

ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ВУЗЕ

Проблема перехода от информационно-знаниевой к проблемной организации учебного взаимодействия является актуальной, несмотря на длительную историю ее разрешения как на теоретическом, так и на прикладном уровнях. Еще Дж. Дьюи в начале XX века поставил следующий вопрос: "Почему на практике представление о том, что образование не "рассказывание и слушание", а активный и конструктивный процесс, нарушается столь же часто, сколь широко проповедуется в теории?" [3, с. 42].

Одним из путей депроблематизации, по нашему мнению, является проектирование и внедрение технологий образовательного процесса, объединенных общей рамкой проблемного обучения. Технологизация социальных практик является одной из определяющих тенденций современного общественного развития. Частным проявлением этой тенденции выступает технологизация образовательного процесса. Образовательные технологии возможно рассматривать как способ системной организации деятельности [5] обучающего и обучающихся, как совокупность процессов соорганизации и упорядочения элементов систем деятельности [8]. Такое упорядочение требует информационного и научно-методического обеспечения этого процесса.

Существуют разные подходы теоретического осмысления и инструментального оснащения проблемности в образовании. Научные основания разрабатываемой нами технологии могут быть представлены системомыследеятельностным подходом в философии и педагогике [9], теорией проектно-деятельностного содержания образования В. В. Давыдова и задачно-целевым подходом к организации учебного взаимодействия в ситуации учения – обучения Ю. В. Громыко [2].

Целевым ориентиром технологии коллективной проблематизации выступает "выращивание" надпредметных способностей студентов, таких как, целеполагание, самоопределение в проблемной ситуации, ценностный анализ, моделирование,

рефлексия и т. д. [7]. Развитие вышеперечисленных способностей происходит в процессе коллективного взаимодействия, которое обеспечивается педагогом путем создания развивающей среды на учебных занятиях.

При определении конечных результатов учебного взаимодействия важнейшей категорией выступает понятие "способность". Существуют различные, порой диаметрально противоположные трактовки сущности данного понятия в философии, психологии, педагогике. Под способностями принято понимать индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и предопределяющие успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней [1, 98]. Определение конкретного содержания данного понятия зависит от контекста, в который оно включено. Возможно выделение социологического, физиологического и психологического контекстов, исходя из которых, будет меняться смысл понятия "успешность овладения деятельностью". Находясь на позициях деятельностного подхода, мы поддерживаем методологический контекст рассмотрения данного понятия. Г.П. Щедровицкий, рассматривая процессы учения, обратил внимание на факт разотождествления содержаний и продуктов учения. Для объяснения этого факта он дал характеристику способностей через анализ и описание деятельности в двух разрезах: в объективном, или логическом, без учета психологической сферы, и в психологическом, в котором главное внимание обращено на изображение и описание субъективных психических процессов. Вывод состоит в определении способностей через оспособление, то есть через овладение определенными способами деятельности. Формирование и проявление способности происходят в деятельности, а не есть психическое, врожденное свойство человека [7].

Таким образом, способности человека формируются в деятельности и являются интериоризованными способами деятельности. А. Н. Леонтьев характеризует интериоризацию как "переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания" [4, с. 102]. Он показывает, что эти внешние процессы трансформируются в мышлении: обобщаются, вербализуются, сокращаются и развиваются. Интериоризация означает не простое копирование уже кем-то совершенных способов деятельности, а возможность самостоятельного их построения. "Процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предшествующий внутренний "план сознания"; это процесс, в котором внутренний план впервые формируется" [4, с. 103].

На основе вышеуказанного можно констатировать, что овладение различными способами проблематизации, позволит студентам занимать преобразовательскую позицию по отношению к своим наличным умениям, знаниям, способам мышления и деятельности, постоянно развивать и совершенствовать их.

Мы представляем следующую модель организации учебного взаимодействия:

1. Анализ ситуации, выделение проблемной темы, актуализация проблемы.
2. Перевод проблемы в серию учебных задач, выделение позиционной структуры, самоопределение в ситуации и заданной позиционной структуре.
3. Разрешение проблемы (организационно-деятельностные игры, организационно-мыслительные игры, индивидуальные, парные и групповые формы организации учебной деятельности, работа с текстами и т. п.).
4. Представление – защита результатов и их оценка (самооценка, взаимооценка, оценка преподавателя или экспертов).
5. Рефлексия.

Происходит смещение функции преподавателя в сторону организационно-деятельностного и управленческого воздействия как на обучающихся, так и на обучающие ситуации. В данном случае важнейшее значение приобретает ресурсообеспечение ситуации проблемной коммуникации различной типологии: научное, методическое, диагностическое и др., гарантирующее реализацию задуманного.

Методическое обеспечение в самом общем виде можно представить как дидактические материалы, оснащающие деятельность обучающихся и обучаемых. Б.В. Пальчевский и Н.А. Масюкова предлагают следующую типологию методического обеспечения [6]:

- ключевые высказывания, функция которых состоит в центрировании сознания обучающегося на сущности рассматриваемого идеального явления;
- тексты, тезисы установочных докладов как специфический заместитель традиционной лекции;
- тезаурус – список используемых терминов;
- структурно-логические схемы, схематические изображения;
- задания для групп;
- вопросы к рефлексии, диагностические материалы.

Приведу пример организации учебного занятия по теме “Проблемы современного образования” на основе алгоритма технологии коллективной проблематизации.

**Технологический план – график учебного занятия
(своеобразный сценарий возможного учебного взаимодействия)**

	Задачи этапа	Содержание этапа	Формы деятельности
1.	Рефлексивное осмысление проблем в образовании	Выявление – формулировка проблем	Работа в микрогруппах
2.	Обмен смыслами	Выступление групп с перечнем проблем	Доклады групп
3.	Понимание авторских текстов	Работа с текстами	Индивидуальная работа
4.	Дополнение собственного знания знанием ученых, учительской общественности	Дополнение перечней проблем современного образования на основе работы с текстами	Работа в микрогруппах
5.	Обмен смыслами, расширение собственного понимания	Представление дополненного перечня проблем	Доклады групп
6.	Упорядочение собственного понимания	Структурирование проблем	Работа в микрогруппах
7.	Доосмысление в проблемном поле	Анализ предложенных вариантов структурированных проблем, аналитическая сбивка	Коллективная работа
8.	Анализ собственной деятельности на занятии	Итоговая рефлексия	Заполнение бланка итоговой рефлексии

ЛИТЕРАТУРА

1. **Аминов Н. А.** Диагностика педагогических способностей. – М.: Изд-во "Ин-т практ. психологии"; Воронеж: ИПО "МОДЕКС", 1997. – 80 с.
2. **Громыко Ю. В.** Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Мн.: Технопринт, 2000. – 376 с.
3. **Дьюи Дж.** Демократия и образование: Пер. с англ. – М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 384 с.
4. **Леонтьев А. Н.** Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95-108.
5. **Назарова Т. С.** Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20-27.
6. **Пальчевский Б. В., Масюкова Н. А.** Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 11. – С. 3-11.
7. **Снопкова Е. И.** Критериальные модели повышения квалификации работников образования / Под ред. **Н. А. Масюковой**. – Мн.: Технопринт, 2001. – 52 с.
8. **Управленческие и дидактические аспекты технологизации образования: Учебно-методическое пособие / М-во образования Респ. Беларусь. Академия последипломного образования; Авт. – сост. А. И. Жук, Н. И. Запрудский, Н. И. Кошель; Под ред. А. И. Жука. – Мн., 2000. – 204 с.**
9. **Щедровицкий Г. П.** Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.