

ПРОЕКТУВАННЯ СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ

УДК 378.015.324.4.147.1-126.12:93

Т. Г. Коса

Освітні моделі вищих навчальних закладів конституюються на співдіяльності суб'єктів педагогічного дискурсу, яка складається з проектування і регулювання процесів засвоєння, керування процесом досягнення мети, інтеріоризації керованої діяльності, перетворення суспільних процесів пізнання в індивідуальні когнітивні процеси, формування особистості на етапах її розвитку. Навчання фаховим дисциплінам у вищій школі – керований процес, що проектується спільно викладачами, студентами, керівництвом вищого навчального закладу, тому його коректно розглядати залежно від навчальної мети в аспекті загальних стратегій та конкретних навчальних тактик.

Сучасні навчальні методики мають вагомий матеріал для побудови теорії навчання в умовах коледжу завдяки ґрунтовним дослідженням: системності в навчанні (П. Анохін, Б. Ломов, В. Якунін), процесу формування предметних умінь і навичок у теоріях психології діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєв, Н. Талізїна, С. Рубінштейн, Г. Костюк), дидактичного процесу у вищих навчальних закладах (Б. Ананьєв, Г. Єйгер, Г. Колшанський, Н. Кузьміна).

Найпоширенішими у педагогічній психології є поведінковий підхід до диференціації стратегій (Дж. Нісбет), у ракурсі якого діяльність учнів та студентів розглядається за процесуальними характеристиками вирішення навчального завдання, і комунікативний (діалогічний) підхід, у якому навчальні стратегії є організаційним засобом комунікації (Р. Стенберг, Д. Міллер, О. Залевська, Н. Формановська, О. Іссерс). Спроби побудови цілісної

стратегічної концепції у когнітивістиці, якою може бути лінгводидактика, робили Т. ван Дейк, Дж. О'Маллі, Дж. Рубін, Р. Оксфорд, Р. Елліс.

Поняття “*стратегія*” у сучасній дидактиці недостатньо чітко обґрунтовано як дидактична категорія. Термін “*навчальна стратегія*” найчастіше тлумачать як індивідуальний стиль навчання, комунікативно-синтетичний або інтелектуально-аналітичний спосіб засвоєння навчальної інформації (Дж. Каспер, Т. Роджерс), а також як елемент програмованого навчання (С. Архангельський, В. Якунін). У дидактиці вищої школи, зокрема коледжу, *дидактична стратегія* як проектна ланка навчальної співдіяльності досі не має теоретичного обґрунтування та системного втілення в навчальний процес вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації.

Мета статті – обґрунтувати і розробити узагальнену цілісну систему навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання на основі дидактичних стратегій навчання в умовах коледжу з урахуванням загальнопедагогічних, психолінгвістичних, методичних закономірностей формування діяльнісних умінь та навичок, предметної компетенції студентів.

Проект навчального процесу з розподіленою співдіяльністю суб'єктів навчання будується на основі уявлень про навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням мотивів її навчання і методів їх підтримки, а також за умов навчальної ситуації та педагогічного дискурсу в цілому. Стратегія навчання в умовах коледжу повинна спроектувати діяльність, яка відрізняється від тієї, що провадилася в середній школі, оскільки шкільне навчання в основному передбачало накопичення навчального матеріалу і вироблення вмінь та навичок їх застосування в найбільш поширених навчальних ситуаціях. Стратегії навчання в умовах коледжу передбачають проектування навчально-пізнавальної діяльності в широкому спектрі фахових ситуацій, використання диференційованих навчальних дій для практичної мети залучення студента до нових для нього навчальних сфер. З огляду на зазначене вище, якісний проект такого навчання повинен задовольняти низку вимог і враховувати чинники результативного навчання, серед яких: кінцеві вимоги до певних видів

навчально-пізнавальної діяльності студента (швидкість, повнота комплектації, композиція тощо); особливості розвитку кожного виду навчально-пізнавальної діяльності (після засвоєння програмного матеріалу середньої школи та з урахуванням особливостей студентського віку); співвідношення і взаємозв'язок різних видів навчально-пізнавальної діяльності в навчальних та життєвих ситуаціях; послідовність подання навчальних завдань, логіка побудови змісту навчального процесу; фахові потреби і спеціалізація студента.

Стратегічне проектування можна подати у декілька сегментів, виокремивши в ньому певні об'єкти процесуального та діяльнісного характеру. Побудова і використання дидактичних стратегій у коледжі має опиратись на діяльнісні та процесуальні об'єкти, відображені в навчальній стратегії.

