

ПЕРВОЕ ВЫСШЕЕ ТЕХНИЧЕСКОЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ РОССИИ



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМПЕРАТРИЦЫ ЕКАТЕРИНЫ II

УТВЕРЖДАЮ

Руководитель программы
аспирантуры
профессор А.Б. Пономарев

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Подготовка научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре

Область науки:	2. Технические науки
Группа научных специальностей:	2.1. Строительство и архитектура
Научная специальность:	2.1.2. Основания и фундаменты, подземные сооружения
Отрасли науки:	Технические
Форма освоения программы аспирантуры:	Очная
Срок освоения программы аспирантуры:	4 года
Составители:	проф. д. филол. н. Щукина Д.А., доц. к. филол. н. Згурская О.Г., доц. канд. психол. н. Шарок В.В., проф. д. филос. н. Микешин М.И.

ВВЕДЕНИЕ

Настоящие методические рекомендации разработаны на основе рабочей программы дисциплины «Психология и педагогика высшей школы» и предназначены для подготовки практических занятий с обучающимися.

Подготовка к отдельному учебному занятию, а также к учебному курсу в целом – очень сложная работа, для которой недостаточно знаний по специальности, необходимы также знания по психологии, логике, риторике.

Для того чтобы подготовить хорошее занятие и грамотно оценить его место в системе учебного курса необходимы теоретические знания и опыт. Необходимо знать критерии оценки результатов учебного курса в целом и каждого занятия в отдельности (в том числе, и то и другое оценивают слушатели – студенты), правила подготовки грамотного преподнесения учебной информации слушателям. Важно и умение оценить свой опыт, понять, что нужно для того, чтобы обеспечить педагогическое саморазвитие.

В настоящем пособии предложены задания, которые помогут выработать грамотную систему подготовки учебных курсов.

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 1 И 2 ДИСКУССИЯ (ДЕЛОВАЯ ИГРА)

Формат деловой игры позволяет аспирантам на практике сформировать необходимые навыки. Данная деловая игра способствует формированию следующих компетенций:

- самосовершенствованию (сознанию необходимости, потребности и способности учиться);
- социальному взаимодействию: способности использования эмоциональных и волевых особенностей психологии личности, готовности к сотрудничеству, расовой, национальной, религиозной терпимости, умению погашать конфликты, способности к социальной адаптации, коммуникативности, толерантности;
- способности организовать свою работу ради достижения поставленных целей; готовности к использованию инновационных идей;

Цели:

Повышение эффективности общения, поиск эффективных способов поведения в деловом и личном общении.

Задачи:

Выработка навыков, умений эффективного партнерского общения, приобретение знаний в области социальной психологии и группового общения, выработка умений активного слушания, установление контакта, выступление перед большой аудиторией, коррекция представлений о себе и других людях, развитие некоторых психических процессов (внимания, памяти, аналитических способностей).

Содержание:

Аспирантам предлагается поучаствовать в дискуссии на эмоционально нейтральную тему. Преподаватель ставит перед участниками дискуссии задачу, цель участников – договориться о принятии решения. В дискуссии принимает участие 5-6 человек, все остальные аспиранты наблюдают за участниками с целью дать им по окончании дискуссии обратную связь, отметив, что им помогает, а что мешает в общении.

Операции по подготовке:

Перед началом дискуссии преподаватель предлагает принять правила или принципы, согласно которым будет проходить занятие:

- принцип активности.
- принцип объективации (осознания) поведения.
- принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.
- искренность в общении.
- уважение к говорящему.
- безоценочность суждений.
- персонификация высказываний.
- общение по принципу «здесь и теперь».

Далее аспирантам дается схема наблюдения за поведением тех, кто участвует в дискуссии. Создается таблица наблюдения, которая потом будет использоваться для предоставления обратной связи. В таблице отмечается, что помогает и что мешает общению. Т.е. что в поведении участников способствует скорейшему принятию коллективного решения, а что препятствует этому. Отдельно отмечаются вербальные и невербальные составляющие общения.

Аспирантам предлагается фиксировать в эту таблицу все значимые поведенческие реакции. При этом рекомендуется избегать личной оценки, т.е. не оценивать поведение человека с точки зрения «правильного» или «неправильного». Нужно стараться отмечать объективные моменты: конкретные действия, слова, мимику, жесты и то, как это повлияло на ход дискуссии.

Тема дискуссии должна быть эмоционально нейтральной, чтобы обучающимся было комфортнее участвовать в дискуссии.

По окончании дискуссии участники оценивают по 10-ти балльной шкале, насколько они удовлетворены процессом и результатом дискуссии. Каждый участник дает две оценки. Редко, когда кто-либо из участников оценивает и процесс, и результат на 10 баллов, поскольку решение обычно принимается компромиссное, основанное на взаимных уступках. Далее преподаватель спрашивает, почему каждый не оценил процесс и результат на 10 баллов, чего не хватило каждому из участников.

В результате обсуждения удовлетворенности процессом и результатом обнаруживаются типичные ошибки, мешающие партнерскому общению: неспособность аргументировать и отстаивать свою точку зрения, авторитарность в принятии совместного решения, игнорирование потребностей других участников дискуссии, недостаточная активность, незаинтересованность в результате, безразличие и отсутствие четко поставленных целей, неумение слышать собеседника, агрессивность, бестактность и многое другое.

Далее те, кто наблюдал за ходом дискуссии, дают обратную связь участникам дискуссии. Обратная связь дается лично каждому участнику, в ней отмечается то, что способствовало и что мешало ходу дискуссии и совместному принятию решения. Таким образом, каждый из участников может осознать, что ему можно усовершенствовать в своем поведении, чтобы и он сам, и другие в итоге были бы удовлетворены как процессом, так и результатом какого-либо обсуждения.

Преподаватель отмечает, что эффективное партнерское общение состоит именно из этих слагаемых: психологического и эмоционального комфорта участников диалога (удовлетворенность процессом) и достижение результата, удовлетворяющего обе стороны (удовлетворенность результатом). Если хотя бы одна составляющая отсутствует в ходе общения, то его нельзя назвать ни эффективным, ни, тем более, партнерским.

Пирамида партнерского общения состоит из 5 ступеней. Самая нижняя ступень – это то, с чего начинается общение, самая верхняя – то, чем заканчивается.

Первая ступень пирамиды партнерского общения – «Установление контакта». Под установлением контакта подразумевается сосредоточение на партнере по общению. Важно отметить, что устанавливать контакт нужно с личностью, а не с социальной ролью, которую играет человек. Установить контакт – значит услышать, что говорит собеседник, какую информацию он хочет донести, какие эмоции и чувства он испытывает. Установление контакта способствует психологическому комфорту в общении, создает доверительную атмосферу и благоприятно воздействует на дальнейшие переговоры.

Для установления контакта используются следующие приемы. Во-первых, контакт глаз и улыбка. Очень важно не только смотреть на своего собеседника, но и доброжелательно ему улыбаться. Стоит отметить, что контакт глаз должен поддерживаться не все время разговора (это может быть воспринято как агрессия), но большую его часть. Контакт глаз создает впечатление у собеседника, что в нем заинтересованы, что его слушают.

