

Влияние общения на формирование личности каждого из его участников во многом зависит от сложившихся межличностных отношений. Межличностные отношения возникают и развиваются в процессе общения. По определению Я. Л. Коломинского, взаимоотношения, с одной стороны, реализуются и проявляются в процессе общения, представляя собой его мотивационно-потребностную основу, а с другой - видоизменяются, развиваются, формируются в зависимости от особенностей его протекания.

Исследование подтвердило, что в процессе формирования ценностного мира студенчества в изменяющихся условиях в его оценке и переоценке немаловажную роль играют общение и межличностные отношения в коллективах. Постоянная потребность в общении является одной из специфических особенностей образа жизни студентов.

Для глубокого исследования отношений, складывающихся между людьми, нами учитывались основные характеристики общения (интенсивность, направленность, содержание, круг, мотивы, цели и т. д.). Исследование межличностных отношений, процесса их формирования, динамики дает представление о том, как они влияют на общение. Структура общения в данном случае тесно связана со структурой деятельности и оказывает существенное влияние на структуру взаимоотношений.

Ш. Маткурбанов,
Н. К. Чапаев,
М. В. Федорова (студ.)

ИНТЕГРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО ФАКТОРА СИНТЕЗА ДИДАКТИЧЕСКИХ СИСТЕМ

В настоящее время все настойчивее звучит мысль о синтезе педагогических теорий, высказываемая рядом ученых. Так, В. Г. Гаврилюк пишет о целесообразности синтеза дидактических систем, под которыми он вполне справедливо подразумевает "целостное, основанное на единой исходной концепции отражение в педагогической теории целей, принципов, способов и основного содержания деятельности обучающихся и обучающихся как субъектов обучения" [1, с. 137].

Прежде чем приступить к объединению теорий, надо выявить их *интеграционный потенциал*. Это даст возможность определить дидактическую систему, могущую выполнять функции системообразующего фактора синтеза. Соответственно формулируем гипотезу: система обучения может быть ядром обобщенной дидактической теории, если ей присуща высокая степень интегрированности. Считаем, что такому требованию отвечает теория проблемно-развивающего обучения, имеющая интегративный характер [2, с.22].

Поскольку искомой величиной оказывается *интегративное качество*, которое "предметно не представлено и ненаблюдаемо" (В.П.Кузьмин), то во избежание голого абстрагирования представляется целесообразным в ходе нашего анализа оперирование наглядно выраженными характеристиками, свидетельствующими о тех или иных проявлениях интеграции, т.е. о своеобразных *индикаторах*, позволяющих в той или иной мере судить о такой "латентной переменной", как интеграция.

Отсюда центральная задача - выяснение тех специфических свойств проблемно-развивающего обучения, которые обеспечивают актуализацию интегративного потенциала.

В литературе перечисляются *методологический, теоретический и практический* уровни интеграции. Все они имеют место в дидактической системе проблемно-развивающего обучения. Причем два первых уровня даны непосредственно, последний же опосредован реальным процессом осуществления педагогической деятельности.

Можно выделить как минимум четыре свойства проблемно-развивающего обучения, свидетельствующие о наличии в нем *методологического синтеза*, связанного, как известно, в первую очередь с унификацией понятий и универсализацией методов (И.П.Яковлев):

а) синтетичность понятий, составляющих основания дидактической системы проблемно-развивающего обучения; б) унификацию понятий, прodelьваемую в ходе методологического обоснования проблемного обучения; в) активное использование общенаучных методов (подходов) исследования в процессе раскрытия сущности и особенностей проблемно-развивающего обучения; г) универсализацию методов.

Доказывая свое первое положение, заметим, что в фундаменте теории проблемно-развивающего обучения как дидактической системы лежат глубоко синтетические по своей природе понятия "проблема", "проблемная ситуация", "принцип проблемности". Не случайно науч-

ная проблема (а учебная проблема по многим своим параметрам близка к ней) называется исследователями всеобщей формой интеграции научного знания, исходным пунктом интеграции общественных, естественных и технических наук [3, с.255]. Подчеркивается, что современная научная интеграция и есть проблемная интеграция.

В дидактической системе проблемно-развивающего обучения проделана сложнейшая работа по унификации понятий. Исходя из общепринятого определения *унификации* как приведения чего-либо к единой форме или системе, попытаемся раскрыть механизм данного явления на примере понятий, составляющих методологический остов дидактической системы проблемно-развивающего обучения: проблема, проблемная ситуация, противоречия и др.

