навыков, необходимых для развития профессионального мастерства. Каркасом системы работы, способствующей росту студенческой науки, является на кафедре, во-первых, выстраивание поступенчатого «вхождения» в исследовательский процесс студентов и, во-вторых, взаимосвязь с другими кафедрами университета и специализация различных дисциплин для студентов-журналистов.

Все полученные в вузе начинающим исследователем умения не застывшая данность. Они легко трансформируются в навыки, способные привести исследователя к полнокровному анализу действительности в диссертационных кандидатских и докторских работах. Главная образовательная функция вузовской науки проявляется в трех ипостасях: во-первых, научить работать со справочной литературой; во-вторых, выработать художественный вкус; в-третьих, сформировать качества неудовлетворенности суммой знаний и желание их пополнять.

Литература

1. *Бахтина Л., Кузьмич И., Лариохина Н.* Обучение реферированию научного текста. – М., 1988.
2. *Золкин А.С.* Что надо знать при написании курсовой работы: Методические рекомендации для студентов. – Новосибирск: НГУ, 2006.
3. *Князев А.А., Наумова Н.И., Самаева А.В.* Методические рекомендации по подготовке и написанию выпускной и дипломной работы для студентов, обучающихся по специальности «Журналистика». – Бишкек, 2004.
4. *Павлова В.П.* Обучение конспектированию: теория и практика. – М., 1983.
5. *Эко У.* Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки: Учебно-методич. пособие/ Пер. с итал. – М., 2001.

О.М. Железнякова,
к.п.н., декан факультета дополнительных педагогических профессий,
Ульяновский государственный педагогический университет

Технология организации лекции в высшей школе на основе дополнительности

Одним из путей, обеспечивающих качество образования в высшей школе, является совершенствование форм и методов обучения. Известно, что наиболее распространенной формой обучения в вузе является лекция. Между тем, еще Л.Н. Толстой писал, что лекция – это не более чем забавный обряд. Действительно, имеет ли лекция право на существование в современном вузе или нет? Какой она должна быть по содержанию и по форме предъявления? Она должна содержать устоявшуюся информацию, принятую в широких кругах, или же передовые идеи и взгляды, автором которых может быть и должен быть педагог высшей школы как ученый? По форме предъявления это должен быть традиционный монолог или диалог? Содержание учебного материала должно

быть известно для студентов или это должна быть новая информация? Вопросов много. Некоторые из них на первый взгляд кажутся парадоксальными и даже неуместными. Но это только на первый взгляд.

Исследования, проведенные нами, показывают, что отношение студентов к этой форме учебного занятия – лекции весьма неоднозначно. Из общего числа опрошенных студентов 57% считают, что посещение лекции – это пустая трата времени. Многие из них совсем не посещали бы лекции, если бы не было жесткого контроля. Весомый аргумент, выдвигаемый студентами, – возможность самостоятельно прочитать материал по учебнику. При этом 43% студентов склонны посещать лекции с целью получения уже переработанного преподавателем большого сегмента учебного материала, что облегчает проблему сдачи экзаменов и зачетов. Подобного рода меркантильные интересы по отношению к данному типу занятий показывают, что в высшей школе проблема лекционного занятия является весьма актуальной и требует тщательного анализа и рассмотрения.

Проведенное нами исследование констатирует тот факт, что студенты, посещающие лекции, чаще всего записывают информацию механически, без осмысления, откладывая ее усвоение до момента востребования. Момент этот, как правило, приходится на зачет или экзамен. Это порождает низкую эффективность и низкое качество образования. Внутренние личностно-значимые установки если не на приобретение профессии, то на качественное высшее образование должны стимулироваться и поддерживаться внешними условиями, одним из которых является грамотно организованный учебный процесс. Между тем организация учебного процесса в высшей школе такова, что порой разрушаются даже основополагающие основы процесса обучения, такие как принцип прочности, активности и сознательности, оперативности и т.д. Анализ показывает, что 65% студентов учатся по принципу «Выучил – сдал – забыл» и, как правило, не могут подтвердить полученную ранее положительную оценку своих знаний, а значит, и не проходят тестирование по остаточным знаниям. И только 35% студентов, имеющих стойкий перспективно-побуждающий мотив, осмысливают учебный материал непосредственно на лекции, усваивая его на первом уровне (уровне узнавания). Это усвоение имеет возможность трансформироваться в более высокий уровень (осмысленное воспроизведение) и перейти в долговременную память, если студент многократно возвращается к этой информации самостоятельно, что происходит крайне редко, а порой совсем не происходит, особенно если педагог не ставит перед собой такой цели. Итак, студент прослушал лекцию, записал и не возвращается к ней до момента востребования. Как говорят специалисты, в этом случае происходит «сброс» информации. И подготовка к экзаменам начинается фактически с нуля, о чем говорят и сами студенты. Возникает вопрос – нужна ли вообще лекция? Может быть, педагогу целесообразнее издать собственное пособие, в котором учебная информация переработана и свернута и с успехом будет использована студентами? Возможно.

