

## ТЕОРИЯ ПРОФЕССОРА П.Я. ГАЛЬПЕРИНА В ПОДГОТОВКЕ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Новиков И.А., Хобта В.М., Никитенко В.И.

Белорусский государственный университет

В Вооруженных Силах Республики Беларусь уделялось и уделяется должное внимание качественному обучению войск. В целях совершенствования подготовки офицерских кадров в интересах Вооруженных Сил Республики Беларусь создана система мониторинга служебной деятельности выпускников военных учебных заведений. Анализ заключений о качестве подготовки выпускников военного факультета в БГУ показывает следующее [1]. Уровень подготовленности офицеров по полученным специальностям позволяет им качественно и уверенно выполнять свои должностные обязанности. Вместе с тем, при достаточно высоком уровне теоретической подготовки выпускников уровень практических навыков при выполнении ими функциональных обязанностей в воинских частях и подразделениях оставляет желать лучшего. Реальная практика предвзывает ряд конкретных претензий к выпускникам учебных заведений. Наиболее типичным недостатком в подготовке специалистов является несформированность достаточных практических навыков и умений. Именно по данному показателю чаще всего приходится «доводить» выпускника. При этом характерно несовпадение теоретических знаний и практических навыков (умений): при хороших знаниях ряд специалистов обнаруживает неумение практически действовать, т.е. применять эти знания в реальных условиях. Отмечается недостаточный уровень знаний правовых документов. У заметной части выпускников время вхождения в должность составляет от 2-х месяцев до одного года.

Таким образом, практическая подготовка выпускников требует дальнейшего совершенствования. Как преодолеть этот недостаток, чтобы повысить в целом эффективность подготовки военных специалистов? Надо признать, что именно психология дает ответ на этот вопрос с опорой на законы усвоения знаний, формирования навыков и умений, а также условия мотивации учения, интереса к познанию и т.д., без учета которых обучение протекает зачастую методом «проб и ошибок».

В принципе возможны несколько путей повышения эффективности подготовки специалистов. Два из них наиболее очевидны [2]. Первый путь состоит в увеличении времени обучения. Этот путь по известным причинам не может быть приемлем. Второй путь – перераспределение времени на теоретическое и практическое обучение и форсирование последнего. Он дает ощутимый результат в формировании практических навыков и умений. Но имеет негативные последствия. Приведенные пути являются разновидностями экстенсивного направления решения проблем.

Ограниченность временных рамок подготовки специалистов, с одной стороны, и высокие (все возрастающие) требования к качеству этой подготовки – с другой, требуют поиска интенсивного пути. Интенсификация учебного процесса при подготовке специалистов была и остается одной из важнейших научных и практических задач.

Одно из направлений этого поиска, как это ни странно, буквально следует даже из краткого анализа традиционной структуры учебного процесса (сообщение знаний обучаемому (лекция, рассказ, показ), запоминание обучаемым полученных знаний (самостоятельная работа), применение знаний на практике (практические занятия), конечный результат обучения (знания, умения, навыки)). Сообщение знаний и их запоминание имеют одну функцию – обеспечить нужную ориентировку в выполнении действия в новой для обучаемого области. Однако реально эту функцию они выполняют некачественно. Поэтому эту функцию должен взять на себя какой-то другой элемент. Или, другими словами, может быть выполнение указанной функции возможно другим способом. Т.е. необходимо и достоящую ориентировку обучающегося в будущем действии (физическом – двигательном или перцептивном, речевом или умственном), к овладению которым он только приступает, можно обеспечить иначе. Не предварительным сообщением знаний и их заучиванием, а другим способом, в другой структуре учебного процесса. Действительно, если заранее сообщаемые знания по разным причинам не могут выполнять функцию полной ориентировки обучаемого в будущей деятельности и его впоследствии на практике приходится по существу заново учить реально действовать; и оказывается, что даже имеющиеся (заученные) знания он не всегда может применить, то нельзя ли необходимые ориентиры дать ему не сразу «в голову» в виде априорных знаний, а представить ему внешним образом в виде каких-то написанных (начерченных, нарисованных) указаний о том, что, когда и как делать. Взвзв (в буквальном смысле, в руки) эти ориентиры, обучающийся может сразу начинать выполнять ранее ему неизвестное действие, причем выполнять сразу правильно (хотя вначале медленно, даже очень медленно). По ходу действия он поймет суть и смысл действия, запомнит весь порядок его выполнения, т.е. будет иметь все нужные знания об этом действии.

