

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В связи с наметившимся переходом к экономике высоких технологий современное общество определяет социальный заказ на подготовку творческого специалиста, владеющего исследовательскими умениями и навыками, ориентирующегося в потоке научной информации, современных информационных технологиях, альтернативных и вариативных проектах, способного адаптировать инновационные идеи и эффективный опыт. Вместе с тем, на производстве после окончания студентом обучения наблюдается тенденция обесценивания и нивелирования полученных им знаний. Таким образом, возникает противоречие между формируемыми в профессиональной школе у будущих специалистов знаниями, умениями, навыками, способами действий, с одной стороны, и реальными требованиями производства, с другой.

В то же время необходимо отметить, что такая проблема как несоответствие смысла и предмета обучения в образовательном учреждении потребностям общества и реальной жизни в образовании существует давно. В свое время Л. Выготский отмечал: «педагогика, имевшая дело со знаниями, оторванными от практики, почти всегда вызывала ничем не оправданные усилия и приобретала с психологической точки зрения характер бесплодной сизифовой работы» [1, с. 228]. Еще раньше Д. Дьюи задавался вопросом: почему человек, получивший

образование, оказывается плохо приспособленным к жизни, не справляется с решением практических и профессиональных задач? [3]. Очень часто сами студенты в процессе прохождения производственной практики, а позже, уже будучи молодыми специалистами, убеждаются в низкой продуктивности или даже в недейственности полученной во время обучения информации.

Во все времена предпринимались попытки решить данную проблему как на государственном уровне - путем реформирования системы образования, так и на частном - путем внедрения в образовательный процесс инновационных педагогических технологий. В последнее время лагуну между содержанием обучения специалистов и требованиями производства ученые, педагоги-практики попытались заполнить разными способами. Одни предлагают реализовывать в профессиональной школе продуктивное обучение, т.е. обучение, имеющее своей целью получение не простых знаний, умений и навыков, а конкретный практический продукт - как правило, материальный или материализованный (М. Башмаков, Н.Б.Крылова, И.Шнейдер). Другие пытаются формировать у будущих специалистов компетенции, необходимые для тех или иных сфер деятельности.

Проблема компетенции и компетентности рассматривается в работах многих отечественных и зарубежных исследователей (В. Байденко, Н. Гришанова, Н. Кузьмина, А. Маркова, Д. Равен, Н. Хомский, А. Хуторской, Р. Уайт). Но, к сожалению, на практике очень часто, поставив цель формирования и развития у студента необходимых способностей и профессиональных знаний, многие педагоги-практики идут по пути лишь количественного увеличения практической составляющей и направленности обучения. При этом технология, система организации учебного процесса кардинальным образом не меняется, а учебные часы, отведенные на практические занятия, проводятся по той же самой технологии, ориентированной лишь на передачу готовой информации от преподавателя к студенту.

Многие теоретики и практики обучения давно осознали эту проблему и положение дел. В результате педагогическая литература наполнилась многочисленными декларативными сентенциями. Суть их сводится к тому, что профессиональная подготовка не должна базироваться на лишь знаниевой парадигме в соответствии с известной дидактической триадой «знания – умения – навыки»; нельзя ограничиваться будущему специалисту и овладением определенными способами действий, и даже конкретными способностями.

На современном рынке труда востребованы не сами по себе знания, а способность специалиста применять их на практике, возможность выполнять определенные профессиональные и социальные функции. Как справедливо заметил И. Ильинский «новые технологии предъявили новые требования к работнику в плане не только количества знаний, умений, навыков, но и к его творческим способностям и личным качествам (инициативность, предприимчивость, активность). Это вызвало острое напряжение в отношениях системы образования с рынком труда, производством, которое определили словом «кризис» [5, с.175]. Его разрешение видится в изменении цели профессионального образования. Она должна заключаться в формировании у студентов общеинтеллектуальных способностей, умения оперировать полученными знаниями, понятиями и суждениями, (т.е. мышлением) посредством и на основе профессионально-релевантной информации, а главное - их экстерниоризации.

Как метко заметил Р. Уотермен, «В современном деловом мире более, чем в какие-либо исторические эпохи, единственным постоянным фактором являются перемены» (цит. по [9, с.21]). Именно к ним должны готовить студентов в системе не только высшего, но и среднего профессионального образования. И практика неумолимо свидетельствует, что сегодня на высоте оказывается тот, кто подготовлен к этим перманентным переменам - специалист с гибкими практико-ориентированными установками и мышлением, выраженной направленностью на экстерниоризацию имеющейся у него теоретической информации, способностью предесцинировать ее конкретным практическим ситуациям.