Практика показывает, что до сих пор преобладающей формой обучения в высшей школе является лекция объяснительно-иллюстративного типа. Основной метод, используемый в таких лекциях, – репродуктивный, что соответствует репродуктивному виду мыслительной деятельности. Репродуктивная лекция характеризуется как процесс передачи готовых знаний и формирования умений и навыков на основе различного рода образцов и жестких алгоритмов, что слабо согласуется с тенденциями образовательных систем на развитие у учащихся самостоятельности, творчества и т.д. Более того, сегодня, в период установления жестких стандартов, когда идут

процессы аккредитации высшей школы, встает вопрос качества образования, контроль за которым осуществляется с помощью стандартизированных тестов. Причем, отмечается, что тесты должны проверять усвоение студентами устоявшихся точек зрения, тенденций и подходов, принятых большинством. Это означает, что лекция в своем традиционном понимании не должна носить авторский характер, отражая точку зрения самого лектора, как ученого в данной сфере деятельности, что является весьма парадоксальным для высшей школы.

Учитывая сказанное выше, ничего не остается, как отказаться от лекций вообще, что, кстати, и было сделано, когда в конце XIX века в учебных программах и планах высшей школы началось резкое сокращение часов, отведенных на лекции, и увеличение числа практических занятий. Осознание абсурдности такого решения привело к восстановлению лекционных занятий как основной формы обучения в вузе. Но при этом мало что было сделано по совершенствованию этой формы обучения. В связи с этим мы предлагаем инновационную технологию организации лекционного занятия на основе дополнительности как механизма единства репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности и соответствующих методов обучения.

Совершенствование лекционного занятия в вузе предполагает, прежде всего, необходимость соотнесения этой традиционной для вуза формы обучения с изменяющимися образовательными тенденциями, ориентирующими на развитие творческой, познавательной деятельности студентов, в которой процесс усвоения и формирования знаний происходит на основе самостоятельного поиска, предвидения и прогнозирования как результатов, так и способов деятельности. Однако самостоятельность в обучении в высшей школе продолжает носить декларативный характер. Педагоги вслед за школьными учителями стремятся максимально минимизировать эту деятельность, преподнося студентам «готовую к употреблению» информацию. Нам представляется, что эта тенденция тоже имеет свои основания, о которых мы будем говорить ниже.

Исходя из современных доминирующих тенденций развития образовательных систем, лекция, как основная форма обучения в высшей школе, должна быть, прежде всего, продуктивной. Продуктивная лекция позволяет использовать почти все продуктивные методы обучения. Это проблемное изложение, диалогическое изложение, персонифицированное изложение, контрольное изложение, эвристический диалог, методы развития творческих способностей. Не раскрывая подробно каждый из методов, обратим внимание на один из них – диалог, отношение к которому противоречиво, поскольку, в традиционном понимании, лекция – это все же монологическое изложение. Опыт показывает, что диалоговый метод на лекционном занятии не только возможен, но и необходим. Он дает возможность поставить слушателей не в позицию потребителя, оценивающего преподавателя как носителя учебной информации (традиционное обучение), а в позицию активного участника и заказчика определенной учебной информации (развивающее, личностно-ориентированное обучение). При этом студенты демонстрируют свой уровень представлений об изучаемом материале и готовность к его восприятию, что позволяет педагогу, адекватно оценивая ситуацию, преподносить изучаемый материал оптимально для восприятия конкретным контингентом студентов.

