создания такого акцента можно использовать разнообразные средства: размещение важных сообщений в центре поля, отделение их от остальной информации свободным пространством, применение яркого цвета. Следует избегать излишних украшений, злоупотреблений цветом, избыточного кодирования и большого объема вводимой информации. Рекомендуется, например, использовать не более 90 % площади экрана.

Один из наиболее распространенных недочетов в диалоге обусловлен тем, что разработчики стремятся вывести на экран дисплея как можно больше информации. Между тем на экран следует выводить лишь необходимую информацию. По мере увеличения объема информации возрастает и время поиска необходимой информации.

Подсказки необходимо специально выделять с помощью цвета. Для них желательно отвести определенную зону экрана.

Следует выделять инструкции, указания к решению задач. С этой целью можно, например, перед ними помещать такие символы, как звездочки.

Для того чтобы учащиеся сразу же могли определить место нахождения курсора, он должен отличаться от графического изображения яркостью, цветом или мерцанием.

Необходимо выделять критическую информацию, необычные данные, элементы, требующие изменения, сообщения высокого приоритета, ошибки ввода, предупреждения о последствиях команды и т.п. Для того чтобы привлечь внимание учащихся к основному объекту, целесообразно использовать цветовое пятно: самым ярким цветом изображается основной объект, остальные его части – дополнительным. Если цветовая гамма строится без учета психологии восприятия рисунка, это затрудняет выделение главного, приводит к утомлению зрения.

Нужно учитывать, что светлые цвета на темном фоне кажутся приближенными к зрителю, а темные на светлом – удаленными. В тех случаях, когда речь идет об эвристических рекомендациях, цвет можно согласовывать с обычным изображением: красный – запрет, зеленый – рекомендация, желтый – предосторожность.

Принцип единства требует, чтобы элементы изображения выглядели взаимосвязанными, правильно соотносились по размеру, форме, цвету. С этой целью необходимо позаботиться об упорядочении организации данных. Они могут быть организованы последовательно, функционально, по значимости и т. д. При этом учащегося следует ознакомить с принципом расположения данных.

Следует позаботиться о том, чтобы идентичные данные были представлены унифицировано, а разноплановые – по-разному.

Для передачи разграничения нужно использовать контрастные цвета, а для передачи подобия – похожие, но различные. Представление информации должно быть унифицированным и логичным.

Для достижения единства изображения в целом используются рамки, оси, поля. Впечатление единства группы создает свободное пространство вокруг них, Считается, что уравновешенное изображение создает у пользователя ощущение стабильности и надежности, а неуравновешенное вызывает стресс.

Для правильного распределения визуальной тяжести на экране дисплея необходимо помнить, что любой хроматический цвет зрительно тяжелее, чем ахроматические – белый и черный; большие предметы зрительно тяжелее маленьких; черное тяжелее белого, неправильные формы тяжелее правильных.

Принцип равновесия (баланса) требует равномерного распределения оптической тяжести изображений. Поскольку одни объекты зрительно воспринимаются как более тяжелые, а другие как более легкие, необходимо распределять эту оптическую тяжесть равномерно по обеим сторонам изображения.

Информация не должна скапливаться на одной стороне экрана, логические группы информации должны продуманно размещаться в пространстве, заголовки хорошо центрироваться.

Рациональное использование движущихся изображений способствует обогащению диалогового общения учащихся с компьютером. Оно способствует не только возникновению ярких образов, которые позволяют лучше представить многие явления, но и пониманию многих абстрактных понятий, механизмов развития многих явлений.

С помощью движения можно вовремя привлечь внимание учащегося к тому или иному объекту, что способствует большей продуктивности диалога. Следует иметь в виду, что движущиеся изображения, например, в виде мультфильма, да еще со звуковым сопровождением относятся к сильнодействующим средствам, которые могут привести к нежелательным результатам. Восприятие красочных движущихся изображений в звуковом сопровождении может оказаться настолько привлекательным для учащихся, что отвлечет их внимание от содержания изучаемого материала.

Несмотря на то что большинство учащихся воспринимает информацию на слух хуже, чем с помощью зрения, все же не следует игнорировать использование звука даже тогда, когда усвоение речевых навыков не является целью обучения. Однако при этом следует иметь в виду, что время переработки звуковой информации больше, чем зрительной, и многократное обращение к ней более затруднительно, чем к зрительной информации.

Для эффективного применения звука необходимо четко представить, с какой целью он используется, например, для лучшего усвоения произношения или чтобы обратить внимание на некоторые аспекты изучаемого материала, использовать его для активации познавательной деятельности учащихся, для стимулирования его внутреннего диалога. Звуковые реплики могут быть с успехом применены и с целью организации вспомогательного диалога.

При использовании звука следует строго соблюдать следующее правило: звук и текст должны не дублировать, а дополнять друг друга.