Стратегічне проектування дидактичного процесу на високому рівні узагальнення може бути логічно виправданим і раціональним у теоретичному і методологічному аспектах лише тоді, коли воно розглядається як сукупність конкретних процесів навчання. Опанування та викладання кожного навчального предмета постає системою типу “процес”. Ці системи, на відміну від основного інтегративного процесу навчання, спрямовують діяльність суб'єктів навчання, їхні розумові, чуттєві і практичні зусилля на вирішення завдань курсу, дисципліни. Загальний процес навчання – це вид координації всіх конкретних предметних систем, тому дидактичні стратегії обираються та будуються з урахуванням низки чинників, що є впливовими саме для конкретного професійно орієнтованого процесу навчання в коледжі.

Інтерпретація умов ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів коледжу з урахуванням аналізу схеми навчального процесу, розробленої С. Подмазіним [7, с. 162–163] на основі теорії П. Гальперіна, надала нам можливість визначити етапи дидактичного процесу і прийняти їх для стратегічного проектування:

1. Етап *орієнтування* проектує залучення мотивів діяльності та позитивної установки на навчання, спрямування студентів у цілісному

навчальному процесі, залучення досвіду студентів, набутого в попередньому вивченні навчальних предметів у школі.

2. Етап *цілепокладання* проектує особистісно значущі цілі діяльності, потреби опанування навчальних предметів для використання майбутнім фахівцем.

3. Етап *планування* проектує залучення студентів до підготовки і складання алгоритму навчально-пізнавальної діяльності та його обговорення, уточнення, коригування.

4. Етап *організації* навчально-пізнавальної діяльності й управління нею студентам надає варіанти вибору способів навчально-пізнавальної діяльності (письмово чи усно, індивідуально чи в групі, в узагальненій формі чи на конкретних прикладах тощо). Вибір пропонується також у способах фіксування навчального матеріалу (у конспектах, схемах, таблицях, тезах), а також за допомогою диференційованих (за рівнями складності і формами виконання) завдань для роботи в аудиторії та самостійної роботи.

5. Етап *контролю, коригування й оцінювання* передбачає участь студентів у взаємоконтролі, виправленні помилок, осмисленні причин недоліків роботи. Порівняння результатів навчально-пізнавальної діяльності відбувається згідно з еталонними зразками виконання завдань або відповідно до рівня досягнення мети навчання.

Окремо наголосимо, що з позицій суб'єктності навчання дидактичний процес – це ланка суспільного пізнавального процесу, спрямованого на створення особистістю картини світу. Суб'єктність у процесі вивчення мови розвивається за рахунок найбільш повного інформування студентів про перебіг вивчення предмета, терміни, цілі, зміст і форми, а також критерії контролю та оцінки. Суб'єктна участь у процесі досягається завдяки наданим студентові можливостям вибору методів та форм діяльності, послідовності операційних кроків, оцінюванню цієї діяльності і діяльності педагога.

Отже, процесуальні етапи навчання, які має спроектувати дидактична стратегія, є такими:

1. Орієнтування (використання досвіду вивчення навчальних предметів у школі та перцептивного образу навчального предмета, створення педагогічних умов позитивного сприйняття навчання в коледжі, залучення емоційних реакцій студента).

2. Цілепокладання (визначення навчальної мети, ближніх і кінцевих цілей).

3. Планування (урахування часу, навчальних годин, відведених на засвоєння навчальних предметів у навчальному плані, забезпечення дидактичним матеріалом та доступ до навчальної інформації).

4. Організація навчально-пізнавальної діяльності й управління нею (методи, прийоми, що опираються на підтримку позитивної мотивації навчання, форми навчання).

5. Здійснення навчально-пізнавальної діяльності (орієнтувальний етап, виконавчий етап, контрольний етап).

6. Оцінювання, підведення підсумків, зіставлення результату з метою.

Одним із найважливіших стратегічних чинників процесу навчання є *соціальні стосунки* його суб'єктів, які також мають бути враховані у побудові конкретної дидактичної стратегії. Вони реалізуються через співвідношення індивідуального і колективного в процесі засвоєння знань, а також через прийоми дидактичної комунікації та кооперації. Дидактичний процес є одним із процесів формування особистості. Як і всі педагогічні процеси, дидактичний процес – це передавання “стосунків між суспільством та індивідом, первинного суспільного регулювання засвоєння важливих у соціальному аспекті ідей, поглядів, норм поведінки, перетворення соціально значущих цінностей на структуру особистості індивіда” [3, с. 56]. Окрім того, розробляючи стратегії, слід урахувувати той факт, що навчання у вищій школі є типом професійного навчання на основі середньої освіти, а тому вимагає модифікацій дидактичного процесу у зв'язку з опануванням спеціальності.

