

УДК 378(063)
ББК 74.58я43
П90

Редакционная коллегия:
доктор педагогических наук *О. Л. Жук* (отв. ред.),
доктор педагогических наук *А. П. Сманцер*,
кандидат педагогических наук *С. Н. Захарова*,
кандидат педагогических наук *Е. А. Коновальчик*,
кандидат психологических наук *А. А. Полонников*,
Д. И. Губаревич

Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов:
П90 материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 22–23 апр. 2010 г. / редкол.:
О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – 567 с.
ISBN 978-985-518-408-0.

Материалы конференции посвящены актуальной образовательной проблеме –
повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Рекомендовано управленческому аппарату, профессорско-преподавательскому со-
ставу, научным работникам, аспирантам и магистрантам вузов Республики Беларусь.

УДК 378(063)
ББК 74.58я43

ISBN 978-985-518-408-0

© БГУ, 2010

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

***Abstract.** The relationships between teacher and first-year students in learning context have some particular features, not characteristic for relationships in the following years of education. In the text such parameters of these relationships as complexity and paradoxality are viewed, understood as pragmatic effects of communication accomplished by students and teachers, and their substantive description is given. The proposed description allows to see one of the context in which a formal components of educational process are realized, the context that can amplify or prohibit the solution of the formal tasks of professional training.*

В данном тексте мы хотим представить небольшое описание опыта работы со студентами первого курса отделения психологии в рамках курса «Практикум по основам профессионального мастерства психолога». Предметом нашего рассмотрения будет не нормативная организации данного курса, заключающаяся в целях, задачах и средствах их достижения, хотя от их рассмотрения мы полностью не отказываемся, но придаем этому содержанию подчиненное значение. Предметом нашего интереса выступает драматургия складывающихся между нами и студентами «отношений» (данное понятие мы используем здесь достаточно условно, поскольку оно лишь частично, но в большей степени, чем другие понятия, охватывает тот спектр обстоятельств, которые мы будем обсуждать), уникальных по своей природе в рамках обучения в высшей школе в силу того, что студенты первых курсов еще не в полной мере могут быть опознаны как владеющие «нормальной практикой» обучения в институтах высшего образования.

Первое, что можно отметить в описываемых отношениях, это на первый взгляд кажущаяся банальной констатация *сложного характера* этих отношений. Если в отношениях студентов старших курсов и преподавателя существует некая взаимосогласованность, выражающаяся в комплиментарном сходстве ожиданий в адрес друг друга, реализуемых стратегий и тактик поведения, правил говорения, а также подразумеваемый обеими сторонами условный характер происходящего в аудитории, то в отношениях со студентами первого курса подобной согласованности нет и, как следствие, появляется возможность обнару-

жить за счет диссонанса между производимыми действиями устройство как педагогической, так и студенческой позиции. Сказанное не означает, что в работе со старшими курсами отсутствует сложность как таковая, она также имеет место, но ее источник расположен «внутри» самой практики, примером чему может служить избыточность и исчерпанность ее элементов (методов и форм работы, проводимой в аудитории и за ее рамками, способов аргументации, ролевого репертуара и др.) в генерировании эффекта новизны и разнообразия, сомнения в возможности переноса и использования усвоенного академического опыта в иных жизненных обстоятельствах и т. п. Источник сложности, возникающей во взаимоотношениях с первокурсниками, располагается, как нам это представляется, на границе академической практики и неакадемической (внеакадемической)¹, студенты первых курсов непреднамеренно приносят несвойственные академической практике регулятивы.

