

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. С. 160.
- 2 Мазяж Ч. Проблематика критериев оценки вузовского учебника //Совр. высш.шк. Варшава, 1986. № 2. С. 85-92.
- 3 См. там же.
- 4 См. там же.
- 5 См.: Беспалько В.П. Указ. соч.
- 6 См.: Пустовит В.В., Мелешина А.М., Гарунов М.Г. Новые формы организации вузовского лекции. М.: НИИВШ, 1988. 52 с. (Содерж., формы и методы обучения в высш. шк.: Обзор информ; Вып 2).
- 7 См.: Беспалько В.П. Указ. соч.
- 8 См.: Пустовит В.В., Мелешина А.М., Гарунов М.Г. Указ.соч.
- 9 Беспалько В.П. Указ. соч.
- 10 См. там же.
- 11 См. там же.
- 12 Там же. С. 115.

В.С.Безрукова
Свердловский инженерно-педагогический институт

КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИКЕ (" ПОГРУЖЕНИЕ")

Кафедра педагогики Свердловского инженерно-педагогического института (СИПИ) провела опытно-экспериментальную работу по концентрированному обучению педагогическим дисциплинам. Согласно учебному плану на третьем курсе педагогических дисциплины три: педагогика, методика воспитательной работы в ПТУ, педагогическое мастерство, кроме того, курсовая работа. Кафедра искала новые пути и средства обучения студентов. Задача состояла в том, чтобы изучаемые дисциплины способствовали формированию не толь-

ко знаний, но и определенных умений, а также, что очень важно, профессионально значимых качеств личности. К тому же, конечно, хотелось, чтобы педагогика увлекла студентов и они с интересом читали педагогическую литературу. В поисках способов решения этих задач мы обратились к технологии концентрированного обучения.

О существовании такой технологии процесса обучения, связанного с одновременным (непрерывное во времени) изучением той или иной темы, раздела или всей учебной дисциплины, было известно давно. Более того, мы сами опробовали его более десяти лет тому назад в вузе и нашли такую организацию весьма продуктивной. Это же подтверждал и опыт М.Щетинина. Его термин "погружение" стал приживаться, а сама идея широко экспериментироваться в школах и особенно в профтехучилищах.

Сегодня, завершив специальную опытно-экспериментальную проверку "погружения", мы находим сам термин узким и не отражающим всех свойств непрерывного во времени процесса изучения курса. Мы полагаем, что его следует назвать концентрированным обучением и отнести к ряду типов организации процесса обучения. Попробуем объяснить.

Такого понятия, как "типы организации процесса обучения", в педагогике нет. В лучшем случае мы говорим о типах обучения (проблемное, программированное, традиционное и др.) или о формах его организации (урок, экзамен, зачет, экскурсия, семинар, лекция и др.). Но нигде речь не идет о самом процессе обучения. Он как бы выведен за пределы теоретической педагогики и рассматривается лишь в психологическом или методическом аспектах.

Между тем практика школ, профтехучилищ и вузов никак не хотела мириться с заданностью типов и форм организации обучения. В последние годы особенно настойчиво рушились привычные типы и формы обучения: изобретался 30-минутный урок, 2-часовой, 6-часовой урок производственного обучения в ПТУ, появилось интенсивное обучение иностранному языку, проводились часовые или 90-минутные лекции. Таким образом, процесс обучения можно рассматривать не только как протекающий в той или иной форме, но и как самостоятельное педагогическое явление, которое исходно обладает определенными свойствами и само диктует и тип обучения, и форму его

организации. Традиционная педагогика этих положений, к сожалению, не содержит и не находит им места в старой структуре. Поэтому, с нашей точки зрения, велась борьба с идеями М.Цетинина и В.Шаталова. По сути, в потребности отступления от традиционных типов и форм проявилась технология обучения как самостоятельное педагогическое знание.