Потрактування характеру співдіяльності навчання як керованої й усвідомленої надає нам можливість проектувати її спільне смислове поле через основні складові навчально-пізнавальної діяльності навчання у коледжі.

Зазначимо, що навчально-пізнавальна діяльність становить знаряддя для діяльності мовлення взагалі і професійного зокрема. З іншого боку, вона виступає об'єктом керованої навчально-пізнавальної діяльності викладання-учіння. Унаслідок такого обґрунтування підходу до визначення відношень між учасниками навчально-пізнавального процесу схема діяльності навчання в дидактиці, на нашу думку, містить такі складові: навчання як співдіяльність – навчально-пізнавальна діяльність – діяльність керування (викладання) – професійна діяльність як мета навчального процесу.

Проектування *змісту* навчання в дидактичній стратегії відбувається у кількох напрямках: опанування системи знань та оперування ними; опанування системи дій і прийомів навчально-пізнавальної діяльності (уміння та навички), розвиток, коригування мотивації навчання; опанування способів управління навчально-пізнавальною діяльністю і контролю над нею. Така схема потенційно можливої співдіяльності суб'єктів навчання описує зміст навчального предмета, що передбачає зміст навчального матеріалу відповідно до мети навчання та знаходить свою опредмечену форму в засобах навчання. Така позиція відповідає положенню загальної дидактики: змістом кожного навчального предмета є знання, уміння і навички, а також досвід творчої діяльності [2, с. 35].

В умовах коледжу під час навчального процесу відбувається суб'єктивне повторення вже пройденого шляху, пізнання вже пізнаного світовою науковою думкою. Науково-практична діяльність студентів коледжу суттєво виходить за межі повторного проходження, оскільки становить справжній когнітивний процес, який передбачає відкриття та вдосконалення вже освоєного. Студенти навчаються шляхом повторення вже здійснених, об'єктивних процесів пізнання; відповідно, такі процеси є синтезом наявних і нових знань, об'єктивного та суб'єктивного. Іншими словами, науковий зміст

перетворюється на дидактичний у тому випадку, коли предмет, поданий наукою, є предметом навчального процесу. У процесі навчання у вищому навчальному закладі I–II рівнів акредитації (коледжі) здійснюється генетичний перехід від наукової проблеми до постановки дидактичної проблеми (завдання) шляхом викладання (управління навчально-пізнавальною діяльністю) і засвоєння. Репрезентування будь-якого предмета науки у вигляді знань, умінь та навичок, які необхідно засвоїти студентів, проектується стратегією як певний когнітивний шлях, як перетворення загальнонаукових знань на навчальний матеріал. Вирішальним чинником такого перетворення наукового предмета на дидактичний є його передавання з метою засвоєння.

Знання постають результатом процесів пізнання, а вміння і навички – результатом тренувальних процесів. Стратегії передбачають усвідомлення студентами результатів своєї навчально-пізнавальної діяльності. Якість дидактичного процесу залежить від того, наскільки такі результати є для них потрібними, необхідними та привабливими.

Навчальна інформація сприймається найбільш активно, коли у студентів простежується потреба в її сприйнятті й опрацюванні. Навіть один і той самий зміст навчального предмета однакового ступеня складності й однакового обсягу засвоюється по-різному, залежно від способу його репрезентації та інтересу студентів. Більшою мірою активізується перебіг навчально-пізнавальної діяльності, коли проблеми мають мотиваційну основу: керівна функція мотивації реалізується в активній зацікавленій діяльності. Проектуючи методи, прийоми і форми роботи, спрямовані на позитивну мотивацію навчання, слід пам'ятати про виняткову важливість цієї складової навчальної співдіяльності, оскільки деякі дослідники взагалі виокремлюють мотивацію як окремий етап дидактичного процесу, у результаті якого навчальна діяльність набуває для індивіда особистісного сенсу та перетворює задану із зовні мету на внутрішню потребу особистості [1, с. 97]. Залучаючи стратегії продукування нових знань, пов'язаних із майбутньою спеціальністю, необхідно враховувати,

що мотивація не виникає самовільно, а її успішне підтримування – ознака активної діяльності і майстерності педагога.

У контексті розподіленої співдіяльності стратегії є інструментом спрямування діяльності на *навчальну мету* та прогнозований результат. Значною мірою ефективність стратегії залежить не лише від урахування функціональних і змістових закономірностей навчання навчального курсу у вищій школі, але й від конкретно визначеної та сприйнятої обома суб'єктами навчання дидактичної мети.