Во-вторых, приветствие собеседника. Иногда случается так, что человек, иницирующий общение, забывает поприветствовать собеседника. Такое несоблюдение этикета вызывает неприятное впечатление и может тормозить установление доверительных партнерских отношений.

В-третьих, обращение к человеку по имени. Обычно, в рамках какого-либо делового разговора есть предварительная возможность узнать, как зовут собеседника. Стоит не игнорировать эту важную информацию. Также важно представиться самому, поскольку это не только формальная необходимость, но и один из способов перейти от общения на уровне социальных масок на уровень личностного общения.

В-четвертых, ориентация во временных ресурсах собеседника. Следует обозначить, сколько времени приблизительно займет диалог, особенно, если временные ресурсы собеседника ограничены.

Стадия поддержания контакта характеризуется взаимным интересом, вниманием и вовлеченностью в диалог. На этой стадии происходит настройка и адаптация собеседников друг к другу. Как только появляется уверенность, что собеседники слышат друг друга и настроены на продолжение общения, можно переходить к следующему этапу.

Вторая ступень пирамиды партнерского общения – «Ориентация в потребности». На этом этапе обсуждаются цели общения, выдвигаются идеи и способы достижения целей. На этапе ориентации в потребности очень важно умение слушать собеседника. Особое значение здесь имеет активное слушание – техника, применяемая в практике социально-психологического тренинга, психологического консультирования и психотерапии, позволяющая точнее понимать психологические состояния, чувства, мысли собеседника с помощью особых приемов участия в беседе, подразумевающих активное выражение собственных переживаний и соображений.

Выделяют следующие приемы активного слушания:

Пауза. Она даёт собеседнику возможность подумать. После паузы собеседник может сказать что-то ещё, о чём промолчал бы без неё. Пауза так же даёт самому слушателю возможность отстраниться от себя (своих мыслей, оценок, чувств), и сосредоточиться на собеседнике. Умение отстраняться от себя и переключаться на внутренний процесс собеседника – одно из главных и трудных условий активного слушания, создающее между собеседниками доверительный контакт.

Уточнение – это просьба уточнить или разъяснить что-либо из сказанного. В обычном общении мелкие недосказанности и неточности додумываются собеседниками друг за друга. Но когда обсуждаются сложные, эмоционально значимые темы, собеседники часто непроизвольно избегают явно поднимать болезненные вопросы. Уточнение позволяет сохранять понимание чувств и мыслей собеседника в такой ситуации.

Пересказ (парафраз) – это попытка слушателя кратко и своими словами повторить изложенное собеседником только что. При этом слушатель должен стараться выделять и подчеркивать главные на его взгляд идеи и акценты. Пересказ даёт собеседнику обратную связь, даёт возможность понять, как его слова звучат со стороны. В результате, собеседник либо получает подтверждение того, что он был понят, либо получает возможность скорректировать свои слова. Кроме того, пересказ может использоваться как способ подведения итогов, в том числе промежуточных.

Развитие мысли – попытка слушателя подхватить и продвинуть далее ход основной мысли собеседника.

Сообщение о восприятии – слушатель сообщает собеседнику своё впечатление от собеседника, сформировавшееся в ходе общения. Например, «Эта тема очень важна для вас».

Сообщение о восприятии себя – слушатель сообщает собеседнику об изменениях в своем собственном состоянии в результате слушания. Например, «Мне очень больно это слышать».

Замечания о ходе беседы – попытка слушателя сообщить о том, как, на его взгляд, можно осмыслить беседу в целом. Например, «Похоже, мы достигли общего понимания проблемы».

Для продуктивного обсуждения надо хорошо понять позицию и мнение противоположной стороны, дать высказаться собеседнику, используя приемы активного слушания

Третья ступень пирамиды партнерского общения – «Анализ ситуации». На этом этапе важна аргументация. Для усиления аргументации используются следующие приемы.

«Фундаментальный метод» – предоставление собеседнику фактов и цифр, подтверждающих доказываемые тезисы и положения

Малопродуктивным приемом аргументации является прямое непрерывное изложение доказательства. Лучше использовать метод «поэтапного согласия», при котором вся логическая цепь доказательства разбивается на отдельные отрезки, и после каждого отрезка следует пауза и обращение к собеседнику, выяснение его согласия или несогласия, возникших у него возражений и вопросов.

Многие из возникающих возражений можно предвидеть заранее, и тогда полезно использовать прием аргументации «да, ... но...», когда вы соглашаетесь с доводами против вашей позиции, но подчеркиваете, что эти слабые ее стороны перевешиваются сильными аргументами в ее защиту. Таким образом, вы, с одной стороны, выражаете согласие с оппонентом и уважение его позиции, а с другой – лишаете его возможности использовать приведенные вами соображения против вас.

«Метод кусков» – расчленение высказывания собеседника на отдельные части: «это точно», «насчет этого существуют различные точки зрения», «это полностью ошибочно».

«Метод противоречия» основан на выявлении противоречий в аргументации собеседника.

«Метод видимой поддержки» – демонстрация согласия с приведенными доводами

Увеличение. В высказывании приводится аргумент, увеличивающий значение того или иного аспекта высказывания собеседника.

Уменьшение. В высказывании приводится аргумент, уменьшающий значение высказывания (или его аспекта) собеседника.

Гиперболизация. Говорящий в своем высказывании доводит до крайнего значения высказывание (или его аспект) собеседника в сторону уменьшения или увеличения.

Ссылка на авторитет. В высказывании дается ссылка на мнение авторитетных лиц, источников, общепризнанных истин с целью уменьшения или увеличения значения высказывания (или аспекта высказывания) собеседника. Ссылка на авторитет считается не очень сильным приемом, но в социальном контексте может быть сильным.

Инверсия (обращение смысла). Говорящий в своем высказывании указывает на положительное значение аргумента, если он представлен собеседником как отрицательный, и наоборот. Инверсия – сильный прием, используя его необходимо показать собеседнику обратный смысл или поставить проблему с ног на голову, перевернуть.

Образование другого значения. Выдвигается совсем новый аргумент, который никак не связан с высказыванием собеседника. При этом новая идея должна увязываться с появившимися идеями в пространстве проблемы.

Установление новой взаимосвязи. Говорящий устанавливает новую взаимосвязь между аспектами, имеющимися в высказывании собеседника; между имеющимся и новым, предложенным им самим аспектом.

После приведения всех аргументов и контраргументов деловое общение переходит на следующий этап.

Четвертая ступень пирамиды партнерского общения – принятие решения. Стоит подчеркнуть, что решение должно быть принято совместно. Т.е. оба собеседника должны быть им довольны.

Пятая ступень – выход из контакта. Выход из контакта – этап, которому придается большое значение в деловом общении. Независимо от его результатов стороны должны показать свое расположение друг к другу, желание сотрудничать, взаимодействовать в дальнейшем.