Обратимся к процессу обучения. Как всякий диалектический процесс, его невозможно рассматривать вне времени и пространства. Время обуславливает такие характеристики процесса, как продолжительность, ритмичность, плотность и темп обучения. Пространство определяет место обучения, его среду, наличие и расположение учебного оборудования и т.д. Пространство и время осуществления (протекания) процесса обучения тесно связаны и друг без друга в процессе не проявляются. Например, для изучения одного и того же вопроса разными способами: самостоятельно, слушая объяснение учителя на уроке, используя наблюдения во время экскурсии — требуется разное время.

Время и пространство — это первые исходные характеристики процесса обучения. Именно варьирование ими, использование их разнообразных сочетаний придает обучению процессуальность, оно становится диалектическим, динамично развивающимся процессом. Вне этого любые типы обучения и самые разумные формы его организации легко превращаются в бюрократические формальные игры учебных заведений: можно разнообразить формы и изменить тип обучения, но не достичь результата.

В качестве примера неумолимо о проявлении пространственно-временных характеристик процесса обучения приведем идею познавательного цикла. И практики, и теоретики давно заметили, что разные учебные темы, разные дисциплины как бы распадаются на такие логически завершенные отрезки учебного материала, которые требуют строго определенного времени своего освоения. Этим измеряется познавательный цикл. Например, логически завершенный познавательный цикл по литературе почти никогда не уместается в традиционный урок и требует большего времени, чем в математике или физике. Каждая дисциплина, и это можно исследовать, имеет свою продолжительность типового для нее учебного цикла. Есть темы и дисциплины, изучение

которых никак нельзя организовать поурочно и растянуть во времени. Достаточно убедителен пример с иностранным языком. Рассредоточение его изучения, как это происходит с родным языком и другими дисциплинами, ведет к потере времени, неэкономной трате сил и массовому его незнанию. Поэтому в школах с углубленным изучением иностранного языка удваивается число уроков.

Таким образом, мы считаем, что организация процесса обучения — это, прежде всего, проблемы его организации во времени и пространстве, а не только материально-техническое обеспечение. Тип организации процесса обучения определяется его пространственно-временными характеристиками. Существующий сегодня тип обучения мы условно назвали унифицированно-дифференцированным. Все учебные дисциплины в программах и учебниках искусственно разбиты на темы, параграфы, освоение которых обычно рассчитано на один урок. Уроки располагаются равномерно, последовательно чередуются в течение полугодия, года или нескольких лет. Таким образом, есть дисциплины, изучаемые в течение полугодия или года с одним уроком в неделю. В расписании любого учебного заведения выдерживается такой порядок, при этом расписание напоминает лоскутное одеяло. Есть даже вузы, где та или иная дисциплина изучается студентами согласно расписаниям по два часа через неделю, т.е. четыре часа в месяц.

Концентрированное обучение — это другой тип организации процесса, другая технология. Оно характеризуется, по крайней мере, тремя важнейшими признаками:

- одновременной продолжительностью изучения темы, раздела или всей учебной дисциплины, обеспечивающей их прочное усвоение;
- непрерывностью процесса познания, исключающей забывание предыдущего материала;

- интегративной целостностью процесса познания начиная с первичного восприятия вновь усвояемого материала и кончая формированием умений им пользоваться.

Следовательно, продолжительность и чередование занятий по тому или иному предмету определяются его спецификой и достижением положительного результата по его усвоению учащимися.

Таким образом, концентрированное обучение — это технология процесса, при которой осуществляется необходимая дозировка вре-

меня для успешного усвоения обучающимися той или иной дисциплины. Как правило, концентрированное обучение связано с таким распределением времени, отводимого учебным планом на дисциплину, при котором она изучалась бы в более короткие сроки при большей продолжительности каждого урока. Например, вместо одного урока в 45 мин может проводиться 1 урок продолжительностью в 3-4 обычных урока по 45 мин каждый. Уплотненность времени позволяет нам назвать это обучение концентрированным.

