

УДК 378(063)
ББК 74.58я43
П90

Редакционная коллегия:
доктор педагогических наук *О. Л. Жук* (отв. ред.),
доктор педагогических наук *А. П. Сманцер*,
кандидат педагогических наук *С. Н. Захарова*,
кандидат педагогических наук *Е. А. Коновальчик*,
кандидат психологических наук *А. А. Полонников*,
Д. И. Губаревич

Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов:
П90 материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 22–23 апр. 2010 г. / редкол.:
О. Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – 567 с.
ISBN 978-985-518-408-0.

Материалы конференции посвящены актуальной образовательной проблеме –
повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Рекомендовано управленческому аппарату, профессорско-преподавательскому со-
ставу, научным работникам, аспирантам и магистрантам вузов Республики Беларусь.

УДК 378(063)
ББК 74.58я43

ISBN 978-985-518-408-0

© БГУ, 2010

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ОПЫТ ОДНОГО ЗАНЯТИЯ

***Abstract.** In the paper an analysis of the main tendencies in modern education as well as a discussion of the methodology and practice of modern educational research are undertaken. Central shortcomings of traditional lecture-seminar form of classes organization are considered and alternative principles of classes construction are viewed. The main attention is paid to the scheme of composing experimental classes within a framework of author's educational studies. One of the experimental classes is described. It is analyzed in terms of its course and acquired results. A series of explanatory hypotheses are formulated on the basis of received data. Some conclusions concerning perspectives and vectors of the subsequent development of research work are proposed.*

Сегодня можно с высокой степенью достоверности говорить о том, что современное образование оказалось перед серией новых вызовов, связанных по преимуществу с противоречием между новыми обстоятельствами жизни и традиционными способами выстраивания теории и практики обучения.

Цель наших поисков состоит в уходе в некоторых значимых аспектах от черт традиционной лекционно-семинарской формы занятий, страдающей, как известно, рядом недостатков: пассивностью студентов; поверхностностью; формализмом; демонстративностью; отчужденностью транслируемого знания [2]. К этому можно добавить и укорененность в

ней идеологии «образовательной робинзонады» [1], ведущей к редукции ресурса групповых взаимодействий.

Замысел занятия. В опыте нашего экспериментального обучения мы попытались выйти за пределы традиционного обучения. Схема организации одного из экспериментальных занятий имела следующий вид: в первой его части студентам предлагалось написать небольшой творческой работы по отрабатываемой теме, на основе лекционного и хрестоматийного материала; во второй – подготовленные на занятии эссе становились предметом групповой дискуссии. Главной мы полагали вторую часть.

Предполагалось, что таким образом мы сможем в большей мере, нежели при традиционном построении семинарского обсуждения, задействовать генеративные, а не репродуктивные процессы, добиться более высокой личностной вовлеченности студентов в работу, как на стадии написания и проработки материала, так и на стадии обсуждения. Ценной представлялась также возможность инициации групповых форм взаимообучения, причем не столько контролируемых педагогом, сколько спонтанных, апеллирующих к творческой активности самих участников. Ожидалось также изменение отношения студентов к «знаниям», в создании которых они сами принимали участие.

Описание занятия. Ход занятия обнаружил в своем течении определенные особенности. Одна из них касалась согласования сроков выполнения задания и формы предъявления его результатов. Студенты стремились зарезервировать значительное количество времени на его выполнение, мотивируя это качественными соображениями. Подчинившись предложенному преподавателем регламенту, большая часть учащихся приступила к работе, демонстрируя ему свое усердие. Лишь одна студентка, не отказываясь от выполнения задания, проявляла признаки сопротивления: включала музыку, просилась выйти, строила гримасы, отпускала комментарии и т. д.