В последнее время широко применяется музыкальное сопровождение зрительной информации. Основной функцией музыкального сопровождения является создание соответствующего эмоционального тона и поддержание внимания учащихся. Негромкая спокойная музыка поддерживает внимание, а бравурная музыка с резко выраженным ритмическим рисунком может переключать внимание лишь на музыку. Не следует стремиться к тому, чтобы музыка часто использовалась в обучении.

Выше мы рассматривали модальность выходных сообщений, но существует еще проблема модальности ответов учащихся, в которой можно выделить два аспекта: первый связан с типом устройства для ввода ответа, а второй – с типом ответа (конструированного и выборочного).

Современные компьютеры обладают различными устройствами для ввода ответа: клавиатурой терминала, мышью, джойстиком, пошаговыми ключами, текстовыми ключами. При решении вопроса об использовании конкретного устройства необходимо учитывать прежде всего учебные цели и особенности содержания учебного предмета, учебных задач и вопросов, которые задают определенные требования к сообщениям учащихся. При этом следует иметь в виду, что различные устройства требуют неодинаковых усилий и временных затрат на ввод ответа и устройство, удобное для ввода ответа, не всегда удобно для его редактирования. Как правило, временные затраты на редактирование ответа наименьшие при использовании мыши. Они возрастают при использовании джойстика, еще больше – пошаговых ключей и текстовых ключей.

Одна из наиболее давних проблем, возникшая при использовании простейших обучающих устройств и актуальная и ныне,– это проблема допустимости выборочных ответов учащихся.

Преимущество конструируемых ответов обычно усматривают в том, что обучаемые получают возможность высказать мысль своими словами; при этом они более активны, чем когда узнают, какой именно ответ из нескольких возможных правильный; восприятие неправильных правдоподобных ответов оказывает отрицательное влияние на прочность усвоения, ибо через некоторое время обучаемый может перепутать правильный и неправильный ответы. Целесообразность выборочных ответов аргументируют обычно следующим образом: на практике чаще всего встречаются ситуации, где решающее значение имеет выбор соответствующей альтернативы; поскольку здесь наблюдается явный ответ и форма его привычна, то тип ответа вообще не имеет существенного значения; преимущества конструируемых ответов по сравнению с выборочными не доказаны; необходимость выбора ответа из нескольких возможных вариантов помогает учащемуся лучше разобраться в учебном материале.

Многие выражают резко отрицательное отношение к выборочным ответам, считая их недопустимыми. Однако не все столь категоричны в своих мнениях и довольно широко применяют на практике выборочные ответы.

При решении вопроса о целесообразности выборочных ответов следует прежде всего определить функции этих ответов в учебной ситуации. Если рассматривать ответы на обучающие воздействия (например, ответ на учебное задание), то к сообщениям учащихся должны предъявляться одни требования, если же на диалогообразующие реплики, организацию вспомогательного диалога, то выборочные ответы должны оцениваться иначе. При решении вопроса о предпочтительности того или иного типа сообщения учащихся как ответа на учебное задание следует иметь в виду, что в целом конструированные ответы более эффективны, чем выборочные: применение последних нередко приводит к тому, что учащиеся пытаются угадать правильный ответ, даже наличие большого числа альтернатив не гарантирует того, что учащиеся не будут стремиться «найти» правильный ответ, угадав его.

Выборочные ответы не оказывают отрицательного влияния на деятельность учащихся в случаях, когда: задача не представляет для учащихся трудностей, поскольку у них на высоком уровне сформирован требуемый способ действия; для учащихся более значим не правильный ответ, а усвоение требуемого способа действия; количество ответов ограничено природой задачи (частным случаем является ситуация явного выбора), причем все потенциально возможные ответы известны учащимся.

Вместе с тем в учебном процессе встречаются ситуации, когда выборочный ответ вполне допустим. Это такие ситуации, где учащегося необходимо ознакомить с возможными альтернативами.

Такие ответы эффективны в тех ситуациях, когда они выполняют диалогообразующую функцию. При организации метадиалога использование альтернативных ответов «ДА – НЕТ» вполне обосновано, как и применение меню. Необходимо лишь по возможности уменьшить цикличность такого диалога, чтобы он не уводил учащихся от решения учебных задач.

Что касается кодированных ответов, то признается допустимость их применения. При этом отметим, что основная цель их применения – упрощение ввода ответа. Кодированные ответы долины быть уместными,(например, для ввода положительного ответа целесообразно воспользоваться символом « – », «+ »), одни и те же коды не следует применять на продолжении всего учебного курса. Следует организовывать диалог так, чтобы обучаемые думали, какой ответ дать, а не как его вводить в компьютер.

С каждым годом интеллектуальность компьютера повышается, а с ней увеличиваются и возможности реализации психологически обоснованного педагогического общения. Недалеко то время, когда пути организации диалогового взаимодействия педагогических принципов будет диктовать не техника, а психологопедагогические принципы построения учебного диалога.