

ИСТОРИКО-ЭВОЛЮЦИОННЫЙ АСПЕКТ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Е.А. Гнатышина

*Профессионально-педагогический институт
Челябинского государственного педагогического университета*

HISTORIC AND EVOLUTION ASPECT OF UNIVERSITY STUDENTS' AUTONOMOUS WORK ORGANIZATION

E. Gnatyushina

*Professional and Pedagogical Institute,
Chelyabinsk State Pedagogical University*

Раскрыты этапы эволюции организации как процесса деятельности, произведена их адаптация к формированию системы самостоятельной работы учащихся и студентов; намечены перспективы совершенствования самостоятельной работы с использованием открытой архитектуры контекстного обучения; показана связь данного вида обучения с системным, деятельностным и компетентностным подходами.

Ключевые слова: организация, обучение, профессиональное обучение, самостоятельная работа студентов, методы организации самостоятельной работы, архитектура обучения, контекстное обучение.

Stages of an organization evolution as an activity process are presented. Their adaptation to the system of students' and pupils' autonomous work formation is carried out. Perspectives of autonomous work improvement with application of an open architecture of context training are planned. The relations of this kind of education with the system, activity and competence approaches are presented.

Keywords: organization, training, professional training, students' autonomous work, methods of organizing autonomous work, training architecture, context training.

Учитывая современную направленность образования на выявление уникальности каждого конкретного человека, педагоги и психологи пытаются найти такие способы организации учебного процесса, которые позволили бы раскрыть эту уникальность, сделать ее основой успешной жизнедеятельности личности. При этом ученые солидарны в том, что искомые способы связаны с организацией самостоятельной работы обучающихся, ибо только самостоятельность способна выявить скрытые потенции индивида и обеспечить их развитие.

Между тем, несмотря на обилие методических рекомендаций по рассматриваемому вопросу, эффективность организации самостоятельной работы учащихся и студентов до сих пор подвергается сомнению. Это делает

актуальной задачей более глубокого ознакомления реализаторов образования с феноменом организации как таковым и с осмыслением его применения на практике.

Наличие организации в деятельности интерпретируется как наличие внутренней упорядоченности, согласованности автономных частей целого; как совокупность процессов или действий, ведущих к образованию взаимосвязей между этими частями на основе определенной цели [9, с. 56].

Указанные значения понятия организации (как процесса) ощутимо тяготеют к атрибутам системного подхода. Это естественно, ибо системный подход есть в определенных аспектах теория упорядочения действий людей. Реальный процесс организации деятельности «одушевляет» системный подход *формирова-*

нием человеческих отношений в пространстве деловых коммуникаций.

Наглядно это просматривается в зарубежном опыте развития «школы человеческих отношений», где он (нарождающийся опыт) связывался с изучением путей создания благоприятного психического климата в трудовой среде (К. Бардт, Д. Браун, Э. Гизелли, Ф. Гилберт, К. Девис, Г. Триандис, А. Файоль, Г. Форд, Х. Эмерсон и др.) [9]. Будучи хорошо проработанным, данный опыт был взят на вооружение в постреволюционной России.

Применительно к организации самостоятельной работы обучающихся идеи названной школы нашли отражение в идентификации процесса обучения с трудом взрослых производственных коллективов. Средствами воплощения этих идей стали методы, известные в педагогической среде.

Метод проектов возник во второй половине XIX века в США. Его основа – концепция прагматической педагогики, провозгласившей обучение «посредством делания», когда учащиеся приобретают знания в ходе планирования и выполнения усложняющихся практических заданий – проектов (Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик, Э. Коллингс) [10, с. 567–568].

В 20-х годах минувшего века метод проектов стал применяться в отечественной трудовой школе. Сторонники данного метода (С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, М. В. Крупенина и др.) [10] считали его средством преобразования школы учебы в школу жизни. Были разработаны программы, отрицающие учебные предметы и роль преподавателя как транслятора знаний.

Бригадно-лабораторный метод укоренился в России в тот же период времени под влиянием дальтон-плана (лабораторного плана; автор Е. Пархерст) – системы индивидуально-коллективного обучения, при которой учащиеся (студенты) не связывались аудиторной работой. Каждый заключал с преподавателем «контракт» об освоении учебного материала в составе бригады, участники которой, изучая указанную литературу, выполняя предложенные упражнения и задания, отчитывались о результатах на итоговых занятиях [10, с. 112–113].

Оба описанных метода были сняты «с вооружения» в 30-е годы XX века из-за их утилитарности, несоответствия цели углубленного изучения основ наук. Сегодня они возрождаются на новой научно-практической основе.

