

ОСОБЕННОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Анпилогова Л.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Эффективность наполнения и реализации содержательного компонента процесса обучения студентов-журналистов профессиональному общению во многом зависит от методической базы, на которой оно будет построено. Под методическим обеспечением исследуемого процесса будем понимать практическое осуществление обучения общению посредством совокупности использования форм, методов и приемов организации образовательной деятельности.

При разработке методического обеспечения определялись оптимальные условия обучения студентов профессиональному общению, осуществлялись исследование и апробация способов и методов организации учебной, научно-исследовательской и самостоятельной работы студентов, выполнялось комментированное описание особенностей реализации идей общения в организации учебной деятельности студентов.

Методическое обеспечение обучения общению предполагало включение многоаспектных действий педагога по активизации деятельности студентов, понимания мотивационного критерия обучения. Для решения данной задачи были:

- определены особенности разных организационных форм проведения занятий в зависимости от поставленных педагогом задач;
- проанализированы и обоснованы методы обучения в сочетании с активизацией самостоятельного научного поиска студентов;
- спланирована последовательность апробации методов обучения в соответствии с целью и задачами исследования;
- определен оптимальный метод контроля за усвоением студентами знаний об общении;
- разработаны учебно-методические пособия и рекомендации, подтверждающие предложенный процесс обучения общению студентов-журналистов и его содержательную наполняемость.

Все это с точки зрения методического обеспечения можно представить как комплексную систему, позволяющую, во-первых, рассматривать содержание, средства, методы, формы, цели, задачи обучения, условия, особенности занятий в органическом соединении, взаимно усиливающих их действия; во-вторых, реализовать взаимодействие педагога и обучаемого в их совокупности с научной литературой, современными мультимедиа, научной и самостоятельной работой; в-третьих, реализовать переход от технологии «к студенту – с культурой» к технологии «со студентом – к культуре», выводящей на диалоговое общение со студентом.

Выбор такой комплексной системы обеспечения процесса обучения был обусловлен основными признаками педагогической технологии, то есть

диагностично поставленными целями, задачами, ориентацией учебных процедур на гарантированное достижение результатов, оперативной обратной связью, воспроизводимостью обучающих процедур.

В ходе разработки методического комплекса ставились задачи вооружения студентов коммуникативными умениями, совокупностью действий, обеспечивающих знание по общению, его понимание, применение; и определения процедур использования педагогических форм, методов, средств обучения в практической деятельности. Мы стремились придать обучению общению не только теоретический, но и практико-ориентированный характер. Реализация этого осуществлялась в различных организационных формах обучения, призванных упорядочить учебный процесс.

Формы обучения рассматривались как компонент содержания обучения. При этом учитывалось то, что содержание представляет собой динамическую, подвижную сторону целого, а форма охватывает устойчивую систему связей предмета [1, 17]. Иными словами, под организационными формами обучения профессиональному общению понимались виды учебных занятий, отличающиеся друг от друга дидактическими целями, составом обучающихся, местом проведения, содержанием деятельности преподавателя и обучаемого, пространственным и временным режимом, последовательностью этапов обучения, его логикой в зависимости от цели, закономерностей усвоения учебного материала, методов его осуществления.

Исходя из разных дидактических целей содержания обучения, были намечены такие формы, методы и средства развертки последнего, которые адекватны содержанию каждого фрагмента обучения. Были приняты следующие основные организационные формы обучения: направленные на теоретическую (лекции, семинары, экскурсии), практическую подготовку студентов (практические занятия, учебная практика), на организацию контроля знаний и умений обучающихся. Нами были выбраны именно эти формы, так как обучение общению «отзывчиво» именно к ним, так как каждая из предложенных форм обладает определенными особенностями, без учета которых немислима оптимизация исследуемого процесса. Главная задача при этом заключалась в гармонизации теоретической и практической подготовки студента, в их взаимной связи и обусловленности.

Подробнее остановимся на особенностях теоретического курса обучения студентов-журналистов профессиональному общению.

Организационные формы, направленные на теоретическую подготовку, логично и последовательно обеспечивали теоретический курс обучения, реализуя следующую технологию: вместе с педагогом к теории профессионального общения.

Наиболее целесообразным являлось, по нашему мнению, использование «комплексных» лекций, включающих элементы лекций информационных, проблемных, с элементами эвристической беседы и дискуссии. Строго индивидуализированные типы лекций не могли реализовать поставленные нами дидактические цели.

При изложении теоретического материала эффективны были как индуктивный, так и дедуктивный методы, позволяющие координировать использование других

организационных форм. В лекциях применялись методы дидактического действия - изложения учебного материала объяснительно-иллюстративным способом, проблемный, частично-поисковый, сравнения и др. Именно они позволяли осуществить ведущую дидактическую цель лекции - предъявление новых знаний, их систематизацию и обобщение. Нами использовался также и метод лекционного общения (по А.А. Леонтьеву) [2], предоставляющий возможность студенту и преподавателю самопрезентовать, что способствовало «моделированию» каждого участника общения.

