

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ

А.В. Шленков, доктор психологических наук, профессор;

А.А. Грешных, кандидат юридических наук, доктор педагогических наук, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;

Р.Г. Зайкин.

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

Рассматривается синтез результатов, полученных при различных подходах к построению и совершенствованию учебного процесса. Выявлена и рассмотрена система дидактических принципов и методов эффективной реализации на практике закономерностей функционирования. Решение этой проблемы – одна из целей данного исследования. В этом случае одним из объектов исследования является система организации и осуществления учебного процесса, а предметом – дидактические условия и методы ее совершенствования.

Ключевые слова: совершенствование учебного процесса, система дидактических принципов

FEATURES OF THE APPLICATION OF DIDACTIC PRINCIPLES OF TEACHING PROCESS AT SAINT-PETERSBURG UNIVERSITY OF STATE FIRE SERVICE OF EMERCOM OF RUSSIA

A.V. Shlenkov; A.A. Greshnyh; R.G. Zaykin.

Saint-Petersburg university of State fire service of EMERCOM of Russia

This article discusses the synthesis of the results obtained by different approaches to the construction and improvement of the educational process, to identify and examine the system of didactic principles and methods for effective implementation in practice of laws of its functioning. The solution to this problem – one of the purposes of this study. In this case, one of the objects of study is the system of organization and implementation of the educational process, and the subject – didactic conditions and methods to improve it.

Keywords: improvement of the educational process, system of didactic principles

В настоящее время довольно часто в педагогическом процессе применяются дидактические принципы, которые выступают в качестве ориентировочной основы преподавания. Такое их значение вытекает из следующего утверждения: «началом общей дидактики является закон единства учебной и обучающей деятельности. Этот закон и принципы обучения составляют заповеди классической теории обучения. В практике обучения дидактические принципы находят применение в виде правил, методов и форм организации и проведения учебной работы. В принципах обучения заключен исторический и педагогический опыт, общественный смысл, они выражают картину состояния процесса обучения». Таким образом, практические указания по осуществлению обучения закреплены преимущественно в принципах и правилах их реализации, носящих название дидактических

принципов и правил. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в его конкретном историческом виде [1]. Принципы обучения определяют подготовку специалистов через дидактическую систему, в которой они выступают как единое целое, отражая некоторую концепцию. Естественно, что каждый ученый в области дидактики высшей школы считает нужным изложить свою систему принципов обучения, пытаясь найти ответы на вопросы: для чего, как и чему учить.

В качестве самостоятельного направления в решении проблемы выявления закономерностей учебного процесса можно выделить работы педагогических психологов. Они исследуют процесс усвоения знаний, организованный на базе специально формируемых у обучаемых познавательных действий и операций, исходя из того, что «знания нельзя дать в готовом виде: они усваиваются через включение учащихся в деятельность», которая дает эффект развития личности. Иначе говоря, психологи, основываясь на понимании психики как деятельности, считают, что восприятие, представление и усвоение понятия должны быть сопряжены с определенной системой действий (операциональной системой), реализуемой не в стихийном процессе, а в условиях управления ходом формирования понятия. В связи с этим они исследуют совокупности действий, которые позволяют обучаемым выявлять существенные признаки изучаемых объектов и синтезировать их в понятия об этих объектах [2]. При этом педагог по мнению психологов должен организовывать в учебном процессе формирование понятий об объектах, относящихся к самым различным научным областям, с помощью специфичных методов и приемов, имея в виду, что эти методы и приемы должны способствовать формированию у обучаемых таких общелогических действий, как сравнение, классификация, установление иерархических отношений внутри формируемого понятия и др.