Будучи инонаучными по своему происхождению, они в дидактической системе проблемно-развивающего обучения подвергаются педагогизации путем их трансформации, о которой еще в 1970 г. писал М.И. Махмутов. Резюмируя итоги дискуссии философов, предлагавших немедленное "введение диалектического метода в методику обучения" (М.И. Алексеев), и педагогов, обоснованно выступавших против механического переноса философских понятий на дидактическую почву (Б.М. Коротяев), М.И. Махмутов указывал, что правы и философы, и педагоги и общая точка зрения может быть найдена путем трансформации философских категорий в категории дидактические [4].

Как происходит такая *трансформация*? В первую очередь укажем, что в данном случае мы имеем дело не с фактом формально-логического порядка - ограничением объема понятия и расширением его содержания, а с диалектическим обогащением и того и другого. Впервые подобный подход был проиллюстрирован Б.М. Кедровым при анализе истории развития понятия химического элемента. "Подобно тому, как всякое научное знание закономерно развивается одновременно и вширь, и вглубь, - писал ученый, - так и в развитии научного понятия его объем и содержание изменяются не в обратной, а в прямой зависимости" [5, с.325]. Действительно, если учесть, что объем понятия - не то реально существующее число различных объектов, которое было бы охвачено данным понятием, а лишь число познанных в данный момент представителей изучаемого предмета, то с введением в педагогический обиход, например, понятия проблемы расширяется его объем (за счет новой предметной области - педагогики) и углубляется содержание (к имеющимся признакам добавляются специ-

фические педагогические признаки). Исходя из этого можно утверждать, что существует единое *унифицированное* понятие "проблема", являющееся как бы *одновременно* и философской, и гносеологической, и психологической, и педагогической, и дидактической категорией. В то же время инвариантное содержание понятия имеет смысл только при отнесении его к какой-либо конкретной области действительности, ибо "объяснение, в котором нет указания на ... не есть объяснение" (К. Маркс). В этом суть принципа диалектического единства многообразия.

В диалектической системе проблемно-развивающего обучения понятия как бы "пропускаются" через различные предметные пласты: философию, гносеологию, психологию и др., чтобы в конечном счете они могли бы "приобрести себя" в дидактике. Педагогика получает в свой понятийно-категориальный арсенал новую *дидактическую* категорию, несущую в себе в "снятом" виде все разнообразие признаков, присущих ей на всех уровнях проявления.

Правомерность последнего вывода подтверждается М. И. Махмутовым в книге "Теория и практика проблемного обучения", где он пишет следующее: "Проблема, известная как психологическая категория, философами рассматривается и как логическая категория. В этом факте отражается диалектическая взаимосвязь всех предметов и явлений действительности. Но это вовсе не означает, что проблема - одно и то же в психологии и логике. Сущность проблемы как категории диалектической логики состоит в том, что... она отражает наличие диалектического противоречия в познаваемом объекте, а как категория психологическая является отражением противоречия в процессе познания объекта субъектом, т.е. противоречием в сознании" [6, с. 84]. В дидактической системе проблемно-развивающего обучения активно и весьма плодотворно используются общенаучные подходы. Особенно важно отметить роль деятельностного подхода в разработке проблемно-развивающего обучения. Деятельностный подход выступает здесь и в роли исходного пункта исследования, и в роли теоретического конструкта, и в роли практического детонатора реализации идей проблемно-развивающего обучения.

Огромная значимость деятельностного подхода для разработки теории проблемно-развивающего обучения подтверждается, в частности, тем вниманием, которым окружено понятие "деятельность". Например, в монографии "Теория и практика проблемного обучения" по

частоте употребления это понятие в совокупности с близким ему понятием "действие" не имеет себе равных. По этому показателю оно превосходит даже сугубо педагогический термин "обучение". В монографии "Современный урок" прямо указывается, что деятельностный подход "к объяснению содержания образования, его основных компонентов, к построению процесса обучения лежит в основе концепции обучения, которое мы называем проблемно-обучающим" [2, с. 19]. Деятельностная природа проблемно-развивающего обучения выражена в его основной идее: "Знания в значительной степени не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации" [7, с. 23]. Она находит воплощение в цели и принципах организации проблемного обучения.

Если *унификация* подчеркивает единство многообразия, то *универсализация* - многообразие единства. Другими словами, мы имеем дело с единым синтетическим процессом сближения, связи, взаимосвязи, взаимодействия, охватывающим и понятийно-категориальный строй теории проблемно-развивающего обучения, и его методы.

