

ПЕДАГОГИКА. ФИЛОЛОГИЯ

Кыдыргычев А.У.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Цель планирования - это обеспечение полного и качественного выполнения программы обучения, изучения предметов военной подготовки на базе знаний, получаемых студентами на гражданских факультетах вуза, строгая логическая последовательность в наращивании знаний и практических навыков обучаемых, равномерное распределение учебной нагрузки преподавательского состава и наиболее рациональное использование учебно-материальной базы военной кафедры. Планирование должно стимулировать совершенствование методики обучения, способствовать повышению квалификации преподавателей, внедрению в учебный процесс прогрессивных форм и методов обучения.

В условиях военных кафедр инновационная технология обучения осуществляется по двум направлениям.

Во-первых, периодически вышестоящими органами перерабатывается содержание программ, причем в авторитетные комиссии включается достаточно большое количество опытных преподавателей военных кафедр, а в ряде случаев отдельным ведущим военным кафедрам поручается составление проектов новых программ.

Во-вторых, начальникам военных кафедр предоставляется право в некоторых пределах изменять содержание отдельных дисциплин за счет включения новых материалов и практических приемов. В обоих случаях определение и обоснование требований к военной подготовке студентов, уточнение перечней предметов подготовки проводятся на основе анализа будущих должностных обязанностей выпускников кафедры с учетом перспективы развития науки и техники.

При корректировании программ военной подготовки возникает и другая, не менее важная задача - распределение общего бюджета времени по предметам военной подготовки. Понятно, что решение этой задачи дело сложное, поскольку факторы, оказывающие влияние на потребное время для усвоения обучающимися какой-то дисциплины, разнообразны (например, сложность и объем учебного материала, его взаимосвязь с гражданскими дисциплинами, принятая методика его изучения, наличие

учебников и учебных пособий, трудоемкость изучения студентами и пр.).

Не вступая в терминологические споры, будем считать отношениями в системе взаимосвязи ее элементов. Очевидно, что в обучении как сложной системе возникают достаточно разнообразные дидактические отношения: педагог - студент, студенты - содержание образования, студенты - учебный коллектив, педагог — содержание образования и т. д. Как и в любой другой системе, в совокупности этих связей можно выделить различные уровни: *низкого, среднего, высокого и прочие производные* (первичные, вторичные и др.) и производные от них отношения.

Основное дидактическое отношение, представляющее собой частный случай социального отношения, необходимо рассматривать как взаимодействие двух субъектов S и S1, опосредованное объектом O (см. рис. 1).

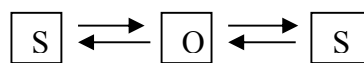


Рис. 4. Схема основного дидактического отношения.

Источником обучающих воздействий выступает содержание образования, репрезентирующее собой объективную действительность (представлено в нашей схеме объектом O). А роль офицера-педагога сводится к тому, чтобы, по словам Л. С. Выготского, быть “организатором социальной воспитательной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с каждым учеником” [1].

Как известно, в любом отношении стороны не просто полагаются

существующими одна наряду с другой, но всегда противопоставляются друг другу, и в этом смысле уместно говорить о единстве противоположностей, поскольку цели педагога и цели обучаемого не тождественны. Таким образом, как нам кажется, снимается тот основной аргумент, который выдвигают противники субъект-объектной парадигмы, утверждая что, не может быть равенства, партнерства обучаемого и обучающего.

Сущностью любого социального отношения является действительность. В основном дидактическом отношении формы сотрудничества преподавателя и студента с позиции

деятельности могут быть следующими; 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддерживаемое действие; 5) партнерство.

Исходное дидактическое отношение представляет собой простейшую, абстрактную сторону основного отношения, его элементарную исходную форму. Опираясь на критерии "исходности", рассмотренные исследователями диалектики можно выделить в качестве исходного дидактического отношения отношение между обучаемым и учебно-познавательной задачей как структурной единицей содержания образования. Учебно-познавательная задача выступает при таком подходе как исходная категория процесса обучения. Такая позиция представлена (хотя и не очень распространена) в современной теории обучения в работах М.М.Гарунова, В. И. Загвязинского, П.И.Пидкасистого и других [2,3,4.].