Молодой человек, готовящийся к саморазвитию творческих сил, самосовершенствованию с целью полной самореализации и, как результат, общественному

благополуччю, прогресу в науці та культурі, повинен мати достатньо високий рівень самоопеределення, професійну мотивацію, впевненість в правильному виборі; уміти реалізовувати самооцінку та проводити самоаналіз; розвивати в собі професійно-важливі якості особистості.

Основним видом діяльності, яку людина реалізує в будь-якому освітньому закладі, – навчальна. Але не викликає сумнівів той факт, що загальне та професійне навчання принципово відрізняються. Зрозуміло, що вказана різниця реалізується не змістом навчання, а його цілями. Диференціація тут йде за темпами змін, які освіта повинна забезпечити для вихованця.

В силу загальності, доступності та обов'язковості середнього (школьного) навчання воно повинно сформувати у кожного певні зміни в загальнокультурному рівні, привчити вихованця до цінностей загальнолюдських цінностей, сформувати здатність незалежного пошуку та «присвоєння» (А. Леонтьєв) знань, тобто здатність до самоосвіти. Загальність гарантує включеність (неізоляційність) людини до ціннісних орієнтацій та загальнолюдської культури. З психологічної точки зору, в школі домінуючою повинна бути інтеріоризація – діяльність по переходу, переводу зовнішнього до внутрішнього. Навчаючись в школі, вихованець повинен присвоїти загальнолюдські цінності та культуру, зрозуміти та оволодіти методами незалежного оволодіння нею.

Інші зміни в особистості майбутнього професіонала повинні породити та сформувати коледж, забезпечуючий навчання нових спеціалістів. Обговоримо цю пропозицію декілька разів докладніше.

Перше з усього, будь-яке навчання повинно будуватися та відповідати віковим психологічним особливостям вихованців. Тому важко не погодитися з В.В. Давидовим, який стверджує, що «організацію навчання необхідно порівнювати з характером тієї домінуючої діяльності, всередині якої воно реалізується, з особливостями вікових психологічних новоутворень, виникаючих та формуючихся всередині цієї діяльності» [2, с.448].

Домінуючою діяльністю студентів коледжу (ранньої юності), згідно з періодизацією Д. Ельконіна – Л. Вygотського є навчально-професійна. Завдяки цій діяльності у студентів розвиваються потреби в праці, професійні інтереси, формуються елементи дослідницьких умінь, здатність будувати свої життєві плани, моральні та громадянські якості особистості, основи світогляду. Далі молодий людина чекає переходу до життєвого самоопеределення. Виходячи з цих новоутворень та потенцій, необхідно конструювати навчальний процес в коледжах.

Разом з тим навчання студентів повинно будуватися в контексті професійних проблем, які їм доведеться вирішувати. В відмінність від випускника школи майбутній спеціаліст повинен уміти не тільки брати, скільки в професійному плані віддавати світовій людській культурі та виробництву. В першу чергу спеціаліст повинен не «присвоювати», а професійно змінювати, перетворювати, трансформувати оточуюче середовище, світ людей та предметів, з якими він взаємодіє.

З психологічної точки зору, домінуючим процесом в коледжі повинна бути екстеріоризація, тобто перехід внутрішніх мислительних дій та операцій до зовнішньої їм форми, скороченої форми в розгорнуту зовнішню форму [8, с.92]. Відповідно до навчання студентів повинно бути направлено не тільки на освоєння професійних знань, вироблення професійних умінь та навичок, але й на розвиток здатності ставити професійні цілі, вирішувати професійні завдання в конкретній практиці.

Випускник, перше з усього, повинен розвинути у себе здатність використовувати свої знання для змін, трансформації оточуючого світу, тобто здійснювати перехід від «всередині» до «зовні». Відповідно до такої підходи до навчання повинна реалізовувати професійна школа, а результатом діяльності студентів повинна стати здатність до незалежного процесу екстеріоризації в необхідних умовах, деверсифікація цієї здатності.

Для реализации перечисленных требований необходима специально организованная деятельность обучающего или педагогическое сопровождение процесса обучения студентов. Под педагогическим сопровождением мы понимаем такую деятельность педагога, которая консеквентно формирует у студентов способность и обеспечивает им экстерииоризацию профессиональных знаний, эффективное продуктивное обучение. Целью педагогического сопровождения продуктивного обучения, с нашей точки зрения, является организация такой совместно распределенной деятельности (В. Рубцов) в процессе обучения студентов, которая обеспечит им экстерииоризацию профессиональных знаний, а также перманентное развитие каждого в соответствии с его индивидуальным образовательным маршрутом.