Педагогика высшего образования у нас в стране (как и вся педагогика) на протяжении длительного времени традиционно считалась «бесполой». Вместе с тем несомненно то, что пол человека играет огромную роль в его жизни и деятельности, являясь естественной основой «всей его индивидуальности» (Б.Г. Ананьев). В современных условиях «бесполоя» наука малоэффективна и рассчитана лишь на «среднего» обучаемого [3]. Сама жизнь свидетельствует о том, что к обучению студента необходимо подходить дифференцированно не только с позиции его интеллекта и социального статуса, но и половой принадлежности. Обучение с учетом гендерных (социально-половых) особенностей студентов требует отбора такого содержания учебного материала и применения таких методов и форм обучения, которые соответствовали бы разному типу функциональной асимметрии мозга в восприятии учебной информации девушками и юношами, спецификой их потребностей и интересов. Построение модели гендерного образования основывается на теории гендерной идентичности американского ученого С. Бэм. Основная идея этой теории сводится к тому, что у каждого человека присутствует в биологическом и психологическом компоненте организма и сознания «мужское» (маскулинное – от греч. masculinitus – мужественный) и «женское» (фемининное – от лат. femina – женщина) начало. Соотношение этих компонентов определяется пропорциями мужского (тестостерона) и женского (эстрогена) полового гормона в крови, а также направленностью гендерного сознания (модель поведения и мышления). Чем выше маскулинность у человека – тем больше он привержен модели, которой придерживаются традиционные мужчины (инициативность, агрессия, твердость, резкость и т.д.). Чем больше женских половых гормонов и «мягче» сознание – тем его поведение и мышление больше похоже на женский тип (мягкость, уступчивость, склонность к компромиссу, грациозность и т.д.). Мозг девочек «запрограммирован» таким образом, что реагирует преимущественно на людей и лица, а мозг мальчиков – на объекты и форму [4].

У «традиционного» мужчины соотношение маскулинности/фемининности примерно 75 % к 25 %. «Женский» тип имеет обратное соотношение: 25 % к 75 %. Андрогинный тип имеет примерно одинаковое количество маскулинных и фемининных качеств и может менять их соотношение в зависимости от ситуации общения. Андрогинные мужчины и женщины обладают более богатым поведенческим репертуаром, гибким мышлением, они

лучше понимают объяснения преподавателя как своего, так и противоположного пола, то есть им легче адаптироваться к условиям, в которых разворачивается образовательный процесс. Аморфный тип в народе называют – «ни рыба, ни мясо», то есть его стиль мышления и поведения трудно оценить с позиций половой принадлежности. Исследования показывают, что «по-женски» мыслят не более 15 % мужчин. Около 10 % женщин имеют мозг, который в большей или меньшей степени запрограммирован на мужской стиль поведения, поскольку получил в утробе матери в возрасте шесть–восемь недель, когда формируются первичные половые признаки, избыточную долю мужского гормона тестостерона. Если подходить к обучающимся с позиций теории гендерной идентичности, то можно заменить значительные отличия в их сознании, психике и когнитивной деятельности мозга.

Таким образом, образовательный процесс в вузе должен строиться с учетом гендерной специфики каждой студенческой группы, что, несомненно, повысит его качество.

Педагогическая наука накопила большой арсенал различных методов и приёмов обучения, но они часто используются без учета гендерных особенностей учащихся. Поэтому современным обучающимся в вузе не удаётся в полной мере раскрыть свои способности. При этом предполагается, что эти методы одинаково приемлемы как для девочек, так и для мальчиков.

Дети уже с рождения развиваются по-разному, а современная педагогическая и психологическая наука практически не учитывает пол, как важнейшую характеристику учащегося. Преподаватели зачастую не имеют достаточного инструментария, с помощью которого могли бы помочь в развитии каждому ученику [5].

При неблагоприятных условиях, например, когда педагогические воздействия не соответствуют индивидуальным особенностям курсантов и слушателей, учащиеся с феминным типом мышления принимают несвойственную им стратегию решения задач, навязанную взрослым, и в определенной мере, лучше или хуже, справляются с заданиями. Учащиеся с маскулинным типом мышления в такой ситуации стараются уйти из-под контроля взрослого, не подчиниться ему [2].