Второе, что обращает на себя внимание, и что не может быть понято и увидено отдельно от вышеуказанного параметра «сложность», это *парадоксальность* в отношениях. Для ее описания нам не поможет математическое определение понятия парадокса, ближе к анализируемому содержанию является представление о прагматических парадоксах, предложенное П. Вацлавиком и его коллегами [1]. С точки зрения указанных авторов, прагматические парадоксы могут быть обнаружены на уровне действий участников коммуникации и характеризуются: а) наличием в коммуникации двух сторон, одна из которых находится в жестко подчиненном положении по отношению к другой стороне; б) необходимостью подчиниться предъявляемому ведущей стороной предписанию только в том случае неподчинения предписанию; в) невозможностью в существующих отношениях обсуждать их – отношений – правила (метакоммуницировать) [1]. Как указывают названные авторы, любое действие в коммуникации подразумевает то или иное определение себя и другого. Соглашаясь с данным утверждением, мы далее полагаем, что прагматические парадоксы в коммуникации порождают парадоксальные определения участников коммуникации, что в купе с прагматическим содержанием коммуникации может вызывать ее коллапс.

Каково содержание подобных парадоксальных обстоятельств в нашем взаимодействии со студентами-первокурсниками? Вначале укажем, что «инициаторами» парадоксов являются и студенты, и преподаватель.

Парадокс, задаваемый студентами. Один из наиболее встречаемых и наиболее «болезненных» парадоксов, запускаемых студентами, состоит в следующем. В ходе взаимодействия с преподавателем студенты неоднократно заявляли свою заинтересованность в выбранной профессии (пусть и не всегда связывая с ней свою дальнейшую профессиональную деятельность) и в ее освоении. Драматизм взаимодействия задавался коммуникативной конструкцией этого интереса. Указание на наличие интереса со стороны коммуниканта как содержание его коммуникативного действия (высказывания) соответствует определению себя как источника интереса. Одновременно это задает определение преподавателя (у которого также подразумевается интерес к профессии) как равноправного партнера по коммуникации, а сами отношения как симметричные в терминологии Вацлавика и коллег.

Однако совместно с указанным действием студенты адресуют преподавателю задачу вызвать у них интерес к предъявляемому в обучении содержанию, что может быть выражено следующим образом: прямо – «расскажите нам что-нибудь интересное из психологии», «Вы должны заинтересовать нас своими занятиями/лекциями», или косвенно – «Ваши занятия не интересны» и т. п. Посредством этих действий студенты переформируют отношения как комплиментарные с собственной подчиненной позицией, определяя преподавателя как источник интереса, а себя – как его реципиентов.

¹ Мы не утверждаем, что последняя имеет школьное происхождение. Скорее всего, она является продуктом более широкого ряда условий.

В прагматическом отношении для преподавателя это означает ситуацию, в которой он не должен влиять и одновременно влиять должен. В эту двойственную ситуацию может быть включено (и обычно включается) дополнительное содержание. Так, студенты могут сопротивляться углубленному рассмотрению и освоению учебного материала, адресуя преподавателю запрос на поверхностное рассмотрение как можно большего количества материала: «Вы расскажите нам понемногу обо всем, а мы потом выберем то, что нам нужно». Первая часть такого высказывания определяет студентов как зависимых, не способных к самостоятельным действиям в области профессионализации, так как подразумевается, что это «немногое» они не освоят сами; вторая часть высказывания определяет студентов как отчетливо представляющих свои профессиональные интересы и запросы, поскольку они способны совершить самостоятельный выбор.

Для преподавателя, «всерьез» отнесущегося к подобной коммуникативной организации взаимодействия, становится невозможным действие практически из любой перспективы (чего в реальности почти никогда не происходит), так как у студентов всегда есть ресурс опознать его действия как не соответствующие запросу. И как следствие, это позволяет студентам определять преподавателя как причину возникающих эффектов (например, «качества» своей подготовки).