Рассматривая исходное дидактическое отношение в системе отношений обучения, необходимо, во-первых, отметить тот факт, что оно содержит в себе зародышевое противоречие, на основе которого и из которого вырастает основное противоречие обучения - между постоянно усложняющимися требованиями, содержащимися в структуре задачи и возможностями обучаемых. Развивая эту мысль дальше, можно показать, что в исходном дидактическом отношении содержатся в неразвитой форме все противоречия обучения, поскольку они являются в разной степени производными от основного противоречия - главной движущей силы учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, это исходная абстракция отражает такое отношение обучения, которое является простейшим в том смысле, что далее в рамках предмета дидактики не разлагается. Именно от учебно-познавательной задачи как абстрактной категории начинается путь от простого к сложному (к концептуальной системе, отражающей процесс обучения как логически последовательную постановку педагогом и разрешение обучаемым цепи усложняющихся учебно-познавательных задач). В-третьих, взаимодействие, выделенное нами в качестве исходного, обладает статусом всеобщности (это не частное отношение, соответствующее одному какому-то компоненту учебного процесса).

В содержательном аспекте определение категории «задача», как правило, не вызывает заметных разночтений. Многие исследователи единодушны в определении структурных частей задачи: 1) условия задачи, данные (если они заданы явно, то считается, что общеизвестны и могут быть найдены); 2) требование задачи,

искомое (может быть задано неявно). Таким образом, в решении любой учебно-познавательной задачи участвуют три типа информации - специфическая (условия задачи, заданные явно или имплицитно), логическая (общелогические приемы и правила преобразования условий) и эвристическая (эвристики, которые управляют процессом решения).

Для процесса обучения в гражданской высшей школе, являющегося объектом нашего исследования, наиболее приемлемо содержательное определение задачи, предложенное Р.А.Низамовым: «... задача - это система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой или четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна... ли сведения сформулированы таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречия, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования и т.д.» [5.].

Учебно-познавательная задача представляет собой модель проблемной ситуации, с которой (если она осознана), по мысли С.Л. Рубинштейна, и начинается мышление [6]. Любая учебно-познавательная задача проектирует определенный сдвиг в интеллектуальном и общем развитии студентов.

Изучение степени проблематизации гражданского вузовского содержания образования мы начали с учебных планов, программ и учебно-методической литературы. Для анализа были выбраны курсы огневой и тактической подготовки военной педагогики как «полярные» учебные курсы, различающиеся по предмету, объекту и методам исследования. Кроме того, если огневая подготовка как прикладная наука и как учебный предмет обладает высоким уровнем формализации, развитым математическим аппаратом с преимущественной ориентацией на формально-логические средства вывода и доказательства, педагогика же самая диалектичная наука, имеет еще больший «фон неопределенности» [4]. Изучение таких разнородных предметов позволяет выходить на высокие уровни педагогического обобщения полученных результатов.

Анализ учебных планов и программ показал, что решению задач, проблем в учебном процессе гражданского вуза уделяется неоправданно мало времени. На практические и семинарские занятия в среднем отведено 16% (педагогика) учебного времени. Лекционные же курсы, судя по учебникам и учебным пособиям, проблематизированы очень слабо. Изложение материала характеризуется описательностью, определенностью и монологичностью. Особенно ярко отсутствие диалога в тексте

проявляется в учебных пособиях по педагогике, хотя именно в них социальная острота поставленных проблем, вариативность многих решений могли бы служить мощным источником проблематизации материала. Бросается в глаза стереотипные структуры каждого раздела, параграфа учебника, дидактический шаблон в изложении разных тем.

Казалось бы, учебные проблемы, познавательные задачи, создающие проблемные ситуации, должны быть в достаточном количестве представлены в сборниках задач и упражнений, планах семинарских занятий для студентов. Были проанализированы распространенные задачки, рекомендованные в учебных планах, по курсам огневой подготовки и военной педагогики. Нельзя не отметить что первых, конечных, оказалось значительно больше. Это и понятно: курс огневой подготовки традиционно связан с решением учебных задач, а педагогические задачи появились сравнительно недавно. Однако и в тех и в других проявляются (в равной мере) три общих недостатка. Прежде всего, в совокупностях задач преобладают задачи расчетного характера, требующие действия по образцу, нередко простого подставления значений в готовую формулу. Характерно, что все данные в задачах представлены полностью, вопрос четко сформулирован, решение предполагает только однозначный ответ [2].

На военных кафедрах и в военно-учебных заведениях для определения потребного аудиторного времени часто используется метод экспертных оценок, суть которого сводится к следующему.

Подбирается группа специалистов, которые определяют количество потребного времени на учебную дисциплину на основе личного и коллективного опыта.