Основными функциями педагогического сопровождения продуктивного обучения студентов колледжа мы считаем следующие:

1. Развивающую функцию, характеризующуюся таким синтезом функционирования всех компонентов процесса учения, который, исходя из зоны ближайшего развития индивида, обеспечивает ему спонтанный процесс овладения новыми знаниями, умениями, навыками и способами деятельности в самых разнообразных сферах его активности.

2. Формирующую функцию, представляющую собою систему внешних воздействий, направленных на изменение содержания, уровня понимания и овладения студентами специальными знаниями, появление у них новых способов экстерииоризации имеющихся знаний.

3. Когнитивную функцию, акцентирующую деятельность обучаемых на поиск стратегии и открытие новых знаний и способов деятельности, а также индивидуально-своеобразных методов переработки информации об актуальной ситуации (способы ее восприятия, оценивания, классификации, категоризации и т.д.).

4. Профессионально-ориентирующую функцию, заключающуюся в формировании у студентов мотивации к будущей специальности и преломления восприятия любой информации с позиции возможностей ее профессионального применения и использования.

В соответствии с изложенными теоретическими положениями мы сформулировали *цель* своего исследования. Ее мы видели в конструировании и экспериментальной апробации педагогических условий, обеспечивающих будущим специалистам формирование способности к экстерииоризации и использованию на практике полученных в процессе обучения профессиональных знаний.

В процессе поиска путей реализации указанной цели была сформулирована *гипотеза* предстоящего исследования. Согласно ей, в профессиональной школе эффективное формирование у студентов высокого уровня способности к экстерииоризации профессиональных знаний может быть достигнуто посредством консеквентного педагогического сопровождения процесса продуктивного обучения. При этом приведенное выше понятие продуктивного обучения указанных авторов (М. Башмаков, Н. Крылова, И. Шнейдер) мы несколько модернизировали. Под ним мы понимали обучение, направленное на реализацию индивидуального маршрута студента, осуществляемое в соответствии с типологическими особенностями мышления студентов при опоре на зону ближайшего развития каждого, продуктом которого является способность к экстерииоризации имеющихся (нашем случае - профессиональных) знаний.

Реализация цели исследования осуществлялась в несколько этапов. Первый из них был посвящен анализу психолого-педагогической литературы по обозначенной проблеме и выбору базовой модели педагогического сопровождения продуктивного обучения. Второй – экспериментальной апробации и непосредственному внедрению разработанной модели педагогического сопровождения продуктивного обучения. Наконец, на заключительном этапе мы провели анализ и оценку эффективности предложенной модели.

Релевантным компонентом педагогического сопровождения является метод обучения. В качестве основного мы использовали технологию адаптивного обучения в зоне ближайшего развития, разработанную И. Каплуновичем [7], [6]. Центральное место в ней уделяется методике «Ключевого слова». Согласно ей, преподаватель не объясняет и не излагает готовый учебный материал, а совместно со студентами организует квазиисследовательскую

деятельность «открытия» новых знаний и способов деятельности. Методика представляет собою определенную модификацию метода Сократа – отыскания истины путем постановки «наводящих» вопросов. Суть заключается в том, что педагог ничего не излагает повествовательно, а только задает студентам вопросы. При этом вопрос формулируется не интуитивно, а по строгому алгоритму. Суть его состоит в том, что в последнем повествовательном предложении учащегося (ответе на вопрос) преподаватель выбирает ключевое слово – слово несущее основную смысловую нагрузку, и формулирует к нему вопрос» [7].

Систематическое применение методики «Ключевого слова» способствует не только интеллектуальному развитию студентов, но одновременно является неким образцом нового метода мышления, самого процесса «думания». Ментальная деятельность строится не эмпирически (путем выявления внешних характеристик, конкретных свойств объекта, попытки запомнить и воспроизвести материал), а базируется на теоретическом способе мышления. Движение здесь идет от источника происхождений проблемы к поиску всеобщего способа ее решения (действия) и лишь затем к отысканию частных проявлений этого способа в условиях создавшейся ситуации или стоящей конкретной профессиональной задачи.

Экспериментальная апробация гипотезы проходила на базе Политехнического колледжа Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Всего в исследовании приняли участие 58 студентов (28 человек в контрольной группе и 30 в экспериментальной). Апробация проводилась в течение двух лет, во время их обучения на третьем и последующем четвертом курсах (специальность 151001 «Технология машиностроения»).

В результате нам удалось выделить три уровня экстерниоризации профессиональных знаний: репродуктивный, продуктивный, творческий.