Во второй половине XX века отголоском

этих методов в практике российского образования стали ученические и студенческие отряды, которые формировались в среде подростков и молодежи как средство связи теории обучения с практикой производительного труда. Создавались они в составе сельско-хозяйственных и промышленных предприятий и работали под руководством передовых техников, инженеров. Их роль в воспитании нравственных качеств будущих профессионалов трудно переоценить. Однако их слабая связь с процессом теоретической подготовки также породила разрыв между целями и практикой организации самостоятельной работы подрастающих граждан. Результаты слетов учебно-производственных объединений, освещавшиеся в периодике, доказывают, что их деятельность была направлена, в первую очередь, на «залатывание дыр» в работе производственных коллективов и мало связана с освоением актуальных производственных технологий [5]. Поэтому к концу 1980-х годов стремление молодых людей к участию в таких объединениях пошло на убыль.

Пути ликвидации разрыва между теорией и практикой обучения были намечены в новом направлении американской теории организации, где акцент с исследования *отношений* между людьми стал переноситься на изучение *условий* их деятельности. Р. Моклером была создана концепция «ситуационного подхода», согласно которой *не существует единого способа организации деятельности* – нужны разные сочетания типовых и оригинальных способов, определяемых целями организационной структуры [12, с. 106].

Наш мир, мы сами непрерывно развиваемся, а это значит, что организация любого процесса, в том числе процесса обучения, также должна обладать пластичностью, легко реорганизовываться с изменением содержания образования.

Престижные сегодня идеи синергетики заставляют по-новому осмыслить достижения тектологии – науки о принципах организации. Через открытие аттракторов (взаимопритягивающихся субстанций) синергетика вводит новое понятие хаоса, представляющего как некий порядок, детерминированный взаимовлиянием множества систем, находящихся в неравновесной подвижности [8, с. 23].

Основной фактор *неравновесности* профессионального обучения – противоречие между его целями и сущностью: цель овладения *профессиональной деятельностью* дости-

гается средствами качественно иной *учебной деятельности*.

Как указывает Н.О. Вербицкая, «учебная деятельность предполагает познавательную мотивацию», а профессиональная – производительную; «предметом учения является учебная информация», а предмет деятельности специалиста – создание нового продукта; «содержание обучения “рассыпано” по множеству дисциплин, а в труде оно применяется системно»; обучающийся проявляет активность под влиянием преподавателя, а на производстве от него ждут инициативы и т. д. [6, с. 119–125].

На преодоление разрыва между учебным и профессиональным трудом и был направлен «бум» учебно-производственных отрядов во 2-й половине XX века.

Теория образования в тот же период времени генерировала множество методов усиления практической направленности обучения. В их числе: проблемное обучение (Дж. Брунер, В.В. Давыдов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Менчинская и др.); деловые и имитационные игры (А.В. Бузукина, Д.Н. Кавтарадзе, Л.Н. Матросов, Ж.С. Хайдаров и др.); исследовательские методы (Е.В. Бережнова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский и др.), метод инструктажа при выполнении профессиональных заданий (В.М. Казакевич, В.А. Поляков и др.) [11].

Несмотря на принципиальную значимость каждого из перечисленных методов, все они носят характер частных рецептур и только в комплексе обеспечивают переход обучающихся на позиции субъектов предстоящего труда. Причины этого стали понятны к концу второго тысячелетия, когда в педагогике, вслед за методологией организации деятельности, укрепилось понятие *архитектуры обучения* (Д. Абернафи, Д. Буннел, К. Кокс, С. Шарм и др.) [12, с. 108].

Термин «архитектура» неслучайно вошел в пространство образования. С ним тесно связаны понятия проектирования, моделирования, технологии труда.

До настоящего времени в педагогике господствовали линейные методы организации обучения: последовательное приращение основ предметных знаний и умений. Новая постнеклассическая философия образования упорно требует их замены нелинейными способами решения учебных задач. Это инициирует важность синергетического взгляда на построение образовательного процесса.

Такой взгляд отличает труды А.Ю. Ува-

рова. Учебные системы прошлого он характеризует как «закрытые», унифицированные и предлагает заменить их «открытыми», где все компоненты обучения доступны изменению [12, с. 109].

Открытую учебную архитектуру отличают *избыточный* материал, связь с внешней средой, с Интернет-сетями, непрерывная динамика содержания обучения. Внешние условия для внедрения подобной архитектуры уже созрели.

К внутренним условиям ее внедрения следует отнести: 1) наличие обоснованных технологий ее реализации; 2) умения самоуправления студентов в учебной работе; 3) повышение управленческой компетентности преподавателей.

На наш взгляд, наиболее емким потенциалом воплощения открытой учебной архитектуры обладает *теория контекстного обучения* А.А. Вербицкого [3].

По мнению ученого, традиционное обучение «вырезано» из многообразия жизнедеятельности. Контекстное же обучение позволяет моделировать аналоги самого разнообразного профессионального труда, ибо оно проектируется не как учебный предмет, а как предмет самостоятельной познавательно-практической работы студентов, постепенно «врастающей» в предмет работы профессиональной.