Для того, чтобы эффективно использовать продуктивные методы обучения, педагог высшей школы должен быть высокопрофессиональным специалистом не только

в предметно-дисциплинарной области знаний, но и специалистом в собственно педагогической деятельности. В частности, он должен уметь переконструировать репродуктивную информацию (репродуктивно-информационный текст учебника) в продуктивную информацию (проблемно-информационный текст). Чтобы успешно осуществить процедуру переконструирования, необходимо:

1) определить основное содержание текста;
2) вычленить в основном содержании существующие учебные противоречия (учебные несоответствия);
3) соотнести противоречия с выделенным основным содержанием текста и определить а) дидактически центральное противоречие или б) ряд дидактически центральных противоречий;
4) с помощью приемов, обостряющих противоречия, оформить их для предъявления студентам с целью создания проблемной ситуации;
5) осуществить выбор структуры (поли- или моноструктура) проблемно-информационного текста и методов его преподнесения*.

Экспериментальная работа, суть которой – использование в вузе только лекций продуктивного типа, была проведена в Ульяновском государственном педагогическом университете автором этой статьи при изучении курса педагогики. Эксперимент дал неожиданные результаты. Из опрошенных студентов 25,6% указали на необходимость использовать лекции только такого типа. Эти студенты имели широкие взгляды на рассматриваемые процессы, умели сравнивать, высказывать свою точку зрения, спорить (даже на экзаменах). Они демонстрировали открытое нестандартное мышление, принимая или критикуя устоявшиеся взгляды, что очень хорошо, иногда и просто игнорируя их, что является печальным фактом. Против проблемных лекций высказалось более 32% опрошенных студентов, отметивших, что эти лекции не дают четкого представления об изучаемом, предлагают разнообразные, порой несогласующиеся с общепринятыми понятиями и представлениями точки зрения, заставляют думать и делать свои умозаключения. Этот протест обусловлен уже сложившимся ранее репродуктивным мышлением. Остальные студенты с удовольствием посещали такие лекции, указывая на их нестандартность, интересность и т.п., но к экзамену готовились по учебнику и на экзамене демонстрировали только устоявшиеся, общепринятые знания.

Такие результаты позволили предположить, что использование только продуктивных лекций в высшей школе также не совсем целесообразно. Данный вывод на первый взгляд не является открытием.

Действительно, в дидактике давно известно, что целесообразнее всего использовать различные методы обучения, как продуктивные, так и репродуктивные. Между тем, до сих пор нет ответа на вопрос: «В какой мере использовать одни и другие?» Ряд исследователей предлагают чередовать методы или использовать принцип равноправного использования (50/50). Другие предлагают делать это исходя из содержания учебного материала. Например, методологические или стержневые темы – излагать с помощью продуктивных методов, остальные – с помощью репродуктивных. Есть и множество

* Более подробно с данной технологией и примерами ее использования можно ознакомиться в учебном пособии Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов «Основы профессионально-педагогической деятельности» (данное учебное пособие является лауреатом конкурса на лучший учебник 2002 года, проведенного Академией профессионального образования).

других подобных рекомендаций, но все они ориентируются на чередование методов, регулировать которое должен сам педагог.

Нам представляется, что наиболее целесообразен подход, при котором на каждой лекции используются как репродуктивные, так и продуктивные методы обучения в неразрывном единстве! Чтобы понять, как это сделать технологически грамотно, попробуем ответить на неожиданный вопрос: «Нужно ли студенту самостоятельно готовиться к лекции?» Ответ на первый взгляд очевиден – нет. Действительно, традиционно – нет, так как лекция – это, как правило, новый, неизвестный ранее студенту учебный материал. Между тем, опыт показывает, что подготовленный к лекции студент – это ищущий и думающий партнер процесса обучения, а не находящийся в потемках объект, которому «мудрый» и всезнающий педагог помогает прозреть.

Выше мы указывали на существование двух типов мыслительной деятельности: репродуктивной и продуктивной. Соответственно им можно выделить два рода информации: репродуктивную и прогнозируемую. Репродуктивная информация – это отражение объяснительно-иллюстративной лекции, с той лишь разницей, что ее носителем является собственно учебник, учебное пособие или другой текстовый источник. Эту информацию студенты могут получить и без помощи педагога, прочитав соответствующий текст. Прогнозируемая информация – это информация, которая возникает в сознании студентов при чтении репродуктивного текста. Особенно эффективно эти процессы протекают, если педагог предварительно (перед самостоятельным чтением) предложит студентам подумать над рядом вопросов. Понятно, что они должны быть проблемными и ответы на эти вопросы должны являться результатом самостоятельного поиска. Не беда, если у некоторых студентов этого поиска, а значит, и ответов на поставленные вопросы не будет. Главное, что они самостоятельно познакомились, а при определенных условиях и освоили предложенный педагогом учебный материал. Возникает вопрос: а зачем после этого читать лекцию? Если это лекция объяснительно-иллюстративного типа, то, конечно, незачем. Другое дело, если лекция направлена не столько на информативность, сколько на анализ изучаемого материала, то есть на поиск ответов на поставленные ранее вопросы.