Парадокс, задаваемый преподавателем. Первоначально нами при построении занятий принималась идея апелляции к пусть первичному, но собственному интересу студентов к какому-либо сектору профессиональной сферы психолога (деятельностному, теоретическому, проблемному и др.). Эта идея обосновывалась представлением о профессионально-образовательном самоопределении обучающегося как ключевом моменте учебного процесса. После предварительной прорисовки некоторого числа компонентов профессиональной сферы, имеющей, с нашей сегодняшней точки зрения, псевдоразъяснительный характер, студентам предлагалось выбрать какой-либо из них, представляющий наибольший интерес с точки зрения их будущего профессионального становления, для его дальнейшего освоения. Далее студентам предлагались учебные (специально сконструированные посредством реферирования, компиляции или написания самим преподавателем) или авторские (принадлежащие перу известных психологов, монографические) тексты, в отношении которых необходимо было выполнить учебные задания, результат выполнения которых обсуждался на занятиях. По итогам работы в семестре выставлялась зачетная оценка. Как видно из описания, формальные требования по организации занятия «задание – контроль – оценка» преподавателем выполнялись.

Что же в это время происходило в прагматическом отношении, и какие определения участников коммуникации соответствуют описанному взаимодействию? Апелляция к выбору содержания обучения как исходному пункту учебного взаимодействия: а) подразумевает такое определение преподавателем студентов, как имеющих устойчивое профессиональное самоопределение, осведомленных, самостоятельных и т. п.; б) отрицает самим фактом обращения со стороны преподавателя к студентам, их определение в коммуникации как определившихся и самостоятельных. В терминологии П. Вацлавика и коллег речь идет о парадоксальном предписании, в котором непосредственное содержание коммуникации и содержание метакоммуникации взаимоисключающи. В нашем случае преподаватель формулирует требование: «будь определившимся», «будь самостоятельным», выполнение которого отрицает возможность его выполнения – самостоятельность по чьему-либо требованию не является самостоятельностью.

Дальнейшее течение взаимодействия усугубляет парадоксальность. В соответствии с определением студентов как самостоятельных и самоопределившихся в профессионально-образовательном движении мы не настаивали на обязательном присутствии студентов на

занятиях и не отмечали их, подразумевая, что «индивидуальная учебная траектория» в каждый момент времени может соотноситься с внеаудиторными возможностями ее реализации, очевидными лишь только самим студентам. Однако окончание взаимодействия представляло собой обязательную процедуру сдачи зачета с выполнением обязательных требований, что опять определяло студентов как зависимых, не способных к самоконтролю (который является одним из атрибутов самостоятельности) и т. д.

По достаточно редким и разрозненным репликам студентов можно судить о том, что реализуемая в их адрес коммуникативная композиция вызывала у них растерянность и дезориентацию. В частности, когда им предлагалось выбрать какой-либо аспект профессиональной сферы как учебное содержание, студенты говорили, что они еще недостаточно осведомлены в данном содержании, а выбор предполагает, по крайней мере, осведомленность. Поведенческим выходом из ситуации чаще было или игнорирование занятий/заданий, или старательное их исполнение и посещение. Иными словами, студенты игнорировали один из компонентов предписания, что предупреждало серьезную деструкцию их самоопределений в коммуникации.

Однако, как мы показали в одном из предыдущих текстов [2], отношения между преподавателем и студентами могут носить псевдокомплиментарный характер: организовываться на метакоммуникативном уровне как симметричные или обратно комплиментарные (с коммуникативным подчинением преподавателя студентам). Такая фиксация регулятивов учебной коммуникации позволяет обнаружить в ее протекании метапарадокс: коммуникативные действия студентов так задают позицию преподавателя, что он может управлять учебной ситуацией (занимать ведущую позицию) только не управляя ею (принять ведомую позицию).

Мы не рассматриваем предложенное описание как основание для инициации изменений в учебной коммуникации. Для нас такое видение характеризует контекст педагогической работы со студентами-психологами, не позволяющий воспринимать происходящее как имеющее лишь непосредственное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вацлавик, П.* Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000.

2. *Корчалова, Н. Д.* Самоуправление учебной деятельностью студентов: право на высказывание / Н. Д. Корчалова // Учебная деятельность студента университета : от управления к самоуправлению : материалы междунар. науч.-практич. конф. (Минск, 22–23 апр. 2009 г.) / под ред. Н. Д. Корчаловой, И. Е. Осипчик. – Минск : БГУ, 2009. – С. 21–27.