ЗаклЮчения специалистов обрабатываются с помощью математических методов. Например, можно определить среднестатистическое значение потребного времени по упрощенной форме

$$T_d = \frac{T_{мин} + 4T_{ср} + T_{макс}}{6}$$

где T_d - объем учебного времени дисциплины (в академических часах),

$T_{мин}$, $T_{макс}$ - среднее арифметическое минимального и максимального значения учебного времени (по оценке специалистов),

$T_{ср}$ - среднее арифметическое наиболее вероятного значения учебного времени (по оценке специалистов).

В качестве иллюстрации определения среднего статического значения, рассмотрим, подсчет по данным 10 специалистов (экспертов). На основе анализа задач обучения, содержания дисциплин и своего опыта, каждый из экспертов представил свои оценки по объему учебного времени определенной дисциплины, которые сведены в таблицу 1.

Таблица 1.

Оценки экспертов времени отводимой на изучение дисциплины

Объем учебных дисциплин (акад. час)	Эксперты										Среднее арифметическое число
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
$T_{мин}$	40	50	40	50	60	80	40	70	80	50	46
$T_{ср}$	50	60	55	60	70	85	60	80	85	55	66
$T_{макс}$	60	70	70	70	80	90	80	90	90	60	76

Тогда,

$$T_d = \frac{T_{мин} + 4T_{ср} + T_{макс}}{6} = \frac{46 + 4 \cdot 66 + 76}{6} = 64 \text{ акад. час}$$

Вероятность правильного определения потребного времени на изучение дисциплины (с точки зрения приближения к оптимальному объему), зависит от количества и квалификации привлекаемых специалистов. Поэтому к такой работе целесообразно привлекать опытных преподавателей с достаточно большим педагогическим стажем. С целью исключения субъективных факторов в оценке потребного учебного времени следует ограничивать число экспертов лично заинтересованных в результатах экспертизы.

Другой подход к распределению учебного времени исходит из предположения постоянства общего бюджета времени, отводимого на военную подготовку в вузе, и распределении времени между отдельными дисциплинами военной подготовки в соответствии с их влиянием на определяющие факторы военно-профессиональной и морально-психологической подготовки студентов, материала и трудоемкостью его усвоения. Наличие определенных связей между содержанием различных военных дисциплин и дисциплин гражданских кафедр, использование различных методов активизации познавательной деятельности студентов на одних предметах обучения и трудности применения таких методов на других приводят к дифференциации необходимого времени на качественное усвоение материала. Следовательно, появляется необходимость

учета временного фактора в работе над различными дисциплинами со стороны обучаемых для усвоения одних дисциплин им требуется больше времени (аудиторного и внеаудиторного), для других - меньше. Достаточно объективным мерилем соотношения потребного времени между различными дисциплинами становится время самостоятельной работы студентов над изучением материала каждой из конкретной дисциплины. При этом предполагается, что при контроле усвоения материала различных дисциплин предъявляются одинаковые требования со стороны преподавателей.

С этой целью вводится понятие коэффициента самостоятельной работы:

$$K_c = \frac{T_c}{T_o}$$

где T_c - среднее значение потребного времени на самостоятельную работу по определенной дисциплине, T_d - время, отводимое на дисциплину до коррекции программы (учебного плана).

При проведении работы по выявлению достаточно достоверных значений этих коэффициентов требуется тщательно организованный хронометраж работы большого количества студентов у различных преподавателей, сравнение с результатами аналогичных исследований других учебно-военных заведений.

Важным направлением оптимизации учебного процесса на военных кафедрах является составление структурно-логических схем обучения, устанавливающих необходимую последовательность изучения гражданских и военных дисциплин.

При планировании учебного процесса необходимо учитывать соотношение располагаемого и потребного времени на изучение

предметов военной подготовки в общем недельном и семестровом бюджете времени.

На основе структурно-логических схем на военной кафедре составляются планы-графики прохождения программы и расписания учебных занятий. Составление расписания – это трудоемкий и сложный процесс, требующий широкого кругозора и солидных знаний по таким вопросам, как содержание программ, состав обучения (дисциплин) на очередной семестр и их логические связи, возможности кафедр по рациональному использованию преподавательского состава, состояние и возможности учебно-материальной базы, в частности, аудиторного фонда и т.д.

1. Таким образом, составление оптимального расписания – это не механическая, а творческая работа, которую должны решать не только учебные части кафедр, но и опытные преподаватели циклов (кафедр).

Литература:

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования.-М., 1956.
2. Гарунов М.Г., Затков Р.М. Активизация внеаудиторной работы студентов. - Экс. инф. НИИВШ. –М., 1977. – 32 с.
3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М., 1980. – 240 с.
5. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. –Казань, 1975. – 302 с.
6. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии., 1959. – 159 с.