Комунікативність професійного мовлення як часткова мета навчання в умовах коледжу забезпечується в стратегії зорієнтованістю методичної системи на комунікативну мету навчально-пізнавальної діяльності, а також на деякі екстралінгвістичні чинники, які беруть участь у формуванні висловлювання, тексту за професійним спрямуванням. Таким нелінгвістичним чинником є форми участі суб'єкта в ситуації професійного спілкування. Вони спричиняють різні види спілкування, зокрема проаналізовані Ю. Крижанською та В. Третьяковим [4, с. 156–158]: 1) один з учасників (викладач) має план діяльності, а інший (студент) реагує на його ініціативу (типові навчальні ситуації, коли викладач вимагає виконання навчальних завдань від студентів); 2) спонтанне професійне мовлення, непередбачена бесіда, суперечка, дискусія, коли партнери реагують на репліки, зауваження один одного, не маючи заздалегідь створеного плану взаємодії; 3) розроблення стратегічного плану навчально-пізнавальної діяльності для кожного з учасників професійного спілкування.

Безумовно, спілкування і навчальну співдіяльність не можна ототожнювати, проте не варто заперечувати, що професійне спілкування є суттєвою складовою цієї діяльності та відіграє в її організації провідну роль, особливо в навчанні фаховим предметам. Щоб зрозуміти роль цієї складової, треба вбачати в ній засіб управління, оскільки таке спілкування є підпорядкованим навчальним цілям. У навчанні використовуються “засоби та способи, характерні для спілкування, і сама навчально-пізнавальна діяльність

будується за законами спілкування” [6, с. 10]. Спрямованість педагогічного спілкування на досягнення навчальної мети у вигляді спілкування надає йому специфічних рис, бо є інструментом діяльності управління. Наявність сформованих комунікативних умінь є необхідною передумовою успішного навчання і компонентом педагогічної майстерності. Як стверджує Т. Левченко, “оптимальне педагогічне спілкування передбачає високий рівень розвитку комунікативних умінь учителя, а саме вмінь: керувати власною поведінкою; адекватно моделювати особистість того, хто навчається; стримувати власні амбіції та бажання, які можуть не збігатися з бажаннями інших; оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані мовленнєвого спілкування, а також здатності учителя до соціальної перцепції (читати по обличчях), гностичних умінь, пов’язаних з оперуванням інформацією та вмінь спостерігати, переключатися на інші дії” [5, с. 409].

Перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах коледжу передбачає ситуацію, коли кожний із суб’єктів діяльній взаємодії водночас є об’єктом керування (регулювання), а професійне мовлення є для кожного із суб’єктів чи то безпосереднім сигналом, який керує діями, чи то зворотним сигналом, яким повідомляє про ефект керівного сигналу [8, с. 96]. Це цілком узгоджується з висновками Б. Ломова та Б. Ананьєва, які виокремлюють три групи функцій спілкування: когнітивну, пов’язану із взаємним обміном інформації; афективну, спрямовану на формування міжособистісних стосунків; регулятивну, що полягає у керуванні поведінкою та співдіяльністю учасників спілкування. Усі ці функції, які реалізуються в спілкуванні, виступають в єдності. Регулятивні функції спричиняють порушення комунікативної рівноправності в окремі моменти навчального спілкування, оскільки один з його суб’єктів (наприклад, викладач) має на меті отримати потрібну навчальну інформацію від студента і є суб’єктом керування, тоді як інший (студент) надає інформацію відповідно до запитань чи завдань викладача, виступаючи в цей момент об’єктом керування.

Отже, побудова навчальної стратегії, як свідчить практика, є для студентів коледжу цікавим та важливим етапом навчального процесу, оскільки навчання фаховим предметам сприймається ними як самостійна, організована відповідно до мети навчально-пізнавальна діяльність, результати якої є прогнозованими, успішність – закономірною, а помилки і недоліки можуть ліквідуватися усвідомлено як результат деякої неузгодженості між метою та діяльністю задля її досягнення.

Предметом подальших досліджень є розроблення ефективних шляхів реалізації розроблених етапів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів коледжу.

Список використаної літератури

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бикбулатов, М. С. Дидактические возможности контроля осознанности усвоения знаний / М. С. Бикбулатов. – М. : Наука, 1981. – 124 с.
3. Клигберг, Л. Проблемы теории обучения / Л. Клигберг ; [пер с нем.]. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
4. Крижанская, Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1990. – 208 с.
5. Левченко, Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія / Т. І. Левченко. – Вінниця : Вид-во “Нова книга”, 2002. – 512 с.
6. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 3–23.
7. Подмазин, С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2004. – 246 с.
8. Скалкин, В. Л. Обучение регуляционному аспекту диалогической речи / В. Л. Скалкин, Л. И. Богатикова // Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе / под ред. Г. А. Китайгородской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 89–100.

Рецензент: кандидат педагогічних наук, доцент Рева Ю. В.