

Процессы воспитания профессионализма

Лобашев В.Д.

Профессиональное училище №19, Петрозаводск

Профессионализм, с точки зрения педагогической технологии, формируется как накопленный и трансформируемый набор предложенных преподавателем и усвоенных обучаемым моделей исполнения учебных алгоритмов.

Научение некоторому образу действия стартует только после получения обучаемым достаточно определённого (превышающий уровень невосприимчивости) стимула. В общем случае любое научение начинается с устной инструкции, объяснения, настроения. У человека, видимо, существует врождённая способность усваивать сложные правила разговорного общения. С этой точки зрения совершенно оправдано усиленное внимание развитию устной речи – что наверняка в решающей мере обуславливает формирование речевого ОБРАЗА ДЕЙСТВИЯ – некоторого идеального алгоритма планируемого реального действия (*). Быстрее всего – эти положения являются обязательно-желательным условием успешного начала практического обучения. Внешним воздействием в этом случае выступает элементарный стимул, исходящий от преподавателя, начавшего первое занятие [практического обучения]. Далее стимул, обогащаемый различными внешними и внутренними качествами процесса обучения и его исполнителями (в первую очередь - преподавателем) и при согласии обучаемого развиваемый до мотивации, порождает последовательность поведенческих актов, составляющих в начале суть всего лишь респондентного (**). На этапе ознакомления с алгоритмом изучаемого действия и его места в операции обучаемый демонстрирует именно репликативные знания, сформированные как компоненты комплексной реакции на сложно-организованную сеть (в простейшем случае – последовательность) стимулов.

Действия, требования, позиция обучающего обуславливают ответное поведение и определяют исполнительность обучаемого. Парадигма обусловленности пошагового исполнения алгоритма обучения в практической деятельности требует разработки прямых и заменных – вспомогательных условных стимулов размещаемых в начале и окончании каждой изучаемой операции. Задача преподавателя [мастера производственного обучения] акцентировать каждый шаг педагогической технологии в форме мини-модуля.

(*) Слово одновременно является средством выражения и познания СУЩНОСТИ изучаемого явления, предмета орудием коммуникации и организации практической (!) познавательной деятельности, катализатором ценностно-ориентационной деятельности по формированию личностных смы-

слов и осознания социальной значимости предметов, процессов, явлений.

(**) Респондентное поведение – есть реакция после стимула или иначе - некоторое развитие условного рефлекса (по И.П.Павлову).

В свободном расширении задачи обучения условные стимулы безгранично обогащают возможности операционного – (инструментального) обучения.

В арсенале применяемых в настоящее время методов научения [в терминах и взглядах современной педагогике чаще рассматриваются “педагогические технологии”] одно из ведущих мест занимает т.н. оперантное [инструментальное] научение, раскрытое и обоснованное Б.Ф.Скиннером [1]. В этой системе научения действия обучаемого, как результат воздействия на него со стороны преподавателя (стимула), определяются поступками обучаемого, совершаемыми после проявления результатов учебного действия, в том числе событиями, которые дают качественную характеристику совершенного обучаемым действия – похвала, осуждение, отложенная реакция. Само обусловливание поведения, при этом, может быть двух типов: типа “С” – стимул и типа “Р” – реакция. Последствия воздействия стимула также носят двичный характер: они могут быть положительными, а могут и негативными (т.н. аверсивные). Исходные состояния индивида перед обучением находятся в широком диапазоне предподоговленности к [практическому] обучению: от активно-лабильного до пассивно-депривационного. И если в первом случае преподаватель резко ограничивает инициативу обучаемого, то во втором он вынужден применять мощные стимулы активизации обучаемого.

Практика свидетельствует, что подобная организация первичной стадии обучения обеспечивает надёжные гарантии “начального успеха”. Но в дальнейшем это вряд ли повсеместно приемлемо и далеко не всегда явно оптимально с точки зрения организации и оценки затратности процесса обучения.

Выделяют четыре вида подкрепления поступков обучаемого:

- постоянного соотношения (ПС) – например поощрение за каждые три решённых примера, изготовленный болт, либо забитый гвоздь, либо доказанную теорему...; этот вид проверок наиболее действенен при счётных результатах деятельности и начальных стадиях обучения; конструктивно наиболее приемлем в условиях коллективного обучения (объяснение алгоритма, вводный инструктаж и т.п.), сопровождается достаточно простым аппаратом контроля;

- постоянного интервала (ПИ) – поощрение, либо наказание по итогам отдельного занятия, производимое каждый день, оценивание исполне-

ния задания каждый час и т.п.; область наиболее эффективного применения – текущий контроль;

- вариативного соотношения (ВС) – оценивание не каждой, а только некоторой совокупности работ, комплекса примеров, выборочная проверка; этот вид подкрепления достаточно эффективен при проведении проверок и сравнении слабо и отлично успевающих;

- вариативного интервала (ВИ) – неравномерная проверка только части работ и только у некоторых учащихся, контрольные работы вне сетки расписания по отдельным темам, проверка подготовки рабочих мест на разных участках в различное время и т.д.; чаще всего применяется при выборочном контроле.