Контекст при этом выступает системообразующим фактором данной работы, обеспечивает связь теории и практики обучения через постановку цели и задач, определение времени, места, средств, информационных ресурсов, построение плана и ролевой инструментальной деятельности. В этом случае речь идет об «оперативном» контексте, о его активированной части. «Неактивированный» контекст вбирает всю совокупность освоенных студентами знаний и умений, служит резервом решения задачи. Важной составляющей контекста в открытой архитектуре самостоятельной работы является его *мотивационно-стратегический элемент* – установка студента на статус востребованного специалиста (рис. 1).

Более детальное представление об отраженной на рис. 1 структуре дают труды И.Ю. Алексашиной, доказавшие важность принципа преобразования знаний в практические действия через выработку конструктивных решений [1].

Самостоятельное принятие решений – средство превращения академических знаний

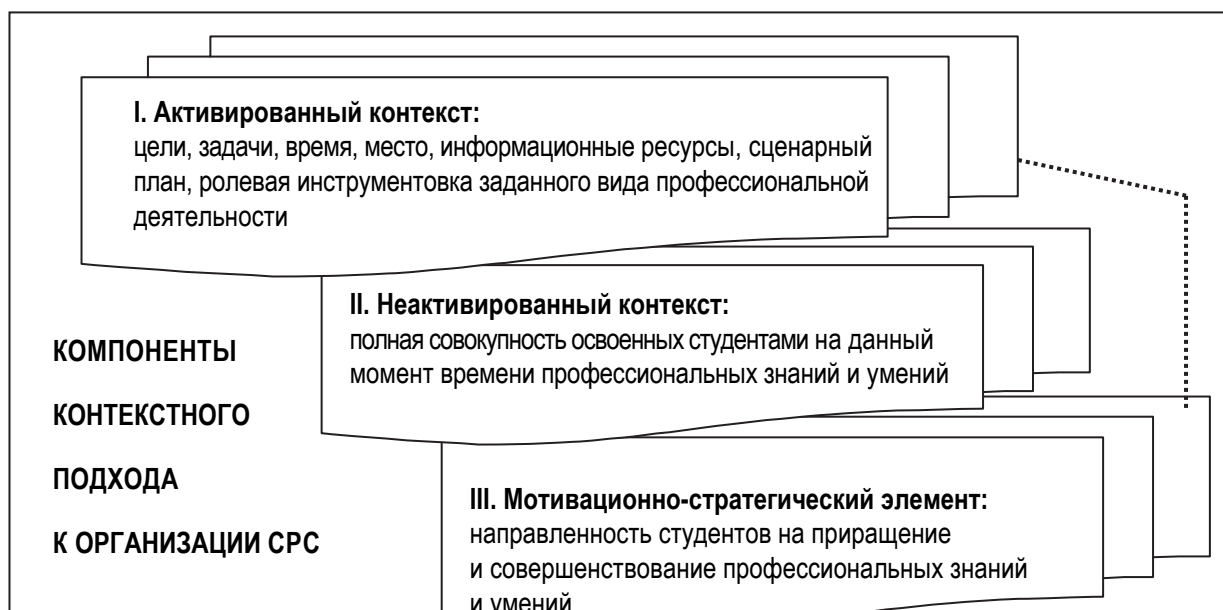


Рис. 1. Иерархия контекстов в системе самостоятельной работы студентов

- 1. Контекстный компонент:**
- Цели и задачи СР
 - Время и место СР – аудиторная, внеаудиторная
 - Ресурсы СР – печатные, электронные, медиаматериалы
 - Средства СР – учебник, дополнительная литература, лэптоп, компьютер, мобильный телефон, смартфон, ноутбук, палм и т. д.