Учащимся в такой образовательной среде, несвойственной их гендерным особенностям, реализовать себя очень трудно. Таким образом, в современном высшем образовании возникает проблема: недостаточность использования методических приёмов в организации учебного процесса с учётом гендерных особенностей учащихся.

Гендерные различия в частоте встречаемости разных видов мотивов учебной деятельности у мальчиков и девочек выявлены незначительные [6].

Около одной пятой части учащихся испытывают отрицательное эмоциональное отношение со стороны своих сверстников. Эмоциональное принятие или отвержение же преподавательского персонала зависит от индивидуально-психологических особенностей педагога и, прежде всего, нервно-психологической устойчивости и уровня конфликтности. Отношение преподавателя к учащимся зачастую зависит от индивидуально-психологических особенностей детей, прежде всего, как объектов учебной деятельности.

Значимые различия в частоте встречаемости разного вида страхов у мальчиков и девочек отсутствуют. Следует заметить, что для девочек страх проверки знаний стоит на первом месте, на втором же месте находится тревожность в отношениях с преподавателем. Для мальчиков наиболее важной также стоит страх ситуации проверки знаний, а на втором – страх несоответствовать ожиданиям окружающих. Тревожность учеников зависит от степени сформированности учебных действий и умственной работоспособности [7].

Произошедшее за последние годы увеличение числа негативных социально-экономических факторов, воздействующих на человека, и их интенсивности способствовало привлечению пристального внимания отечественных и зарубежных исследователей к проблеме адаптации. Многие специалисты, занимающиеся изучением данного феномена, отмечают, что нарушения приспособления организма к изменяющимся условиям социальной

среды имеют место не только у значительного числа взрослых, но и у детей. Интеллектуальное и личностное развитие учащихся, в том числе и формирование адаптационных способностей, является одной из главных задач, стоящих перед современной высшей школой.

Развитие отдельных интеллектуальных свойств и личностных качеств курсантов и слушателей, определяющих успешность социально-психологической адаптации, частично ранее уже изучалось. Однако многие из них все же остались нерассмотренными. Вместе с тем исследования различий в развитии адаптационных способностей мальчиков и девочек вообще отсутствуют. Поэтому одной из главнейших целей данного исследования было сравнительное изучение гендерных особенностей адаптационных способностей детей младшего школьного возраста [8].

Согласно цели исследования решались задачи, направленные на осуществление теоретического анализа механизмов вузовской адаптации; нахождение и мотивирование выборки, соответствующей условиям проведенного исследования; организацию эмпирического исследования, относительно поставленной гипотезе; определение гендерных различий в уровне развития адаптационных способностей.

Понятие «адаптация» является одним из основных в психологии, поскольку наличие адаптационных способностей и владение механизмами адаптации позволяет человеку жить в гармонии с окружающим миром, успешно осуществлять ведущую деятельность и удовлетворять свои потребности. Современное представление об адаптации основывается на работах Г. Селье, П.К. Анохина, Б.Ф. Березина и др. В настоящее время адаптация рассматривается либо как процесс приспособления к изменяющимся условиям среды, либо как результат приспособления к среде и достижение равновесия в системе «организм-среда», либо как свойство организма. Основные типы проблемных ситуаций, требующие от индивида адаптивного поведения, описанные в отношении взрослых лиц, переживают в той или иной степени и курсанты. При их разрешении они, прежде всего, пользуются защитными адаптивными механизмами [9].

Литература

1. Никольская И.М, Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 440 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студ. пед. ин-тов / под. ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1973. 288 с.
4. Гильбух Ю.З. Психодиагностика. М.: Знание, 1989. 79 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Изд-во «Питер», 1999. 368 с.
6. Карелова Г.Н. Гендерная стратегия РФ. М., 2004.
7. Жданов И.А. Адаптация и прогнозирование деятельности. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1991. 255 с.
8. Лейтес Н.С. Младшие школьники // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. М.: Академия, 1999. С. 34–42.
9. Артемов С.Д. Социальные проблемы адаптации. М., 1990. 180 с.