Применяемые подкрепления могут быть первичными – ориентированными на биологические потребности (голод, боль, стеснение движений), и вторичными – ориентированными на тесную связь с первыми – как некоторые прямые последствия, использующие прямой опыт личности и тесную связь с первичными (радость, удовлетворение, опасения, страх). Эти виды подкрепления являются определяющими факторами, задающими интенсивность потока контрольных вопросов “К” и следующих параллельно с ними проверок преподавателя в форме текущего контроля. В решающей мере определяя вероятности перехода “μ” (понижение уровня выставляемой в результате проверки отметки), подкрепления стимулируют обратный процесс – процессуально стимулируя рост и улучшая показатели обученности – “λ”. Т.е. подкрепления разнообразными методами стимулируют повышение обученности индивидов.

Контроль достижения оперативных целей обучения весьма специфичен. Также характерно и показательно, что каждый человек проходит сугубо уникальную науку научения. Динамика этапа преодоления первоначального незнания отличается громадной интенсивностью потока учебной информации, обладающей неоспоримой новизной и воспринимаемой обучаемым без предъявления жёстких встречных требований к характеристикам личностного порога рефлексивности. В немалой степени оправданием этому служит (согласно составу задачи) первоначальная незаполненность соответствующего раздела базы знаний индивида, часто отождествляемое с ситуацией вынужденного некритического заполнения тематического отдела тезауруса. Такое внутренне не рефлексированное поглощение информации в качестве обязательных последующих шагов требует:

1. специально организованной тщательной её проверки;

2. поэтапного, интенсивного контроля правильности трактовки и соответствия смысла переданного и воспринятого сообщений. Различают следующие виды [оперативного] контроля:

негативное наказание – устранение приятного стимула, следующего за нежелательным поведением: выставление неудовлетворительной оценки за списанную работу, неоплата бракованной детали, незачёт пропущенного занятия;

негативное подкрепление – устранение неприятного стимула, следующего за желательным поведением: компенсация повышенных затрат на решение проблемы повышенной трудности двойной максимальной отметкой;

позитивное наказание – предъявление аверсивного стимула после реакции: наказание за поломку оборудования, повторное переписывание неправильно выполненной работы;

позитивное подкрепление – предъявление приятного стимула после реакции, повышающее вероятность её повторения: поощрение удачной попытки выполнения движения, решения задачи, достижения максимальной производительности и т.п.

Следующее направление, широко применяемое в практическом научении – положения социально-когнитивной теории – научение через наблюдение. Оно разработано Альбертом Бандурой и Джулианом Ройтером. Согласно этой теории поведение в значительной степени регулируется предвиденными последствиями. В аудитории это будет определяться через концентрированное внимание на демонстрируемый дидактический материал с одновременным чётким объяснением шагов каждой операции на уровне восприятия-понимания – и разработками возможных путей развития свойств дидактического материала, существующей ситуации, оценке возможных действий их последствий.

Преподавателю, исповедующему интенсивный путь обучения необходимо всё время помнить, что внутренние детерминанты поведения обучаемого (настрой, ожидание, уверенность) и внешние детерминанты (поощрения и наказания), активизированные самим преподавателем, являются частью сложноорганизованной системы взаимовлияний. В этой системе подчинёнными блоками и элементами выступают не только поведение (и непосредственно реакции обучаемого), но и различные части педагогической системы. В педагогической ситуации научения учебная деятельность обучаемого определяется как продукт взаимодействия: его поступков и результатов – реакций на них, личностной самооценки и влияния окружения, которое, в этом случае, почти исключительно представлено контрольно-оценивающей функцией преподавателя.

Приобретаемый обучаемыми опыт, накапливаемые результаты анализа реакций и обучение, на организованной таким образом основе, ориентированы на последующее участие сформированных образов, а также применение ранее сохранённых вербальных и образных репрезентаций. Так на

первом этапе обучения формируются комплексные образы желаемых будущих результатов.

Научение через наблюдение предполагает обязательное присутствие деятельностно-прогностической фазы моделирования т.е. создания и закрепления в долгосрочной памяти устойчивого следа поведенческих реакций когнитивного образа модели на различные воздействия - этим фактически производится формирование ориентира на будущие действия.