Во второй части занятия, ориентированной на обсуждение, его ход принял следующий вид. После некоторой заминки, вызванной, по-видимому, непривычной учебной формой, студенты стали просматривать свои работы, обмениваться репликами. Двое учащихся, выступавших первыми, проинтерпретировали задание как предложение зачитать работу, а также высказать возникшие в отношении ее соображения. Эту схему, как казалось, приняли и другие студенты. Однако, во время выступления третьей участницы дискуссии развитие ситуации приняло неожиданный характер. Выступившие первыми стали перебивать свою коллегу, отпуская комментарии по поводу представленного ею выступления, а равно и ее личности, и индивидуальных черт. К ним присоединилась и та студентка, которая вела себя вызывающе при выполнении первой части задания. Потребовалась поддержка преподавателя для того, чтобы взявшая слово участница смогла завершить свое выступление. Остальные студенты оценивали ее выступление формально: «работа – серьезная», «автор – интеллект»; т. е. обсуждение свелось к некоей клишированной «оценке качества», как продукта, так и студента.

После паузы в выступлении третьей студентки, которую никто не спешил заполнить, два участника, говорившими первыми, начали вести себя все более активно, требуя, чтобы остальные учащиеся также предъявили написанное, – одновременно отпуская в их адрес иронические замечания и видимо смущая их. Свое дисциплинирующее воздействие мы посчитали контрпродуктивным и попытались направить активность группы в русло конструктивного обсуждения, обосновывая это образовательной значимостью получаемого дискуссионного опыта.

В ответ студенты говорили о том, что обсуждать нечего, поскольку у всех одинаковый материал и повторяться не имеет смысла... Дискуссия угасла.

Обсуждение результатов. Прежде всего мы бы хотели обратить внимание на начало занятия: подчинение требованиям преподавателя, принятие и выполнение письменного за-

дания является традиционной учебной практикой и укладывается в круг привычных действий учащихся; желание отсрочить сдачу результатов вполне укладывается в схемы педагогического оценивания. Необъясненным с точки зрения организации занятия остается вызывающее поведение одной из студенток.

Во второй части занятия мы, по всей видимости, столкнулись со сложной динамикой дискуссии. Ее отличало от обычного академического семинара сочетание стереотипных форм учебного поведения (чтение, формальная оценка сделанного) и неупорядоченный коммуникативный процесс, в котором особенно ярко проявилась борьба за доминирование и нормативно-регулятивная функция группы. Не исключено, что предложенный нами порядок работы (свободные высказывания и их анализ) не является распространенным в отечественном образовании. В этой связи акты нормализации могут быть определены как попытки группы упорядочить сложившуюся ситуацию, т. е. преодолеть неопределенность.

Неопределенность учебных отношений, как нам представляется, была связана с полицентрированностью учебной ситуации, отказом от традиционного доминирования в ней преподавателя. К этому следует добавить такие факторы, как неартикулированность и отсутствие умения студентов артикулировать свой интерес в образовательной ситуации, а также неразвитость у них собственно учебной мотивации, сознания целей и ценностей учения, о чем говорит несрабатывание апелляции преподавателя к образовательным мотивам.

«Срыв» дискуссии, который мы отметили ранее, возможно связан с неудачной ставкой первых выступавших на доминирование, что побудило их к репрессии мнений других студентов, т. е. к реализации откровенно конкурентных действий. Утверждение же о том, что «работы у всех примерно одинаковые», является не содержательным обобщением характера представленных работ, а завершающим учебную ситуацию групповым действием.

Таким образом, наша попытка апеллировать к продуктивному учебному взаимодействию вызвала к жизни ситуацию, которая оказалась сложнее традиционной учебной трансмиссии. Перспективу нашего исследования мы видим в поиске форм продуктивных учебных коммуникаций и их регулятивов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джержден, К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: сб. статей / пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова / К. Дж. Джержден. – Минск: БГУ, 2003. – 232 с.
2. Klus-Stańska, D. Narracje w szkole. Narracja jako sposób rozumienia świata. Pod redakcją Jerzego Trzebińskiego. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne / D. Klus-Stańska. Gdańsk, 2002. – S. 189–244.