Вариантом такой структуры учебного процесса является структура, построенная в соответствии с теорией планомерно-поэтапного формирования умственных действий (далее – ТПФ), основоположником которой является российский психолог профессор П.Я. Гальперин [1–8]. Вариант структуры учебного процесса «по Гальперину» включает схему ориентировочной основы действий (ООД), отработку действия по схеме ООД, конечный результат обучения: действия с заданными качествами [2]. О практической значимости ТПФ свидетельствует такой факт: в 1999 г. за разработку и практическую реализацию положений теории П.Я. Гальперину (посмертно) и группе его учеников и последователей была присуждена Премия Президента Российской Федерации в области образования. Теория предполагает определенную структуру учебного процесса и последовательность формирования умственных действий. Структура учебного процесса «по Гальперину» раскрывает большие возможности для повышения эффективности и качества обучения. Это достигается строгим обеспечением последовательного прохождения обучающимися всех основных этапов процесса усвоения [1–6]: составление схемы ООД; формирование действия в материальном (или материализованном) виде; формирование действия как внешнеречевого; формирование действия во внешней речи («про себя»); формирования действия во внутренней речи. Успешность этого процесса усвоения определяется следующими условиями деятельности, которые определяются заранее: структурой продукта действия и его составных частей, а также их характеристиками; учебным материалом с выделением его свойств, необходимых для получения нужного результата; задачами и упражнениями, обеспечивающими формирование нужного действия; системой ориентировочных операций с их характеристиками; общим планом выполнения задания (т.е. порядка выполнения всех вспомогательных и ориентировочных операций, входящих в действие).

Подчеркнем, что высокая эффективность обучения на основе этой теории обеспечивается, прежде всего, полнотой ориентировки обучаемого в осваиваемом действии. Такая полнота ориентировки при традиционном обучении отсутствует, ибо знания, даваемые заранее с этой целью, оказываются недостаточными для безошибочной ориентировки в действии: нужных знаний не хватает, зато оказывается в наличии много ненужных, лишних знаний. Другая весомая причина высокой эффективности данной теории в том, что она придает обучению строгую целеустремленность. Чтобы приступить сразу к формированию действия, минуя сообщение знаний и их заучивание, преподавателю надо очень четко представлять себе конечный результат обучения: какое действие, с какими качествами (показателями) должно быть сформировано у обучаемого в конце обучения. Этот конечный результат должен быть заранее представлен в идеальном плане в форме цели обучения и лечь в основу составления ориентирующих указаний (схемы ООД) для формирования самого действия. Таким образом, цель обучения, как образ будущего конечного результата (знаний, умений, навыков обучаемого), не только подразаумевается обучающим, но и реально закладывается в схему ООД, так что обучаемый, действуя по ней, не может не прийти к намеченному преподавателем результату. В этих условиях исключены и ложные навыки, и работа по исправлению ошибок, которых практически не будет, и бесконечные упражнения на повторение. В этом «секрет» и безошибочности, и быстроты формирования действия. Какое именно действие будет сформировано (физическое, перцептивное, речевое или умственное) и с какими качествами (простой механический навык или разумное, сознательное, гибкое и обобщенное действие с широким переносом на разнообразные условия) – все это зависит от цели, которая ставится перед обучением в каждом конкретном случае. Если цель четко не сформулирована преподавателем для самого себя, то он просто не сможет обучать: у него не получится схема ООД, а без нее невозможно само действие. Если же преподаватель хорошо представляет конкретную цель обучения, не вообще как «дать знания», а для чего их дать конкретно, то он как в принципе, так и практически в состоянии обучить любому действию.

Закономерен следующий вопрос. Если процесс обучения рассматривается как процесс овладения новыми действиями, то что же происходит с формами обучения, с его традиционными методами?

Все они остаются как формы и методы, но применяться должны творчески, исходя из реальной цели обучения и конкретных его задач [2].

Лекции могут играть мотивирующую и ориентирующую роль и занимать мало времени. Основное место может принадлежать практическим занятиям (упражнениям, решению задач на анализ, на принятие решения, на теоретическое обобщение, обсуждение, дискуссии).

Теоретические знания также можно формировать на основе схем ООД и поэтапной отработки. Для этого надо лишь знать точно, с какой именно целью изучается данная теория.

Очевидно, должны быть перестроены формы и содержание контроля усвоения учебного материала.

Отметим, что эффективность структуры учебного процесса «по Гальперину» доказывается не только теоретически, но и экспериментально [1–3, 6, 7]. Она позволяет быстро и надежно формировать необходимые обучающемуся знания, умения и навыки, что очень важно в современных условиях обучения военных специалистов.

На военной кафедре БГУ первое применение имело место в 1989 г. при проведении практических занятий на военной технике, которая имела непосредственно на кафедре. Студенты отработывали контроль функционирования и регламентные работы.

В настоящее время на военном факультете в БГУ с опорой на ТПФ завершен ряд НИР, результаты которых используются при обучении студентов. Стоит задача: с опорой на ТПФ разработать методические материалы для обучения курсантов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Отчет о НИР (заключительный). Психолого-педагогический анализ повышения качества практической подготовки выпускников военного факультета БГУ. – Мн.: БГУ. 2011.
2. Бадмаев, Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б.Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС. – 1998.
3. Психология подготовки специалистов для современного производства. / А.И. Подольский [и др.]; под общ. ред. А.И. Подольского. – М.: МГУ. – 1991.
4. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа. – 2002.
5. Подольский, А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина / А.И. Подольский // Вопросы психологии. – 2002. – № 9–10.
6. Талькина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талькина. – М.: МГУ. – 1984.