Деловая игра «Дискуссия» позволяет сформировать знания, умения и навыки, необходимые для эффективной коммуникации. В результате деловой игры аспиранты узнают свои сильные и слабые стороны в межличностном общении, способы нейтрализации барьеров, возникающих в ходе общения, алгоритм партнерского общения, следуя которому можно значительно повысить эффективность делового общения. Делается акцент на том, что в деловом общении цели не всегда оправдывают средства. Важно подчеркнуть, что эффективным партнерским общением является только то общение, в ходе которого все участники удовлетворены процессом и результатом общения.

Рекомендуемая литература:

- основная: [1, 2];
- дополнительная: [1, 3].

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 3 ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ (ДЕЛОВАЯ ИГРА)

Цель игры: научиться гибко использовать различные стили общения.

Демократический стиль общения

Наиболее эффективным и оптимальным считается демократический стиль взаимодействия. Для него характерны широкий контакт с воспитанниками, проявление доверия и уважения к ним, воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с обучающимися, не подавляет строгостью и наказанием; в общении преобладают положительные оценки. Демократический педагог испытывает потребность в обратной связи от обучающихся в том, как ими воспринимаются те или иные формы совместной деятельности; умеет признавать допущенные ошибки. В своей работе такой педагог стимулирует умственную активность и мотивацию достижения в познавательной деятельности. В группах преподавателей, для общения которых свойственны демократические тенденции, создаются оптимальные условия для формирования взаимоотношений, положительного эмоционального климата группы. Демократический стиль обеспечивает дружественное взаимопонимание между педагогом и обучающимся, вызывает у обучающихся положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности.

Педагоги с авторитарным стилем общения, напротив, проявляют ярко выраженные установки, избирательность по отношению к обучающимся, они значительно чаще используют запреты и ограничения, злоупотребляют отрицательными оценками; строгость и наказание — основные педагогические средства. Авторитарный преподаватель ожидает только послушания; его отличает большое количество воспитательных воздействий при их однообразии. Общение педагога с авторитарными тенденциями ведет к конфликтности, недоброжелательности в отношении обучающихся. Авторитарность педагога часто является следствием недостаточного уровня психологической культуры, с одной стороны, и стремлением ускорить темп развития обучающихся вопреки их индивидуальным особенностям — с другой. Причем, педагоги прибегают к авторитарным приемам из самых благих побуждений: они убеждены в том, что, добываясь от обучающихся максимальных результатов здесь и сейчас, скорее можно достигнуть желаемых целей. Ярко выраженный авторитарный стиль ставит педагога в позицию отчуждения от обучающихся, каждый испытывает состояние незащищенности и тревоги, напряжение и неуверенность в себе. Это происходит потому, что такие педагоги, недооценивая развитие у обучающихся таких качеств, как инициативность и самостоятельность, преувеличивают такие их качества, как недисциплинированность, лень и безответственность.

Либеральный стиль общения

Для либерального воспитателя характерны безынициативность, безответственность, непоследовательность в принимаемых решениях и действиях, нерешительность в трудных ситуациях. Такой педагог «забывает» о своих прежних требованиях и через определенное время способен предъявить полностью противоположные, им же самим ранее данным требованиям. Склонен пускать дело на самотек, переоценивать возможности обучающихся. Не проверяет выполнение своих требований. Оценка обучающихся либеральным преподавателем зависит от настроения: в хорошем настроении преобладают положительные оценки, в плохом — негативные. Все это может привести к падению авторитета педагога в глазах обучающихся. Однако такой воспитатель стремится ни с кем не портить отношений, в поведении ласков и доброжелателен со всеми. Воспринимает своих воспитанников как инициативных, самостоятельных, общительных, правдивых.

Стиль педагогического общения как одна из характеристик человека не является врожденным (предопределенным биологически) качеством, а формируется и воспитывается в процессе практики на основе глубокого осознания педагогом основных законов развития и формирования системы человеческих отношений. Однако к формированию того или иного стиля общения предрасполагают определенные личностные характеристики. Так, например, люди самоуверенные, самолюбивые, неуравновешенные и агрессивные склонны к авторитарному стилю. К демократическому стилю предрасполагают такие черты личности, как адекватная самооценка, уравновешенность, доброжелательность, чуткость и внимательность к людям.

Исследования показали, что после ушедшего педагога-«автократа» в группу не рекомендуется назначать «либерала», а после «либерала» — «автократа» — возможно. «Демократа» можно назначить после любого предшественника.

В жизни каждый из названных стилей педагогического общения в «чистом» виде встречается редко. На практике часто встречается, что отдельный педагог проявляет так называемый «смешанный стиль» взаимодействия с детьми. Смешанный стиль характеризуется преобладанием двух каких-либо стилей: авторитарного и демократического или демократического стиля с непоследовательным (либеральным). Редко сочетаются друг с другом черты авторитарного и либерального стиля.

Рекомендуемая литература:

- основная: [1, 2];
- дополнительная: [1, 3].

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 4 ПРИЕМЫ АКТИВНОГО СЛУШАНИЯ

Цель занятия: научиться использовать приемы активного слушания.

Активное слушание — техника, позволяющая точнее понимать психологические состояния, чувства, мысли собеседника с помощью особых приемов участия в беседе, подразумевающих активное выражение собственных переживаний и соображений.

Проговаривание — дословное повторение того, что произнес собеседник. Повторяя слово в слово, слушатель дает понять, что он очень внимателен к тому, что ему сказали.

Перефразирование – попытка слушателя кратко и своими словами повторить изложенное собеседником только что. При этом слушатель должен стараться выделять и подчеркивать главные на его взгляд идеи и акценты. Пересказ даёт собеседнику обратную связь, даёт возможность понять, как его слова звучат со стороны. В результате, собеседник либо получает подтверждение того, что он был понят, либо получает возможность скорректировать свои слова. Кроме того, пересказ может использоваться как способ подведения итогов, в том числе промежуточных.

Развитие идеи – попытка слушателя подхватить и продвинуть далее ход основной мысли собеседника. Выдвижение гипотез относительно состояния собеседника и вызвавших его причин.

Рекомендуемая литература:

- основная: [1, 2];
- дополнительная: [1-3].

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 5 И 6 СКРЫТЫЕ МОТИВЫ ПОВЕДЕНИЯ (ДЕЛОВАЯ ИГРА)

Цель игры: научиться понимать проблему собеседника, открыто им не высказываемую.

Скрытая мотивация – это система мотивов, стремления к удовлетворению потребностей и достижению определенных целей, наличие которых человеком не афишируется, скрывается, а зачастую и не осознается, а также к избавлению от определенных неудобств, с которыми связывается неудовлетворенность существующим положением дел. Скрытая мотивация является внутренней, и к профессиональной деятельности непосредственно не относится. Стремление человека к удобству, стабильности, надежности, новизне, безопасности, партнерским отношениям, приятию, престижу, удовлетворению личных амбиций, созданию и поддержанию имиджа, к власти – все это скрытая мотивация. Таким образом, скрытая мотивация является основным двигателем процесса формирования основных потребностей личности.