Определение "погружение", на наш взгляд, характеризует концентрированное обучение лишь с одной стороны - с позиции поведения обучающегося, его восприятия учебной деятельности. Он действительно как бы погружается в материал, в новое знание, новое действие, вокруг него уходятся все отвлекающие факторы. Поэтому мы считаем, что в целом удачное определение недостаточно полно охватывает само явление.

Многолетние наблюдения и попытки осуществить концентрированное обучение педагогике в вузе привели нас к следующим выводам.

Во-первых, преподавать педагогику как дисциплину, носящую преимущественно информационный характер даже о самых новых научных и интересных знаниях, нельзя. Она непременно должна превратиться в дисциплину, формирующую личность будущего педагога уже в процессе обучения. Иными словами, в процессе изучения педагогики должен начать формироваться педагогический опыт и, следовательно, упражняться, по востребованию, профессионально значимые качества личности. Такое возможно лишь при концентрированном обучении.

Во-вторых, обеспечить прикладной характер педагогики, ее практическую направленность без снижения научности возможно лишь при концентрированном обучении.

Таким образом, приступая к эксперименту, мы знали о некоторых возможностях концентрированного обучения. Опишем ход опытно-экспериментальной работы, ее сложности и проблемы, оценку ее результатов студентами.

Мы имели согласие учебной части института включить в расписание все занятия по педагогическим дисциплинам в один день; свою специализированную лекционную аудиторию с автоматическим телевизионным комплексом (АТК); договоренность с проректорами (СП № 1 г. Свердловска и СПТУ № 72 г. Ревда Свердловской области), готовыми в

любое время принять студентов. И все. Преподавание педагогики было сложным: многие знания из учебной программы устарели, часть знаний нужно было переосмыслить на основании опыта практиков. На что мы рассчитывали? В первую очередь, на разнообразие приемов, методов, средств и форм обучения. Вначале мы не видели многие "полезные течения" и были убеждены, что при концентрированном обучении достаточно только не надоесть студентам за 6-8 часов общения на занятиях. А это сделать можно было с помощью методики. На ней мы и сосредоточили все внимание.

Такая исходная установка, конечно, кое-что дала. Мы отработывали новые типы лекций: комплексные, проблемные, исследовательские, коллективные, обобщающие, кинолекции, лекции по записи на магнитофон, лекции-диспуты, лекции-конференции, лекции-инструктажи. Мы применили множество новых для вуза приемов обучения: функциональную музыку, прямую телетрансляцию с уроков в училище, встречи с учащимися и преподавателями, экскурсии в Главное управление народного образования Свердловской области, взаимоконтроль и взаимооценку, самодиагностику мотивации учения, мозговую атаку, "прямой телефон" с училищами, запись ответов на магнитофон с последующими прослушиваниями и анализом и др. Наши студенты много и не без пользы бывали в училищах.

К концу года мы, преподаватели, изрядно устали. Последний рубеж-экзамен. И вновь попытка творчески поставить контрольные вопросы, побудить студентов размышлять в экстремальной ситуации. Студенты лучше и раскованнее, чем студенты прошлых потоков, говорили, рассуждали, сознательно оценивая свои знания и опыт.

Концентрированное обучение педагогике - это огромная нагрузка для преподавателей. Оказалось очень сложно управлять в течение длительного времени вниманием и деятельностью одних и тех же по составу студентов. Держать под контролем и обучать 75-100 человек в течение 6-8 часов гораздо труднее, чем провести 3-4 пары занятий в разных потоках. Концентрированное обучение потребовало разработки "сценария" каждого учебного дня. Повторение методик быстро замечалось студентами и плохо ими воспринималось. Новая организация процесса обучения потребовала особой слаженности работы преподавателей. Нужен был своеобразный ансамбль пед.