Различают следующие взаимосвязанные компоненты, определяющие научение через наблюдение, коррекцию модели и следование модернизированному отклику пошагово трансформируемой модели:

- внимание-понимание модели и её изменяющихся реакций, при этом отмечаются наиболее значимые – ассоциативные модели, и в случае научения профессионала высокого уровня – это наиболее важный основополагающий этап практического обучения, полностью и исключительно опирающийся на базу знаний, приобретённых при теоретическом обучении;

- сохранение-запоминание модели, здесь предполагаются следующие шаги развития модели:

образное кодирование модели – в том числе модели движения (например, моделирование перемещения материальной точки, развивающего до моделирования движения объекта: точка – координаты точки – перемещение – скорость – точность – ускорение – управление – ускорение ускорения – повышенный контроль и самоанализ принятых решений – оценка точности и качества решений);

вербальное кодирование – внутренний репрезентативный процесс во время которого человек молча повторяет последовательности моделируемой деятельности с тем, чтобы выполнить её позже; наиболее полно педагогическая ситуация более соответствует стадии совершенствования умений и становлению навыков;

моторно-репродуктивные процессы, что предполагает перевод образов, извлекаемых из памяти, в действие от сигналов (в первую очередь – от внешних сигналов); однако научение, по мнению А.М.Бандуры, редко можно превратить в открытое выполнение, если оно изначально принято негативно. На практике это означает своеобразный переход от желаемо совершенной модели через тренинг к выполнению всё более совершенного действия. В общем случае ситуацию рассматривают как вид распаковки, раскодировки воспринятой учебной информации;

мотивационные процессы, определяющие интенсивность перехода от наблюдения к непосредственным действиям.

Внешнее подкрепление чаще всего выполняет две следующие функции: информативную, вы-

ступающую как непосредственное оценивание и побудительную, ориентирующую на будущий возможный результат. Т.е. поведение не ориентируется абсолютно на сам факт подкрепления, но требует некоторой обработки информации. В учебной группе часто проявляется косвенное подкрепление, - реакция на поощрение, либо наказание за подобное действие другого обучаемого.

Исследование ситуаций затруднений перехода из одной фазы [практического] обучения в другую выявляет настоятельную необходимость воспитания и развития у обучаемых качеств, способствующих самоутверждению личности. В целом обучение стимулирует проявление чувства самодостаточности, рефлексия этого чувства выступает в форме самооценки, что в свою очередь рассматривается, как осознанная способность справиться со специфическими ситуациями. Наблюдаются четыре пути достижения уровня этого качества, проектируемого самой личностью:

1. успешный личный опыт – развитие успеха по известному алгоритму,

2. косвенный опыт - наблюдение за успешным опытом других и посильное его копирование,

3. вербальное убеждение – его сила зависит от осознаваемого статуса и авторитета убеждающего

4. эмоциональный подъём – менее конкретен, неустойчив во времени, слабо конструируем, не может быть принят в качестве достаточно действенного фактора.

Саморегулирование, также рассматриваемое в виде составляющего качества самоутверждения личности, представляется как совокупность следующих качеств:

- самонаблюдение - наиболее действенно в областях дискретно измеряемых параметров,

- самооценка – на её становление и уровень большое влияние оказывают собственные уровневые стандарты,

- самоответ – проверка устойчивости и обоснованности собственных позиций, знаний,

- самоподкрепление – способность вносить коррективы в форме инициализации стимулов и активизации мотивов, вызывающих положительные коррекции маршрута обучения [поведения].

Прогноз поведения обучаемого в сложных ситуациях начальной фазы обучения, согласно теории социального научения (Дж. Б. РОТТЕР), определяется теснотой взаимодействия четырёх переменных:

- 1- потенциалом поведения личности – вероятностью выполнения требуемой последовательности действий;

- 2- ожидание – как “следует” реагировать на воздействие в зависимости от выполненных действий и их результатов, полученных по прошлой подобной ситуации; выделяются следующие подвиды ситуации -

специфические ожидания – учёт возможных значительных отклонений в диапазоне и направленности воздействий от различных источников, а также предположение различного по знаку воздействия (положительное – негативное, поощрение – наказание и т.д.).

генерализованные ожидания – оценка вероятности повторения линии поведения и оценок действий, что также может стимулировать укрепление либо разрушения стереотипа реакции на действия преподавателя.

интериально – экстериальный ЛОКУС контроля – обобщённое ожидание того, в какой степени, ориентируясь на внутренние, либо внешние факторы, обучаемые контролируют подкрепления в своей [учебной] деятельности; необходимо отметить, что в этой ситуации стабильное ожидание, генерализованное на основе прошлого опыта, объясняет стабильность и единство личности, при этом наиболее действенен прогноз поведения

индивида, построенный с учётом его субъективной оценки некоторой последовательности, совокупности собственных успехов и неудач; интегрирование ожиданий определяет направление воспитательной функции, решения которой значительно облегчают обучение, реализуя прогностическую функцию индивида;

3- ценность подкрепления – личностная оценка обучаемым получаемого подкрепления; показательно, что по мнению Роттера ценность подкрепления соотносится функциональной тесной зависимостью с мотивацией, а ожидание – с познавательной деятельностью; т.е. восприятие обучаемым образа ситуации происходит именно в соответствии с его представлениями о валидности обстоятельств и их оценки;

4- психологическая ситуация - в этой категории очень важен ситуационный контекст, создают и поддерживают который все участники процесса обучения!