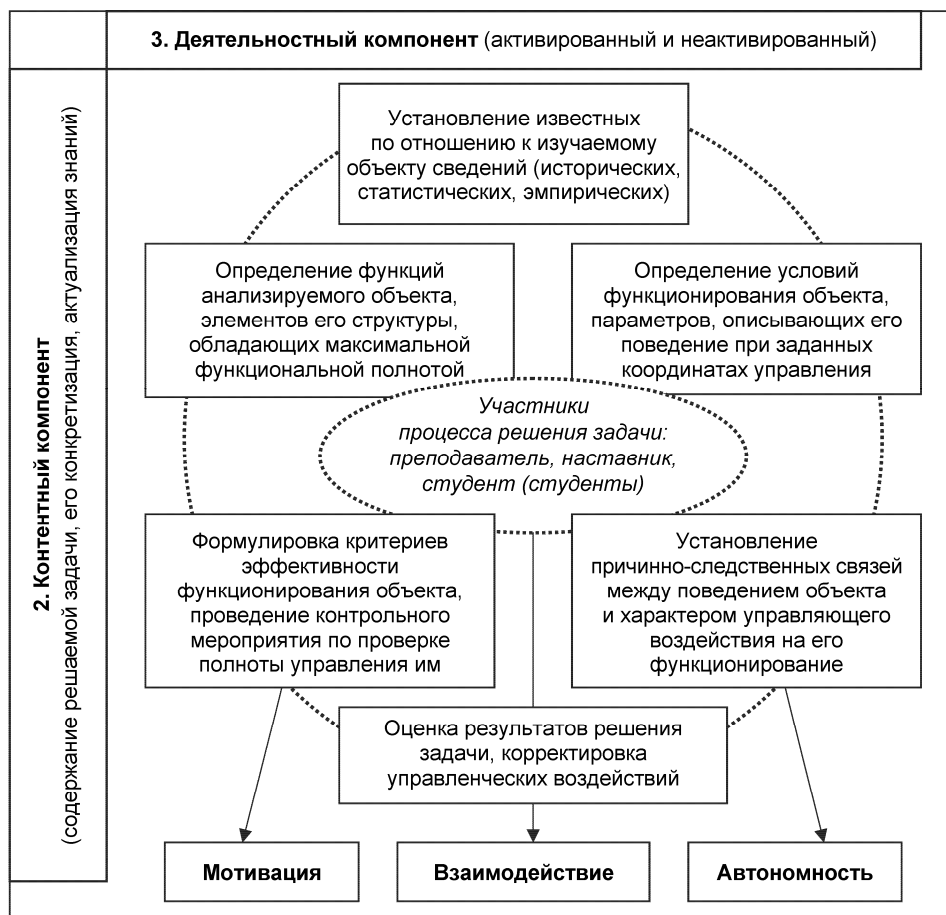


Рис. 2. Архитектура организации самостоятельной работы студентов в рамках контекстного подхода к изучению профессиональных дисциплин

в технологические. Механизм научения решению профессиональных задач предложен, в частности, Г.Л. Балл [2], В.Я. Виленским, П.И. Образцовым, А.И. Уман [4], Ю.Н. Кулюткиным, Г.С. Сухобской [7], Г.Г. Селевко [11].

Адаптация данного механизма к условиям обучения представлена на рис. 2.

Содержание рис. 2 тесно связано с постулатами ведущих подходов к организации самостоятельной работы обучающихся. С позиций *системного подхода* в ней отражены: 1) целостность реализуемого процесса; 2) наличие системных связей между его элементами; 3) полнота подсистем в изучении эффективности функционирования анализируемого объекта. *Деятельностный подход* воплощен через многообразие элементов самоуправления в решении профессиональной задачи. *Компетентностный подход* способствует формированию (закреплению, расширению) дисциплинарно важных компетенций студентов.

«Фундамент» схемы, зафиксированный в концептах *мотивации, взаимодействия, автономности*, открывает возможность разработки критериев успешности самостоятельной работы студентов: а) повышение инициативности; б) уменьшение числа обращений за помощью; в) переход на позиции личного (личностно-группового) принятия ответственных решений.

Таким образом, рассмотрение историко-эволюционного аспекта процесса организации самостоятельной работы обучающихся вузов позволяет заключить, что вектор ее развития сопряжен с развитием технологий контекстного обучения и с выходом на формирование профессиональной компетентности.

Литература

1. Алексашина, И.Ю. Решение педагогических задач как средство формирования самостоятельности студентов: автореф. дис. ...

канд. пед. наук / И.Ю. Алексашина. – Л.: ЛПТУ, 1983. – 26 с.

2. Балл, Г.Л. Теория учебных задач / Г.Л. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 247 с.

3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 287 с.

4. Виленский, В.Я. Технология профессионального обучения в высшей школе: учеб. пособие / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 213 с.

5. Гореславский, С.И. Организация и деятельность ученических производственных бригад / С.И. Гореславский, К.Ш. Ахияров, А.Д. Сазонов. – М.: Просвещение, 1978. – 151 с.

6. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 119–125.

7. Кулюткин, Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Просвещение, 1981. – 311 с.

8. Меренков, А.В. Система детерминации человеческой деятельности / А.В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. горно-геол. акад.: Банк культур. информ., 2003. – 228 с.

9. Пригожин, А.И. Организация: системы, люди / А.И. Пригожин. – М.: Прогресс, 1983. – 342 с.

10. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – Т. 1. – 608 с.

11. Селевко, Г.Г. Современные образовательные технологии / Г.Г. Селевко. – М.: Высш. шк., 1998. – 232 с.

12. Чекалева, Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: науч.-метод. материалы / Н.В. Чекалева. – СПб.: Кн. дом, 2008. – 296 с.

Поступила в редакцию 18 октября 2011 г.