готов, ведущих лекционные и практические занятия. Иногда казалось, что в педагогике возможен коллективный подрац и даже своя кооперация. К тому же потребовалась совсем иная организация пространства — новые типы кабинетов по педагогике: самодиагностики, свободного общения, наблюдения и анализа уроков и др. Оказалось, что и распределение времени на лекции, практические, лабораторные и самостоятельные занятия не укладывается в рамки звонков по расписанию. Наконец, концентрированное обучение потребовало совершенно иного кадрового обеспечения, не соответствующего структуре кафедр. Например, целый ряд практических занятий должны были вести инженеры-психологи, педагоги-психологи, педагоги-физиологи. А таких специалистов в вузе нет. И эти занятия пришлось проводить педагогам-допентам, не имеющим такой специализации. К тому же концентрированное обучение резче, чем традиционное унифицированное-дифференцированное, выявляло слабые занятия и плохого преподавателя. Лекции плохо подготовленного преподавателя, не владеющего разнообразной методикой вызвали у студентов протест, а у преподавателя-стремление любыми путями уйти от ответственности. Таким образом, преподаватели тоже проходили испытание.

О каждой из отмеченных здесь трудностей можно много сказать, и это — предмет для особого разговора. Наша задача — показать эти трудности, предупредить о них наших коллег, которые захотят применить "погружение" на практике.

Мы провели массовый опрос студентов для оценки влияния на них концентрированного обучения. Конечно, нас, в первую очередь, интересовали сильные и слабые стороны эксперимента.

К сильным сторонам студенты отнесли пять факторов. Рассмотрим эти факторы.

Фактор первый. Концентрированное обучение позволило студентам почти полностью "погрузиться" в атмосферу профтехучилища. Многие темы подтверждались наглядными примерами. Студенты анализировали свой опыт, сравнивали его с нашим, размышляли о своем психическом состоянии. Они высоко оценили способность преподавателей привлекать опыт ПТУ для преподавания теории, умение связывать теорию с практикой, а также готовность беспристрастно анализировать личный опыт. Такое приобщение к практике студенты оценили как непре-

менное условие для отбора того, что они считают полезным в своей будущей деятельности. Это, по их мнению, неизбежно и необходимо.

Действительно, цели массовых, групповых и индивидуальных посещений СПТУ всегда были направлены на углубление знаний по изучаемой теме. Путем наблюдений, бесед, интервью, через изучение документации и т.д. студенты сами получали информацию, восполняющую лекции. Расписанием предусматривался для этого весь учебный день. В одном из лучших училищ Свердловской области - СПТУ № 72 очень хорошо понимали наши задачи и всячески помогали нам. Даже тогда, когда надо было перенести урок или какому-либо педагогу повторно показать свою методику, когда надо было поменять местами урок и внеучебное мероприятие... Далекое не все училища шли на такое.

Фактор второй. Студенты его обозначили как возможность регулярно встречаться и общаться с интересными педагогами и особо это выделяли. Студенты неоднократно встречались со многими представителями Главного управления народного образования Свердловской области. Некоторые из них читали лекции, рассказывали о личном опыте. Студенты слушали выступления директоров училищ, знакомились с опытом педагогов-новаторов области. Встречи с работниками управления, училищ, Дворца молодежи, представителями наркологического диспансера, бывшими выпускниками СИИП, преподавателями других вузов и других потоков, несомненно, обогащали. К тому же немало было и заочных встреч - использовались видеозаписи уроков педагогов-новаторов.

Мы, преподаватели, даже не предполагали, что из таких встреч студенты получали несколько не меньше информации, чем из наших лекций, что эти встречи повлияли на их самовоспитание и определили их педагогическое самообразование. В этот год студенты, по данным опроса, самостоятельно прочитали по педагогике в несколько раз больше литературы, чем за два предыдущих года вместе взятых. Перед ними были наглядные примеры.

Фактор третий. Концентрированное обучение повысило внимание и интерес студентов к педагогике и педагогическим проблемам в целом. Студенты отделили и "концентрацию внимания" на занятиях, и "экономию времени в усвоении материала", и "лучшее усвоение", и др. Действительно, внимание студента концентрируется, он быстрее вытяги-

вается в работу. Такая концентрация и есть "погружение", когда "ничто не отвлекает", "все бьет в одну точку", "можно глубже думать о самом педагогическом процессе", "полностью заняться одной темой".