Скрытая мотивация существует у всех. У работников, ответственно и успешно выполняющих задания руководства, скрытой мотивацией может оказаться потребность в признании, стремление достичь определенного статуса или желание власти, хотя он может отрицать наличие таких устремлений, и называть единственным своим желанием процветание компании. Скрытая мотивация руководит покупателями, зачастую совершающими покупки, целесообразность которых может быть поставлена под сомнение. В частности, приобретая имиджевую вещь в кредит, человек руководствуется скрытым желанием повысить свой статус в глазах окружающих, а на распродажах, набирая, в общем-то, не нужные вещи, но по бросовым ценам, удовлетворяет свою потребность в экономии.

Скрытая мотивация без специальных методов исследования обнаружена быть не может. Обычно диагностика скрытой мотивации осуществляется с помощью анкетирования или использования проективных методик. Но опросы не всегда дают объективную информацию о наличии скрытой мотивации и потребностей, так как построены на самоотчетах. А реально действующие мотивы зачастую человеком не осознаются, но даже если и осознаются, то при ответах на вопросы могут быть искажены с целью продемонстрировать социально одобряемое поведение и замаскировать порицаемые обществом стремления. Скрытая мотивация может быть выявлена с помощью проективных методик, так как истинное содержание методов скрыто от испытуемого, однако такие методики трудоемки и интерпретировать результаты, полученные с их помощью, правильно могут лишь высококвалифицированные и опытные специалисты. Следовательно, традиционные методы психодиагностики выявить содержание скрытой мотивации не могут. Наиболее точно скрытая мотивация может быть выявлена с помощью психосемантических методов, в частности, при использовании методики семантического дифференциала.

Рекомендуемая литература:

- основная: [1, 2];
- дополнительная: [1, 3].

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 7 ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА (СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ)

Цель занятия: научиться разрешать конфликтные ситуации.

Конфликт – это столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия, фиксируемых ими в жесткой форме. В основе любого

поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несоответствие интересов, желаний и влечений оппонентов.

По количеству и характеру взаимодействия участников конфликты можно разделить на внутриличностные, межличностные, конфликты между личностью и группой и межгрупповые.

Межличностные конфликты – это столкновение противоположных интересов, взглядов, стремлений, серьезное разногласие, острый спор между отдельными людьми в процессе их социального и психологического взаимодействия. Чаще всего это борьба руководителей за ограниченные ресурсы, капитал или рабочую силу, время использования оборудования или одобрение проекта. Может проявляться как столкновение личностей.

Конфликт между личностью и группой может возникнуть, если ожидания группы находятся в противоречии с ожиданиями отдельной личности. Также он может возникнуть на почве должностных обязанностей руководителя. Руководитель может быть вынужден предпринимать дисциплинарные меры, которые могут оказаться непопулярными в глазах подчиненных. Тогда группа может нанести ответный удар - изменить отношение к руководителю и, возможно, снизить производительность труда.

Частым примером межгруппового конфликта служат разногласия между линейным и штабным персоналом. Часто из-за различия целей начинают конфликтовать друг с другом функциональные группы внутри организации.

Внутриличностный конфликт – это внутренняя борьба мотивов, выбор цели и поведения. Внутриличностный конфликт может быть как созидательным, так и разрушительным. В организации внутриличностный конфликт может возникнуть в результате того, что производственные требования не согласуются с личными потребностями или ценностями.

Также существует типология конфликтов М. Дойча. В основу своей типологии автор положил критерий «отношения между объективным состоянием дел и состоянием дел, как оно воспринимается конфликтующими сторонами».

Подлинный конфликт – это конфликт, объективно существующий и адекватно воспринимаемый конфликтующими сторонами.

Случайный или условный конфликт – конфликт, зависящий от легко изменяемых обстоятельств, но этот факт конфликтующими сторонами не осознается.

Смещенный конфликт – явное столкновение, за которым стоит более серьезный скрытый конфликт, служащий источником сильных отрицательных эмоций.

Неверно приписанный конфликт – конфликт между сторонами, неверно понимающими друг друга и, как следствие, по поводу ошибочно истолкованных проблем.

Латентный конфликт – конфликт, объективно существующий, но не осознаваемый конфликтующими сторонами и по этой причине часто принимающий затяжную вялотекущую форму.

Ложный конфликт – конфликт, не имеющий объективных причин, возникший вследствие ошибок восприятия и понимания сторон друг другом.

Согласно А.Г. Здравомыслову, причины возникновения можно разделить на ресурсные и ценностные, а также, согласно Н.В. Гришиной, в зависимости от содержания совместной деятельности, особенностей межличностных отношений и личностных особенностей участников. К причинам организационных конфликтов можно отнести ограниченность ресурсов, взаимозависимость заданий, различия в целях, различия в представлениях и ценностях, различия в манере поведения и жизненном опыте и неудовлетворительные коммуникации.

Конфликт проходит развитие по следующим стадиям: 1) непротиворечивость интересов субъектов взаимодействия; 2) осознание противоположности интересов, возникновение разногласий; 3) активизация иницирующей стороны, противоборствующее поведение; 4) ответная реакция на противоборство; 5) отсутствие взаимопонимания, эмоциональное напряжение; 6) демонстрация и использование силы (власти); 7) оправдание каждой стороной своих действий и интересов; 8) перенос конфликта на все сферы взаимодействия и отношений; 9) тупиковая ситуация; 10) степень готовности к переговорам по урегулированию.

Для эффективного управления конфликтом руководителю или преподавателю важно знать, на какой стадии находится конфликт, в чем заключается суть проблемы, лежащей в основе конфликта, а также всех участников конфликта, как явных, так и скрытых.

Для успешного урегулирования конфликтов рекомендуется придерживаться ряда правил: признать наличие конфликтной ситуации, каждая сторона должна принять факт противостояния, иметь четкое представление о содержании несовместимых интересов, подготовить стороны к принятию определенных общих правил и норм поведения.

использовался термин «разрешение конфликтов», он подчеркивал, что термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать. Целью разрешения конфликтов, таким образом, было некоторое идеальное бесконфликтное состояние, где люди работают в полной гармонии. Однако в последнее время произошло существенное изменение в отношении специалистов к этому аспекту исследования конфликтов: ударение должно быть перенесено с элиминирования конфликтов на управление ими.

В соответствии с этим К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас использует двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1) соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

2) приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

3) компромисс, или взаимные уступки;

4) избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

5) сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

Методы анализа конфликтов

Первый способ – состоит в перечислении поступков обучающихся, а также педагогических приемов и действий преподавателя, которые должны восстановить порядок. Это инструментарий авторитарной педагогики, который может принести лишь сиюминутную выгоду только одной стороне – преподавателю, но не приведет к конструктивному решению проблемы для обучающегося.

Для второго способа анализа конфликтных ситуаций характерно фрагментное привлечение психологических знаний без глубокой их переработки. Здесь знания используются лишь для обоснования педагогических приемов воспитательного воздействия, а не для анализа мотивов, интересов, поступков, потребностей обучающегося.