Студенту, уже знакомому с определенной информацией (знающий и думающий студент), гораздо интересней становится воспринимать лекцию, он готов и хочет услышать мнение преподавателя на поставленные ранее вопросы, сравнить его со своими прогнозами на этот счет или просто повторить уже знакомый материал и углубить его, услышав о других подходах. В данном контексте педагог может высказать или доказать свою собственную точку зрения как ученый, если он не согласен с общепринятой. Другими словами, лекция в такой интерпретации носит проблемно-поисковый, рассуждающе-аналитичный характер. Она помогает студенту упорядочить на основе логического следования всю полученную за период самостоятельной подготовки информацию – как репродуцируемую, так и прогнозируемую.

Задача преподавателя при таком подходе к лекции – методически грамотно вычленить, обозначить и сформулировать проблемные вопросы и предоставить студентам для самостоятельного чтения такую информацию, которая поддается прогнозированию. Ясно, что прогнозированию довольно слабо поддаются термины и названия объектов и явлений, хронология, различные факты, цифровой материал и т.п. Зато хорошо поддается прогнозированию информация, которая может быть

упорядочена на основе логического следования, отражающая причинно-следственные связи, имеющая уже известные аналогии, информация, имеющая спектр мнений по одному и тому же вопросу, информация, позволяющая использовать законы индукции и дедукции.

Еще очень важный вопрос, который, очевидно, зададут себе читатели этой статьи, – как организовать предварительное чтение студентами репродуктивной информации? Пути самые разнообразные, и их достаточно много. Один из них – допуск к лекции, осуществляемый за несколько минут до начала занятия, в рамках которого проверяется готовность студентов к лекции. Неготовые студенты, к сожалению, не допускаются к лекционному занятию, что является вполне справедливым; ведь студент пришел учиться. Другой способ – это диалоговость изложения, в рамках которой педагог не проговаривает репродуктивную информацию сам, а просит публичной «помощи» у студентов, обозначая тем самым необходимость подготовки к лекции. Третий способ – вообще не проговаривать и полностью не раскрывать репродуктивную информацию (что собственно и невозможно в рамках одной, и тем более проблемной, лекции), а только опираясь на нее, выводить свои умозаключения и отражать свой собственный взгляд на тот или иной процесс, явление и т.п., что делает лекцию для неподготовленных студентов нецелесообразной, о чем собственно педагог и должен предупредить студентов, вводя такую методику чтения лекции.

Мы предвидим еще один вопрос, который может возникнуть в рамках предложенной нами методики чтения лекции в вузе: не заменяет ли лекция в данной интерпретации собственно семинарское занятие, которое как раз и предназначено для глубокого проникновения в тему через рассмотрение различных точек зрения, организацию дискуссий и т.п.? Нам представляется, что нет. Более того, из нашего опыта следует, что роль семинара не только не ущемляется, а, наоборот, возрастает, поскольку студент получает неизмеримо больше информации для обсуждения ее на семинаре, где главную роль играют сами студенты, а педагог – лишь вспомогательную. Именно на семинаре студенты имеют возможность высказать свое мнение как на устоявшиеся и общепринятые точки зрения, так и на новые, включая позицию преподавателя, открыто поспорить, если высказанная позиция лектора вызвала у них сомнения и т.д.

В заключение отметим, что предложенная технология проведения лекционного занятия, *на основе противоположной дополнительности, выраженной во взаимодополнении и взаимной обусловленности двух противоположных типов мыслительной деятельности, и организуемая посредством соответствующих методов,* является весьма эффективной. Она позволяет неоднократно возвращаться к одному и тому же материалу с целью его качественного усвоения; направлена на усвоение как стандартизированного, так и открытого (нестандартизированного) содержания образования. Она делает лекцию значимой, интересной, стимулирующей студентов на свой собственный поиск как активных субъектов обучения.