Начиная с первой лекции, внимание студентов акцентировалось на рассмотрении общения в ракурсе выделенных проблем. Четыре информационных блока об общении подавались в следующей логической последовательности: Человек, система отношений, деятельность, саморазвитие личности, языковая культура. Такая последовательность позволяла представить себе четкую и полную картину общения; получить широкий спектр знаний по проблеме профессионального общения в разных областях науки; увидеть схему обучения общению; «мягко» ввести слушателей в мир новой теоретической информации, последовательно вытекающей из предшествующей во временной реализации и тематической подаче.

Теоретические знания о профессиональном общении эффективно усваивались студентами при использовании элементов лекций, носящих проблемный характер, так как в них преподаватель демонстрировал противоречия в развертывании содержания проблемы, способов их разрешения, противоположность научных идей. На таких этапах занятия процесс познания студентов приближался к поисковой, исследовательской деятельности. Это было значимо, так как обучающиеся осуществляли субъективное открытие не известного для себя знания, находились в постоянном познавательном напряжении, обеспечивали условия для внутреннего общения – этапа развития общения внешнего.

Важным при этом являлось то, что для каждой лекции преподаватель выбирал учебный материал, который имел как «личностное значение» для студента, так и являлся «содержательной» базой решения задач обучения. Иными словами, во время лекции студент включался в процесс активного соразмышления, формирующий определенные позиции обучаемого.

Проблемные элементы лекции обеспечивали самостоятельный поиск студентами ответов на вопросы при помощи методов «эвристической беседы» и «развивающей кооперации», которые позволили использовать общепедагогические знания студентов и на их основе приводить обучающихся к пониманию и усвоению знаний по общению. На размышление студентам были поставлены такие понятия, как: «общение», «профессиональное общение», «деятельность», «отношения», «саморазвитие» и др. Эксперимент показал, что большинство понятий, сформированных студентами, и определения ученых в своей содержательной основе не противоречили друг другу, а являлись во многом дублирующими. Это дало основание считать данные методы приемлемыми и рациональными.

Конструкт любой лекции дополнялся со стороны студента конспектами предлагаемых преподавателем работ, аргументами, иллюстрациями, своим

отношением к услышанному. Сделанные конспекты использовались на семинарах, практических занятиях в качестве примеров, подтверждающих рассматриваемые положения.

При таком подходе к лекционным занятиям принципиально менялся смысл лекции – главной становилась координирующая функция, благодаря которой информация об общении обеспечивала не только определенный пласт знаний, а создавала условия для мощного прорыва к самообразованию, к первоисточникам, дополняющим знания, полученные на лекции. Выдвижение в приоритетные координирующей функции обуславливало сужение «академизма» и создавало условия для её выстраивания через сопоставление многообразия позиций и идей, при котором закладывались основания для внутреннего диалога, личностного самоопределения, ценностного осмысления излагаемого знания [3, 256]. Лекции при этом приобретали открытый диалогизм, проявляющийся в рассмотрении идей разных научных школ, мнений педагога, исследователей по рассматриваемому вопросу; в соотношении теории и её практическом подтверждении; в попеременном изложении позиций педагогом и студентами; внутреннем диалогизме обучаемых, соотносящих свое мнение с услышанным. Иными словами, в ходе лекции студенты приобретали и опыт практики общения внешнего и внутреннего, в основе которого лежит сомнение в том, что кажется очевидным.

Продолжением лекционного курса становились семинарские занятия. Их отличала ориентация студентов на проявление большей самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих формы научной деятельности, её предметный, социальный контексты.

Дидактической целью семинаров являлось углубление, систематизация, дополнение знаний по общению, полученных на лекции, в ходе самостоятельной работы, консультировании, превращение их в убеждения; проверка знаний; развитие культуры речи, опыта публичных выступлений, навыков ведения спора, дискуссии; формирование умения аргументировано отстаивать свою точку зрения, дискутировать; обоснованно выбирать речевой жанр, тип речи; реализовать на практике опыт общения и другие.

Этому способствовали используемые на семинаре методы закрепления, проверки знаний, проблемный, исследовательский, самостоятельной работы, наблюдения, анализа, синтеза, обобщения, рассуждения (простого, сложного, свободного, доказательного).

С учетом вышеизложенных целей составлялись вопросы к семинару, направленные на размышление, обсуждение проблем общения в соотношении с будущей профессиональной деятельностью. Этому способствовало и предъявление проблемной тематики семинара, например, «Осмысление проблемы общения в психолого-педагогической науке в соотношении с категорией деятельности», «Философские определения общения» и др.

При суждениях, возникающих в процессе обсуждения проблемы на семинаре, и создавалась естественная ситуация живого общения. Это приветствовалось, так как мы понимали, что в таких ситуациях студент приобретает и вместе с тем использует усвоенные знания, коммуникативные умения для выражения своего суждения, аргументации своей точки зрения. Научить студента

защищать свое мнение, задавать вопросы, доказывать, убеждать, выражать свое отношение к обсуждаемому в этом и состоит активизация общения. Активность общения носила качественно новый характер: она побуждалась мотивацией студентов, была связана с необходимостью оперирования знаниями об общении. При этом создавались идеальные условия для выбора студентом значимого знания, отрефлексированного им и готового к применению в ходе профессионального общения.