Для третьего способа характерен перенос внимания педагога, при анализе ситуации, с поступка на личность, тогда центром внимания становится не сама ситуация или поступок, а обучающийся, его личность. Этот способ также предполагает анализ поведения не только обучающегося, но и самого педагога. Он затрагивает глубинные пласты проблемы. Дает возможность вскрыть первопричины педагогического конфликта, но не позволяет определить пути и средства решения проблемы.

Четвертый способ – включает рассмотрение вариантов предупреждения конфликтов путем нестандартного его разрешения (возможно, в нескольких вариантах), в чем проявляется подлинное педагогическое мастерство преподавателя.

Материал для ситуационных задач по конфликтным ситуациям в учебной практике

Нарушения дисциплины:

- Опоздания
- Отсутствие формы
- Деструктивная активность на занятиях

Межличностные отношения:

- Нарушение субординации
- Сомнения в квалификации преподавателя
- Субъективная несправедливость в оценке

- Различия в ценностных ориентациях
- Снижение мотивации:
- Незаинтересованность в предмете
 - Недобросовестное выполнение заданий

Рекомендуемая литература:

- основная: [1, 2];
- дополнительная: [1, 3].

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ 8 И 9 ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ

Цель занятия: научиться диагностировать эмоциональное выгорание и предупреждать его возникновение.

Синдром эмоционального выгорания («эмоциональное сгорание») — специфический вид профессиональной деформации лиц, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми.

Термин «burnout» («эмоциональное выгорание») был предложен американским психиатром Фрейденбергом в 1974 г. Иногда его переводят на русский язык как: «эмоциональное сгорание» или «профессиональное выгорание».

Синдром эмоционального выгорания проявляется в:

- а) чувстве безразличия, эмоционального истощения, изнеможения (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде);
- б) дегуманизации (развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам);
- в) негативном самовосприятии в профессиональном плане — недостаток чувства профессионального мастерства.

Выделяют три основных фактора, играющие существенную роль в синдроме эмоционального выгорания — личностный, ролевой и организационный.

Личностный фактор. Проведенные исследования показали, что такие переменные, как возраст, семейное положение, стаж данной работы, никак не влияют на эмоциональное выгорание. Но у женщин в большей степени развивается эмоциональное истощение, чем у мужчин, у них отсутствует связь мотивации (удовлетворенность оплатой труда) и развития синдрома при наличии связи со значимостью работы как мотивом деятельности, удовлетворенностью профессиональным ростом. Испытывающие недостаток автономности («сверхконтролируемые личности») более подвержены «выгоранию».

Фрейденберг описывает «сгорающих» как сочувствующих, гуманных, мягких, увлекающихся, идеалистов, ориентированных на людей, и — одновременно — неустойчивых, интровертированных, одержимых навязчивыми идеями (фанатичные), «пламенных» и легко солидаризирующихся. Махер (Махер Е.) пополняет этот список «авторитаризмом» (Авторитарным стилем руководства) и низким уровнем Эмпатии. В. Бойко указывает следующие личностные факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания: склонность к эмоциональной холодности, склонность к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности.

Ролевой фактор. Установлена связь между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и эмоциональным выгоранием. Работа в ситуации распределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального сгорания, а при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои профессиональные действия этот фактор резко возрастает даже при существенно низкой рабочей нагрузке. Способствуют развитию эмоционального выгорания те профессиональные ситуации, при которых совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, имеется конкуренция, в то время как успешный результат зависит от слаженных действий.

Организационный фактор. Развитие синдрома эмоционального выгорания связано с наличием напряженной психоэмоциональной деятельности: интенсивное общение, подкрепление его эмоциями, интенсивное восприятие, переработка и интерпретация получаемой информации и принятие решений. Другой фактор развития эмоционального выгорания — дестабилизирующая организация деятельности и неблагоприятная психологическая атмосфера. Это нечеткая организация и планирование труда, недостаточность необходимых средств, наличие

- Курение вредно, но не аморально;

- Курение не вредно, но аморально.

Неопределенность кратких ответов снимается в первом случае - развернутым отрицательным, а во втором - развернутым утвердительным ответами.

Знание логического механизма постановки вопросов и конструирования ответов на них играет важную роль в уголовном процессе, служит рациональной основой успешного проведения допросов, свидетельствований, опознания и других судебно-следственных действий, а также продуктивных социологических опросов путем анкетирования.

Грамматической формой вопроса является **вопросительное предложение**.

Вопрос — это выраженная в вопросительном предложении | мысль, направленная на уточнение или дополнение исходного, или базисного знания. В процессе познания любой вопрос опирается на какое-либо исходное знание, которое выступает его **базисом**, выполняя роль **предпосылки вопроса**. Познавательная функция вопроса реализуется в форме ответа на поставленный вопрос.

Рассмотрим основные виды вопросов с учетом: 1) семантики, 2) функций, 3) структуры, 4) отношения к обсуждаемой теме.

1. Семантика вопросов.

Вопрос явно или неявно включает либо опирается на определенное исходное, базисное знание, выступающее его предпосылкой. Качество базисного знания существенно влияет на логический статус вопроса, определяя правильность или неправильность его постановки.

1) **Правильно поставленным, или корректным, считается вопрос, предпосылка которого представляет собою истинное непротиворечивое знание.**

2) **Неправильно поставленным, или некорректным, считается вопрос с ложным или противоречивым базисом.** Примером неправильно поставленного может быть следующий вопрос: «Какой вид энергии используется на НЛО (неопознанных летающих объектах)?». Предпосылка этого вопроса включает отнюдь не бесспорную идею о существовании НЛО. О таком вопросе говорят как о неправильно, или некорректно, поставленном. Прежде чем выяснять вид используемой энергии, следует установить факт существования самих НЛО.

2. Функции вопросов.

По познавательной функции вопросы подразделяются на два основных вида: уточняющие, или **ли-вопросы**, и 2) **восполняющие, или что-вопросы**.

1) **Уточняющим называется вопрос, направленный на выявление истинности выраженного в нем суждения.** Например: «Верно ли, что Колумб открыл Америку?»; «Является ли Швейцария членом НАТО?».

2) **Восполняющим называется вопрос, направленный на выяснение новых свойства исследуемых явлений.** Например: «Где состоялся международный суд над преступниками Второй мировой войны?»; «Кто открыл Америку?»; «Каким законом предусмотрено данное преступление?».

3. Структура вопросов.

По своему составу ли-вопросы и что-вопросы могут быть 1) **простыми** или 2) **сложными**.

1) **Простым называют вопрос, не включающий в качестве составных частей других вопросов.**

В простом ли-вопросе под оператором вопроса стоит одно суждение — $?(p)$. В простом что-вопросе содержится лишь одно вопросительное слово **Q**, относящееся к одному нуждающемуся в дополнении суждению — $?Q(p)$. Все приведенные выше примеры ли-вопросов и что-вопросов являются простыми.