Фактор четвертый. Студенты указали на фактор, о котором не задумывались: при концентрированном обучении педагогике складывается целостное представление о ней и ее возможностях. Студенты отмечали, что при концентрированном обучении "видна общая логика", "складывается целостное знание", "возникает общее представление о всем курсе, его задачах и перспективах", "можно сразу изучить большие разделы", "можно тут же получить, закрепить и применить знание", "материал весь тесно связан", "возникает широкая информированность", "формируется система знаний", "весь курс видится как непрерывный и последовательный" и т.д.

Фактор пятый. Оценки именно его мы больше всего ждали. Речь идет о воспитательных возможностях нового типа обучения. Студенты считают, что у них было сформировано положительное отношение к предмету, что они лучше увидели и оценили большой труд преподавателя вуза, что они сами начали воспитывать у себя творческое мышление, почувствовали, наконец, что они — педагоги и т.д. Это, бесспорно, достоинство такого типа организации обучения.

Когда студенты описывали, что вообще дало им изучение педагогики, они, в частности, отмечали именно ее воспитывающую роль: "Педагогика помогла сориентироваться в жизни, заставила над многим задуматься и больше анализировать"; "Педагогика повысила мой интеллектуальный уровень"; "Я лично после изучения курса стала требовательнее к себе. Знания, которые мы получили, дают возможность работать над собой"; "Я лично понял, что педагогический труд — это не просто. Это каждодневная кропотливая работа с учащимися"; "Я научился видеть в человеке личность, считаться с чужим мнением, мне стало легче общаться с товарищами"; "Лично я поняла очень важную, на мой взгляд, вещь, а именно: профессия педагога — это профессия, связанная с постоянными изобретениями"; "У меня появилось больше желания работать с людьми... Можно сказать, даже захотелось изучать и познавать человека и обязательно развивать себя".

Таких высоких оценок немало. Это говорит о том, что и взрослого человека можно воспитывать, переориентировать. Те, кто рабо-

тает в ПТУ, на инженерно-педагогических факультетах в вузах, знают, какие усилия должен приложить преподаватель, чтобы сформировать в инженерно-педагоге ориентацию на личность человека.

При общих достаточно высоких оценках студентами концентрированного обучения особо обольщаться не стоит. Над его технологией предстоит огромная кропотливая работа не одного поколения ученых и практиков. Поэтому мы особо внимательно отнеслись к его недостаткам, отмеченным студентами.

Самым большим недостатком обучения студенты сочли запись лекций, которую от них требовал преподаватель. Слушать лекции для записи им кажется абсурдным, ограничивающим их мыслительную деятельность и самостоятельность на занятиях. Студенты убеждали нас, что, если бы они имели после каждой лекции текст следующей и задание о ней ознакомиться, они непременно это делали бы. Запись лекций объективна на пассивность, снижает интерес к работе, "приравнивает новое обучение к старому".

Кстати, в 1989/90 учебном году автор этой статьи провела апробирование нового типа лекций - студентам предварительно раздавались краткие конспекты-тезисы. Имея тезисы лекций, студенты сосредоточивались на слушании, сравнительном анализе записанного и сказанного, на поисках доказательств и дополнений. Как утверждали студенты, такие лекции повышают самостоятельность, снимают ненужное напряжение от боязни не успеть уловить мысль, записать ее.

Другим существенным недостатком концентрированного обучения студенты считают обилие массовых и групповых занятий. Действительно, концентрированное обучение убедило всех, что "работу" по педагогике нельзя вести большими и даже малыми группами", "педагогике надо изучать индивидуально", при групповых занятиях при этом типе организации процесса обучения повышается утомление студентов и преподавателей.

Студенты считают, что "погружению" сильно мешают звонки, что они сразу формализуют любой творческий процесс. Студенты предлагают убрать звонки.

Посещений училищ, с нашей точки зрения, было много, но студенты считают, что их должно быть значительно больше. "Мне кажется, - пишет один студент, - педагогику нельзя изучать, сидя на лекциях, каково бы ни было мастерство лектора, ее нужно изучать

активно". В этом заключается не только книжеский максимализм, но и истина, с которой нельзя не считаться, как нельзя игнорировать и возрастные особенности наших студентов.