Для реализации этого использовались семинар-беседа, семинар-дискуссия по избранным ключевым темам, семинар-конференция по избранным комплексным проблемам, которые показывали формы творческой работы и на практике реализовали процесс развития межличностных отношений, взаимодействия в общении между участниками учебного процесса. Проводимые семинары отличались некоторыми особенностями:

- студентам предоставлялась свобода в выборе своей позиции по обсуждаемому вопросу, необходимого материала и литературы, что позволяло обучающемуся вносить на занятие часть самого себя, общаться с остальными на уровне своего «Я», и создавало близость и единство в отношениях между участниками обучения;

- активность студента основывалась на работе с первоисточниками, что обеспечивало познавательную активность, творческий поиск, навыки самостоятельного выбора материала, нахождение путей реализации цели, исследовательскую деятельность;

- при рассмотрении сквозных вопросов студентам предоставлялась возможность использования положений, уже известных ему, что получило положительную оценку обучающихся, так как это эмоционально оживляло занятие, давало возможность по-иному взглянуть на рассмотрение нового материала, позволяло установить логическую связь изучаемой проблемы с предыдущей, расширить познания;

- в рефлексивной части семинара (подведение итогов, установление усвоенного, понятого) важным являлась концентрация внимания на вопросах, оставшихся нерешенными. При этом важной была ориентация студента на дальнейшую самостоятельную поисковую работу;

- успех семинару обеспечивала особая эмоциональная атмосфера, организуемая преподавателем, позволяющая настроить студентов на постоянную активную работу в режиме погружения, вызвать у них интерес к изучаемому вопросу, создать условия для углубления знаний, расширения кругозора, убеждения обучающихся в том, что их точка зрения интересна;

- методика проведения семинаров ориентировалась на глубокую личностную включенность студентов и заключалась в организации диалога как между участниками процесса обучения, так и между обучающимися и учеными, исследующими проблему общения, что заканчивалось коллективной рефлексией, позволяющей осмыслить диалог как опыт общения и отношений, перевести совокупность знаний, опыта, чувств общения в убеждения, умения, навыки, способные стать основой профессионализма специалиста.

При таком подходе семинарское занятие приобретало новый смысл: из пересказа фрагментов прочитанного семинар превращался в «полилог», «диалог культур», и

происходила рефлексия ранее известного в соединении с только что узнанным, их соотнесение и взаимовыстраивание или содержательное девальвирование того, что в условиях профессиональной деятельности представляется менее значимым. В ходе обучения профессиональному общению как особая организационная форма рассматривалась учебная экскурсия, позволяющая наиболее полно изучить исследуемый предмет на основе наблюдения за процессом общения в естественных условиях. При этом каждая экскурсия предполагала непосредственное участие в процессе общения (например, с помощью вопросов или утверждений, совместного обсуждения с героями экскурсии определенных положений, усвоенных студентами в процессе лекционного курса). При этом экскурсии развивали познавательные способности студентов, оказывали воздействие на их эмоциональную сферу. Чаще всего использовались экскурсии текущие (информационные), соотносимые с изучением учебного материала, либо заключительные (обобщающие), осуществляющие повторение изученного материала, его систематизацию и анализ.

Экскурсии преследовали цель более углубленного и основательного рассмотрения отдельных вопросов. Например, экскурсии студентов-журналистов на ГТРК «Оренбург» (наблюдения за проведением интервью профессиональными журналистами, подготовкой телеведущих к встрече за «круглым столом» в телеэфире и т.д.); в галерею «Оренбург» (встреча с Заслуженным деятелем культуры, художником А.И. Овчинниковым); в Оренбургский драматический театр им. А.М. Горького на встречу с создателями и актерами спектакля «Дон Жуан» (режиссер Р.В. Исрафилов) и др. позволили студентам собрать материал по общению, необходимый для дальнейшего проведения занятий, наглядно увидеть возможности общения и проанализировать их с учетом имеющихся знаний. Благодаря этому происходила систематизация материала, полученного на занятиях, дифференциация его с учетом личностной и практико-профессиональной значимости. Этому способствовала тщательная предварительная подготовка, включающая отбор преподавателем заданий, требующих самостоятельного решения, и итоговая беседа, в ходе которой полученная информация включалась в общую систему знаний студента.

Такая организация процесса обучения профессиональному общению студентов-журналистов обеспечивает создание необходимого контекста коммуникативной деятельности обучаемого на основе развития способности студента к выбору необходимых и значимых для него способов профессионального общения.

Список литературы

- 1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.*
- 2. Леонтьев, А.А. Лекция как общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1974. – 39 с.*
- 3. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. - Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.*