2) **Сложным называют вопрос, включающий в качестве составных частей другие вопросы, объединяемые логическими связками.** В зависимости от типа связки сложные вопросы могут быть а) **соединительными** (конъюнктивными); б) **разделительными** (дизъюнктивными); в) **смешанными** (соединительно-разделительными).

а) **Соединительный вопрос** — это два и более простых вопроса, связанные союзом **и**.

Схема соединительного ли-вопроса имеет следующий вид:

$?(p \text{ л } q)$, т.е. «верно ли **p** и верно ли **q**?». Пример такого вопроса:

«Верно ли, что к обвиняемому одновременно могут быть применены в качестве

Схема соединительного что-вопроса может иметь различные варианты. В одном случае конъюнктивно объединяются различные вопросительные слова: $?(Q_i \text{ л } Q_z)(p)$, т.е. «где и когда имело места р». Пример такого вопроса — «Где и когда был подписан акт о капитуляции Японии в конце Второй мировой войны?»

б) Разделительный вопрос — это два и более простых вопроса, связанных союзом или.

Например: «Верно ли, что в данном случае имело место убийство или это было самоубийство?»

Пример такого вопроса: «Где или когда была Куликовская битва?»

в) Смешанный вопрос — это объединение соединительных и разделительных вопросов:

Приведем пример смешанного вопроса, предусмотренного УПК РФ: «Содержит ли это деяние состав преступления и каким именно уголовным законом оно предусмотрено?»

4. Отношение к обсуждаемой теме.

В процессе обсуждения спорных проблем в науке, политике, судопроизводстве или деловых беседах практически важно различать два типа вопросов по их отношению к существу обсуждаемой темы. Один тип — это **вопросы по существу темы**, другой — **не по существу темы**.

1) Вопрос по существу темы — это запрос мысли, прямо или косвенно связанный с обсуждаемой темой, ответ на который уточняет либо дополняет исходную информацию.

2) Вопрос не по существу темы — это вопрос, который не имеет непосредственного отношения к обсуждаемой теме.

Вопросно-ответный комплекс.

Любой человек имеет хотя бы минимальный опыт общения, участия в диалоге. И этот опыт свидетельствует, что редкий акт общения между людьми обходится без вопросов и ответов на них, тем более такой, как спор.

Вопросно-ответный комплекс является необходимым элементом общения и мышления людей. Данное логико-лингвистическое образование выполняет две важнейшие функции в процессе мышления и общения — познавательную и коммуникативную. **П о з н а в а т е л ь н а я** (эпистемическая) функция вопросно-ответного комплекса заключается в фиксации в мысли и выражении в языке знаний человека о внешнем мире и себе самом. **К о м м у н и к а т и в н а я** функция реализуется прежде всего через вопросы и ответы, посредством которых происходит передача знаний и представлений (мнений, точек зрения) от одного человека к другому.

Вопрос и ответ, взятые вместе, образуют единство противоположностей. Вопрос заключает в себе просьбу или требование какой-либо информации. **О т в е т** — это такое высказывание, которое должно содержать в себе требуемую информацию.

Долгое время вопросно-ответный комплекс был предметом изучения риторики. Постановка вопросов рассматривалась как риторический прием (например, риторический вопрос). При этом было замечено, что вопрос обладает сильным активизирующим воздействием на слушателя, оживляет речь, привлекая внимание аудитории, пробуждая в ней интерес, инициативу, стремление участвовать в акте коллективного размышления. С развитием науки, а также демократических форм общественного устройства вопросно-ответный комплекс становится предметом пристального внимания логиков. Известный английский философ и историк Р. Дж. Коллингвуд указывал, что логика, обращающая внимание только на ответы как акты «утвердительного мышления» и пренебрегающая вопросами как актами «вопросительного мышления», является ложной логикой.

Современные логики наряду с другими теориями разрабатывают и развивают теорию вопросно-ответного комплекса, которая называется эротематической (от греч. *erotematikos* — в форме вопроса) или интеррогативной (от лат. *interrogativus* — вопросительный) логикой.

В споре, равно как и в любом другом виде речевой коммуникации, ведущая роль принадлежит вопросу. Именно посредством вопросов задается общее направление спора.

Вопрос—это высказывание, истинность которого не установлена или в котором не определены в каком-либо отношении его элементы — логические подлежащее и сказуемое.

Любой вопрос основан на каком-либо знании. Формулируя вопрос, спрашивающий тем самым хочет уточнить это знание, дополнить и углубить его.

«Кто является основателем компании «Microsoft»?» В этом вопросе уже содержится знание (информация), что компания «Microsoft» была кем-то основана. С помощью вопроса его автор выражает свою потребность узнать не известное ему имя человека, который создал указанную

вопроса не определено логическое подлежащее, на что и указывает вопросительное слово «кто». Таким образом, вопрос является формой мысли, которая служит переходным звеном от неполной информации (незнания) к более полной информации (новому знанию) на основе исходной информации (имеющегося знания).

Информация, на которой основан вопрос и которая так или иначе в нем содержится, называется *матрицей (предпосылкой) вопроса*. Информация, на отсутствие которой указывается в вопросе, называется *неизвестной переменной вопроса*. Только наличие предпосылки и неизвестной переменной делает возможным сам вопрос, а также предопределяет характер ответа и его общую схему.

Виды вопросов классифицируют по разным основаниям. По характеру информации, на отсутствие которой указывает вопрос, выделяют ли-вопросы и что-вопросы.

Ли-вопросы заключают в себе просьбу указать истинность или ложность того, что содержится в матрице вопроса: «Правда ли, что Билли Гейтс является основателем компании «Microsoft»? На такие вопросы можно отвечать кратко, односложно: *да* или *нет*, «да» или «нет» можно дополнить высказыванием того, что говорится в матрице вопроса: «Да, Билли Гейтс является основателем компании «Microsoft».

Помимо «да» или «нет» на ли-вопрос возможен и такой ответ: «Никто этого не знает», «Я этого не знаю» (например, «Есть ли жизнь на Марсе, нет ли жизни на Марсе? - Науке это неизвестно»). Другими словами, надо быть готовым к тому, что подтверждение истинности имеющейся у вас информации не последует.

Что-вопросы содержат в себе требование восполнить пробел в какой-либо информации, дополнить уже имеющуюся информацию. Ответом на такие вопросы должно служить высказывание, содержащее предпосылку вопроса и ту информацию, на которую эта предпосылка указывает, но которой в ней самой нет: «Билли Гейтс является основателем компании «Microsoft».

Для построения что-вопросов используются разные вопросительные слова, указывающие на характер запрашиваемой информации (знания): *что, где, когда, почему, как, сколько, какой, для чего, для кого* и т. д.

По своему строению вопросы могут быть простыми и сложными. Простым (элементарным) является вопрос, в структуре которого содержится только одна матрица и только одна неизвестная переменная: «Каковы финансовые активы вашей компании?»