Репродуктивный уровень. На этом уровне студент распознает и различает (отличает) объекты или процессы среди других их аналогов по общим и наиболее существенным признакам, узнает их (т.е. помимо дифференциации и различения воспроизводит объекты изучения). Этот уровень является репродуктивным, а для нас – низшим, что вполне согласуется с известным психологическим положению, сформулированным В.П.Зинченко: «Заученная вербальная последовательность действий не гарантирует их правильного выполнения»[4;103]. Студент, способен воспроизвести положение, закон, но, как правило, не может разрешить знакомую проблемную ситуацию, реально выполнить предлагаемое практическое задание.

Продуктивный уровень. Студент демонстрирует применение знаний в знакомой ситуации, «работает» по образцу; может объяснить сущность явлений; выполнить алгоритмические действия при решении стандартных (типовых) задач посредством наводящих вопросов и дозированной помощи преподавателя. Но умение устанавливать источник, взаимосвязь и отношения какого-либо объекта или понятия с другими, пока не гарантирует им понимание сущности явления, его научно-теоретического содержания. Поэтому вслед за В.П.Зинченко мы полагаем, что «Способность объяснять нечто - это лишь один из критериев понимания, к тому же не самый главный» [4; 105].

Творческий уровень. Студент демонстрирует способность к обобщению, использует и применяет знания в новых незнакомых ситуациях. Он может не только описать и объяснить ситуацию, но и обобщить, преобразовать ее, действовать с нестандартными объектами, демонстрирует способность самостоятельного решения неизвестных ему ранее качественно новых для него задач. Вместе с тем появляется перенос способов деятельности из одной области в другую. Задание выполняется в полном объеме, используются креативные элементы.

В соответствии с представленными выше требованиями к соответствующим уровням экстерниоризации мы анализировали деятельность студентов и динамику формирования этой способностей у студентов контрольной и экспериментальной групп. Первый контрольный срез в обеих группах (контрольной и экспериментальной) был проведен в начале первого года (на третьем курсе). Второй срез способности к экстерниоризации профессиональных знаний

мы провели по окончанию эксперимента. При этом в контрольной группе мы ничего не меняли, и она все два года училась по той же самой традиционной методике. В экспериментальной группе реализовывалось продуктивное обучение с описанным выше педагогическим сопровождением.

Результаты проведенной верификации гипотезы исследования представлены в таблице 1. Они убедительно свидетельствуют, что после на шего обучения у студентов экспериментальной группы заметно повысилась способность экстерииоризации знаний; увеличилось количество студентов с продуктивным и творческим уровнем. Результаты наблюдений и анализ выполненных работ показали и тенденцию увеличения самостоятельности у студентов в принятии решений, степени критичности к своим действиям и поступкам.

Таблица 1

Группы	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Репродуктивный	Продуктивный	Творческий	Репродуктивный	Продуктивный	Творческий
До эксперимента	62%	32%	6%	70%	23%	7%
После эксперимента	12%	50%	38%	73%	21%	6%

Таким образом, верификация гипотезы исследования полностью подтвердила ее. На этом основании можно утверждать, что эффективное формирование у студентов способности к экстерииоризации знаний может быть достигнуто посредством организации педагогического сопровождения процесса профессионального образования студентов в рамках продуктивного обучения.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996.
3. Дьюи Д. Демократия и образование. - М.: Педагогика – Пресс, 2000.
4. Зинченко В.П. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Ч.1. Живое знание - Самара: «Самарский дом печати», 1998.
5. Ильинский И.М. Образовательная революция. - М.: Издательство Московской гуманитарно-социальной академии, 2002.
6. Каплунович И.Я. Адаптивное обучение как технология умственного развития учащихся // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. /Зб. наук. пр. – Випуск 9. – Київ - Вінниця: ДОВ Вінниця, 2006.
7. Каплунович И.Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития // Лучшие страницы педагогической прессы, 2003, № 2.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды, Т.2. - М.: Педагогика, 1983.
9. Управление развитием школы: Пособие для рук-лей образовательных учреждений /Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева. - М.: Новая школа, 1995.

В статье рассматривается модель педагогического сопровождения продуктивного обучения, которая зарекомендовала себя как эффективный способ формирования способности к экстерииоризации знаний у студентов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, продуктивное обучение, экстерииоризация, технология адаптивного обучения.

Model of pedagogical support productive learning is regarded as an effective way forming ability of students to exteriorization of knowledge.

Keywords: pedagogical support, productive learning, exteriorization, the technology of adaptive learning.