Любопытно, что студенты к негативным проявлениям относят собственное неумение работать, думать, искать, слабый интерес к учебе. Если бы студенты все это умели делать изначально, то занятия были бы намного продуктивнее и лучше бы организовывались.

Наконец, студенты считают, что концентрированное обучение позволяет развить их самостоятельность в значительно большей степени, чем это делают преподаватели. Они убеждены, что могут дать совет при определении методики занятий, что ряд тем надо давать в соответствии с их заявками и пожеланиями, что нужно учитывать их мнение при оценке работы и т.д. Действительно, мы это делали редко.

Все студенты считают, что курс педагогики надо обязательно увеличить, что к знаниям именно по этому курсу должна предъявляться самая высокая требовательность со стороны преподавателей, что именно "педагогика должна стать общепосещаемым предметом". И даже дают совет: "Сделайте так, чтобы без хороших знаний по педагогике нельзя было окончить вуз".

Таковы в общих чертах итоги опытно-экспериментальной проверки концентрированного обучения в инженерно-педагогическом вузе. Блестящими их назвать нельзя, но поучительными можно. Эта технология обучения в целом продуктивна. Она демонстрирует силу и слабость сложившейся системы вузовского обучения с жесткой регламентацией учебных занятий, расписанием, составленным на целое полугодие... Хорошо, что действовал плохой учебный план сразу с несколькими педагогическими дисциплинами на одном курсе. Иначе никакого концентрированного обучения нам бы просто не позволили. До эксперимента мы значительно меньше знали о процессе обучения в вузе, несмотря на многие годы личного опыта.

Концентрированное обучение педагогике в корне меняет ее место в учебном плане, превращает ее в системообразующую дисциплину. Оно требует смены методики и технологии всей системы контроля знаний и умений, создания новых типов кабинетов, новой структуры кадрового обеспечения. Вполне возможно, что именно этот тип обучения педагогике и является обучением завтрашнего дня.

В заключение следует сказать, что концентрированное обучение

есть как раз тип ярко выраженного интегрированного обучения, благодаря своей технологии объединяющего все аспекты, стороны, составные части педагогического процесса.

Г.И. Ибрагимов
НИИпрофтехпедагогике АПН
СССР г.Казань

ПОИСКИ СПОСОБОВ ИНТЕГРАЦИИ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В последние годы развитие педагогической науки и практики отличает доминирование интегративных процессов. Они касаются всех компонентов процесса обучения, в том числе и форм его организации. Вопросы перестройки организационных форм в направлении их интеграции стали предметом активного обсуждения в педагогических коллективах школ, профтехучилищ, техникумов, на научно-практических конференциях, страницах педагогических и научно-методических журналов и газет. Передовой опыт все шире изучается преподавателями и научными сотрудниками.

Однако в публикациях о развитии форм организации обучения речь идет, главным образом, об отдельных формах: уроке, лабораторной работе, семинарских занятиях и др., рассматриваемых изолированно. Исследователями, как правило, не учитывается тот факт, что та или иная форма организации обучения - это не изолированная единица учебного процесса, а органичный элемент более целостного образования, скажем учебного дня.

В современной педагогике проблема изучения и совершенствования учебного дня школьника поставлена Г.И. Щукиной¹. Вместе с тем передовая практика обучения учащихся школ, профтехучилищ, техникумов за последние годы накопила определенный опыт поиска способов интеграции учебного дня, изучение и обобщение которого, на наш взгляд, представляет интерес для исследователей и педагогов.

В данной статье предпринимается попытка дать ответ на вопрос: каковы способы и пути интеграции уроков в рамках учебного дня, способствующие повышению эффективности учебного дня учащегося и педагога, намечившиеся в передовой педагогической теории и практике? Постановка этого вопроса побудила нас, в свою очередь, дать ответ