Сложный вопрос представляет собой совокупность простых вопросов, связанных в единое целое посредством союзов *и, или, либо...*, *либо, если... то* и др. Сложный вопрос может состоять из нескольких матриц и одной неизвестной переменной («Каковы финансовые и материальные активы вашей компании?»), из одной матрицы и нескольких неизвестных переменных («Кто и когда создал вашу компанию?»), из нескольких матриц и нескольких неизвестных переменных («Кто и когда создал вашу компанию и каковы ее материальные и финансовые активы?»). Прежде чем отвечать на "сложный вопрос, следует расчленив его на элементарные вопросы. Это позволяет оценить качество простых вопросов, составляющих данный сложный, и тем самым снизить вероятность путаницы в ответе.

Среди простых вопросов выделяют открытые и закрытые. Смысл открытых вопросов неоднозначен, поэтому ответы на такие вопросы не ограничены строгими рамками и даются в свободной форме. Например, на вопрос «Каковы перспективы развития банковского бизнеса в России?» можно дать ответ в форме доклада, причем аспекты рассматриваемой проблемы выбирает сам докладчик, он же определяет характер и дозировку информации.

Закрытый вопрос заключает в себе однозначность и определенность, поэтому ответ на него должен быть мотивирован жесткими рамками: определенным характером и точной дозировкой запрашиваемой информации. Ответ на закрытый вопрос предполагает указание на тот род информации, к которому относится неизвестная переменная вопроса (неизвестной она является в относительном смысле). Примером закрытого вопроса служит уже приводившийся выше вопрос «Кто создал компанию «Microsoft?».

Для того чтобы вопрос выполнил свои функции, он должен быть правильно поставлен. Рассмотрим критерии *правильности (корректности) вопросов*.

Первый критерий – вопрос должен быть разумным, заключать в себе определенный смысл. Вряд ли кто-либо ответит на вопрос «Кто был первым императором США?» Очевидно, что этот вопрос бессмыслен, так как содержит в своей матрице термин («император США»), который не имеет значения, т. е. не может быть соотнесен ни с одним множеством предметов действительности.

Второй критерий – ясность вопроса. В матрице вопроса могут отсутствовать

формулировки этого вопроса, отметим, что поставленный вопрос с точки зрения логики не соответствует обсуждаемому критерию: он многозначен. Что именно хочет узнать вопрошающий: мое мнение по поводу здания, в котором расположен банк, его внутреннего убранства, системы обслуживания клиентов, подготовки и внешнего вида персонала или, может быть, его интересует привлекательность вкладов? Таким образом, неясно поставленный вопрос может породить массу уточняющих вопросов.

Если первый критерий корректной постановки вопросов содержит в себе запрет на отсутствие смысла, то второй критерий налагает запрет на многозначность вопроса. Соблюдение этих критериев постановки вопросов является неременным условием конкретности обсуждаемых в споре вопросов. Иначе говоря, предмет спора сохраняет свою конкретность.

Третий критерий постановки вопроса – истинность его предпосылок (матриц). Ясно, что вопрос «*Сколько весит мысль об одном долларе?*» некорректен именно потому, что его матрица неверна: мысль вообще, мысль об одном долларе в частности, не имеет никакого веса (в физическом смысле), нисколько не весит.

Естественно, что всякий вопрос предполагает ответ.

Ответ - это высказывание, содержащее недостающую в вопросе информацию. Основная функция ответа заключается в том, чтобы минимизировать недостаточность информации, на которую указывает вопрос (и прежде всего входящая в него неизвестная переменная), или указать на некорректность постановки вопроса.

На один и тот же вопрос можно ответить по-разному. Вид ответа, который будет дан на поставленный вопрос, зависит от ситуации, от вопроса и его корректности.

Истинные (правильные) ответы соответствуют действительности, ложные (неверные) – не соответствуют действительности (ср.: «*Билли Гейтс основал компанию «Microsoft»*» и «*Л. Чубайс основал компанию «Microsoft»*»).

Прямыми являются ответы, воспроизводящие матрицу вопроса (см. пример истинного ответа). Косвенные – это высказывания, из которых может быть выведена матрица вопроса: «*Рыба ли кит?*» - «*Кит-млекопитающее*». Так как известно, что рыбы не являются млекопитающими, из последнего высказывания следует отрицательное высказывание «Кит не рыба».

В кратких ответах не воспроизводится матрица вопроса: в них содержится только тот элемент мысли, который устраняет неизвестность переменной вопроса. «*Кто открыл Америку?* - *Колумб*». «*Правда ли, что Колумб открыл Америку?* - *Да*». В развернутых ответах содержатся и логический элемент, устраняющий неизвестность переменной вопроса, и матрица вопроса («*Колумб открыл Америку?*» - «*Да, Колумб открыл Америку*»).

Полный ответ должен содержать в себе логические элементы, устраняющие неизвестность всех переменных, присутствующих в вопросе: «*Кто и когда открыл Америку?*» - «*Колумб открыл Америку 12 октября 1492 г.*». В неполном ответе устраняется неизвестность лишь некоторых переменных вопроса: «*Кто и когда открыл Америку?*» - «*Колумб открыл Америку*». В этом ответе устраняется неизвестность относительного того, кто открыл Америку, но не устраняется неизвестность относительно времени (даты) ее открытия.

Действительными ответами являются те высказывания, истинность которых доказана надлежащим образом в некоторой системе знаний («*Колумб открыл Америку*»). Возможные ответы – те, которые содержат запрашиваемую в вопросе информацию, но эта информация не обоснована в должной мере («*Викинги открыли Америку*»).

В поисках ответа на поставленный вопрос следует помнить, что качество ответа напрямую зависит от качества вопроса. Тем не менее ответ должен удовлетворять определенным критериям.

Во-первых, ответ должен быть информативнее вопроса. Даже если ответ является неполным, все-таки при вычитании из объема его информации объема информации вопроса разница должна быть положительной.

Во-вторых, ответ следует давать на языке вопроса. Если вопрос корректен, то и ответ должен быть корректен, т. е. соответствовать параметрам вопроса: быть точным, ясным, однозначным, содержать в себе терминологию, которая используется при формулировке вопроса. Вряд ли непрофессионал что-либо поймет (извлечет какую-либо информацию) из ответа специалиста, если тот на вопрос об основных причинах кризиса российской экономики будет отвечать на языке современной экономической науки, используя термины *макро- и микроэкономика, секвестр, реструктуризация долгов, авизо, ликвидность ценных бумаг, клиринговые и оффшорные операции* и т. п.

В-третьих, ответ на некорректный вопрос должен содержать в себе информацию о

самого вопроса: историческая наука не знает и не может знать имени исторического лица, которое занимало трон США; всем известно, что нельзя занять место, которое не существует.

В - ч е т в е р т ы х , ответом на вопрос может быть другой вопрос, если только последний является уточняющим по отношению к первому или представляет собой риторический вопрос, т. е. является риторическим приемом. Во всех других случаях ответ вопросом на вопрос следует квалифицировать как логическую уловку, имеющую цель избежать ответа на поставленный вопрос и перевести разговор, спор в иную область или переложить бремя решения вопроса на кого-либо другого.