Коротко об "индикаторах" проявления теоретического и практического синтеза в проблемно-развивающем обучении.

Собственно *теоретический* синтез предполагает, что в результате взаимосвязи теоретических концептов происходит возникновение новой концепции (Н. Т. Абрамова). О присутствии теоретического синтеза в дидактической системе проблемно-развивающего обучения свидетельствуют такие ее характеристики, как целостность, т. е. наличие исходной "клеточки" интеграции в виде строго упорядоченной системы принципов и правил организации процесса обучения, а также системы методов, организованных форм и средств обучения; высокая степень развитости ее теоретических конструктов, их фундаментальная методологическая и теоретическая обоснованность; открытость, динамичность и гибкость, содействующие реализации принципов соответствия и дополнительности в ходе интегрирования элементов других теорий обучения в ее структуру.

Практическая интеграция здесь понимается как синтез знаний, действий и способов деятельности обучающего и обучаемого. Она проявляется при практическом применении идей проблемно-развивающего обучения. Поэтому она более "наглядна", "наблюдаема", чем предыдущие виды синтеза, вследствие чего практическая интеграция

показывается нами не через призму соответствующих свойств - индикаторов, а при помощи фактов непосредственного проявления синтеза. Приведем некоторые из них.

1. В практике проблемно-развивающего обучения впервые нашел полное отражение принцип относительности субъектно-объектных отношений в учебном процессе, т.е., по существу, осуществлен синтез учебной и обучающей деятельности в единой учебно-познавательной деятельности.

2. В практике проблемно-развивающего обучения реально разрешена важнейшая задача дидактики - соотношение знания и деятельности. Осуществлен синтез усвоения знаний и их применения, усвоения знаний и способов действий и т.д.

3. В деятельности субъекта учения органически слились продуктивная и репродуктивная составляющие.

В заключение приведем ряд выводов:

- дидактическая система проблемно-развивающего обучения обладает богатым разнообразием "интегральной информации" - свойствами, позволяющими одной части вступать в связи с другими ее частями, а также с элементами других систем, в данном случае с элементами иных теорий обучения;

- в силу своей интегративной мощи система проблемно-развивающего обучения способна играть роль системообразующего фактора синтеза других дидактических систем;

- выделенные свойства, взятые как целостная совокупность, способны выступить в качестве критериев, удостоверяющих уровень интегративных возможностей дидактической теории;

- традиционная теория обучения имеет свойства гибкости, открытости, но в ней мы не найдем исходной "клеточки" интеграции в виде строго упорядоченной системы принципов, правил и т.д.

Литература

1. Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы: Тез. докл. и выступлений на XI сес. Всесоюз. семинара по методол. и теорет. пробл. педагогики, 6 - 7 дек. 1984 г. / АПН СССР. М., 1984. 259 с.

2. Махмутов М.И. Современный урок. 2-е изд., испр. и доп. М.: Педагогика, 1985. 184 с.

3. Роль методологии в развитии науки. Новосибирск: Наука. Сиб.отд-ние, 1985. 316 с.

4. Махмутов М.И. Некоторые особенности проблемного обучения // Сов.педагогика. 1970. № 9. С.49-57.

5. Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающегося понятия. М.: Наука, 1967. 439 с.

6. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Тат.кн.изд-во, 1972. 551 с.

7. Махмутов М.И. Современный урок и пути его организации. М.: Знание, 1975. 128 с.

Н. В. Бородина,

Е. А. Бородина (студ.)

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Поиск резервов повышения качества профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях образования ведется в последние годы в области исследования вариантов применения в учебном процессе деятельностно-ориентированного обучения. Большим потенциалом в этом отношении обладают методы активного обучения, особое место среди которых занимает деловая игра. В деловой игре, основанной на имитационном моделировании профессиональной деятельности специалистов, органично сочетаются предметный и социальный аспекты этой деятельности, что обеспечивает реализацию обучения, воспитания и развития студентов в профессиональном контексте.

Сам термин "методы активного обучения" не имеет в литературе единого определения и, по мнению многих авторов, является весьма условным. Однако анализ подходов исследователей к раскрытию понятия этого термина позволяет считать, что он обозначает определенную группу методов обучения, обладающих следующими особенностями: принудительной активностью мышления и поведения обучаемых; высокой включенностью обучаемых в учебный процесс; обязательностью взаимодействия обучаемых между собой, с программированным материалом и с руководителем; поэтапной оценкой успешности и полноты усвоения учебного материала; повышенной мотивацией, эмоциональностью; направленностью на преимущественное развитие профессио-