Составьте классификацию вопросов.

Сформулируйте критерии оценки правильности ответов на вопросы.

На каких этапах обучения вопросы являются ведущим дидактическим приемом?

Задание 1.2. *Прочитайте тексты и вопросы к ним.*

Процесс обучения как система

Одним из положений декларации прав человека, принятой Организацией Объединенных Наций, является необходимость создания условий для всесторонней самореализации личности человека. Поэтому важнейшим принципом развития системы образования в России (Закон РФ «Об образовании», 1992 г.) является гуманизация системы образования, что ориентирует нашу школу на организацию разноуровневого обучения. Это привело к возникновению совершенно новых образовательных учреждений: появились гимназии, лицеи, частные учебные заведения, специальные классы в отдельных общеобразовательных школах, разрабатываются авторские программы. Все это действительно создает разнообразные условия для всестороннего развития возможностей и способностей каждого ребенка. Такие изменения в системе образования рассматриваются как реформа этой системы, но как реформа социально-экономического характера, а не дидактического.

Процесс обучения по своей сути - дидактический процесс и всегда носит консервативный характер. Сегодня действительно меняются общественные ценности, поэтому естественно, меняются цели обучения, меняется его содержание.

Процесс обучения это социальный процесс, который возник с возникновением общества и совершенствуется в соответствии с развитием общества. Процесс обучения можно рассматривать как процесс передачи опыта. Следовательно, и процесс обучения в средних и высших учебных заведениях, можно назвать процессом передачи накопленного опыта обществом подрастающему поколению. Этот опыт включает в себя прежде всего знания об окружающей действительности (знания о мире), которые постоянно совершенствуются, способы применения этих знаний в практической деятельности человека. Ведь общество и познает мир для того, чтобы совершенствовать практическую деятельность, а вместе с тем и совершенствовать окружающую нас действительность. Для постоянного развития, для постоянного познания мира, общество вооружает подрастающее поколение и способами добывания новых знаний, т.е. способами познания мира. И, самое главное, общество передает и свое отношение к имеющимся знаниям, к процессу познания окружающего мира и к миру в целом.

Постоянно совершенствуясь и развиваясь, процесс обучения по своей природе остается тем же, чем он был всегда: педагог не может обойтись без классной доски, учебника и слова учителя. Поэтому коренное реформирование процесса обучения может произойти только в результате повсеместного внедрения совершенно новых средств обучения (источников информации): например, компьютеров с соответствующими программами, в настоящее время ведутся разнообразные эксперименты по обучению при помощи гипнотического сна. Но станут ли эти методы достоянием массовых учебных учреждений, пока что неясно.

Одной из существенных особенностей процесса обучения является то, что представление о нем имеет практически каждый человек, так как каждый из нас в своей жизни являлся и является непосредственным участником этого процесса. Поэтому обучающие непроизвольно действуют в соответствии со стереотипами, приобретенными в детстве, когда их учили, и во взрослой жизни, когда приходилось учить самим.

Потребность обучения возникла с возникновением общества и постоянно совершенствуется в соответствии с его развитием. Процесс обучения можно определить как передачу опыта, который включает в себя прежде всего знания об окружающей действительности и способы применения этих знаний в практической деятельности. Для постоянного развития, для постоянного познания мира, общество вооружает подрастающие поколения и способами добывания новых знаний. И,

Современное обучение должно ориентироваться не столько на количество передаваемой информации, сколько на ее качество.

Традиционный процесс обучения (обучения как ремесла) всегда строился на основе формальной логики. Так, например, при изучении биологии (50-е гг.) учащимся в общеобразовательной школе предлагалось изучить особенности скелета кролика, птицы, рыбы, лягушки для того, чтобы потом сформировать понятие о скелете животного вообще. В настоящее время процесс обучения все больше и больше строится на основе диалектической логики, когда процесс изучения какого-то явления начинается не с отдельных его характеристик, которые потом обобщаются, а сразу с наиболее общего понятия, которое потом уточняется на примере отдельных деталей в процессе длительного повторения. Примером такого обучения может служить методика известного педагога-новатора В.Ф. Шаталова. При изучении одного из разделов программы, на который, скажем, отводится 20 ч, В.Ф. Шаталов на первых же уроках излагал суть раздела в целом, а на последующих уроках, при изучении частного учебного материала, неоднократно повторял с учащимися важнейшие понятия изучаемой темы.

Рассматривая процесс обучения как систему, мы выделяем два важнейших в нем элемента: преподавание (деятельность обучающего) и учение (деятельность обучающихся). Традиционно поэтому процесс обучения рассматривается как включающий в себя два вида деятельности. Эффективность обучения в наибольшей степени зависит от обучающихся. Чтобы способствовать развитию обучающихся, необходимо их включение в непосредственную деятельность по приобретению знаний. При этом нельзя ограничиваться только пассивным их усвоением. В.Ф. Шаталов отмечал, что в начале своей экспериментальной работы почти к каждому уроку он готовился по 5-6 ч., продумывая не только и не столько то, что он будет рассказывать, сколько характер деятельности учащихся (какие вопросы перед ними будет ставить, как будет вызывать у них интерес к теме урока, как вызовет у них желание проявить самостоятельность и т. д.).

Если рассматривать процесс обучения только как передачу определенной информации и формирование конкретных умений и навыков у обучающихся, т.е. рассматривать процесс обучения как ремесло, то в таком случае могут быть даны и конкретные рекомендации. Но мы должны формировать личность человека, учитывая его индивидуальные возможности, интересы и склонности. Вот поэтому еще К.Д. Ушинский отмечал, что «мы не говорим педагогам - поступайте так или иначе, но говорим - изучайте законы процессов, с которыми имеете дело, и поступайте в соответствии с этими законами». Одним из важнейших критериев результативности процесса обучения является «достижение каждым учеником такого уровня успеваемости, который соответствует его реальным учебным возможностям в зоне ближайшего развития» 1 .

Традиционно процесс обучения строится в зоне актуального развития, когда обучающимся предлагаются задания по тому учебному материалу, которым они уже в какой-то мере овладели. Например, учащемуся предлагается вспомнить имеющуюся в его памяти информацию и на ее основе выполнить задание.

- 1 Бабанский Ю. К. Педагогика, - М., 1988. - С. 74.

Одной из особенностей технологии обучения (в отличие от традиционного) является наличие оперативной обратной связи и коррекции учебного процесса. Иначе говоря, в технологическом подходе к обучению можно выделить следующие основные этапы: 1) постановка целей и их максимальное уточнение (этому этапу в деятельности обучающего придается первоочередное значение); 2) строгая ориентация всего хода обучения на учебные цели (на их иерархию); 3) ориентация учебных целей, а вместе с ними и всего хода обучения, на гарантированное достижение результатов; 4) оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; 5) заключительная оценка результатов.

Схема процесса обучений как системы



Процесс обучения - это своеобразная система, характеризующая жизнедеятельность человеческого общества. Поэтому она имеет свои основополагающие положения, которые