

ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АУДИТОРИИ: СИТУАЦИЯ ГЛАЗАМИ НОРВЕЖСКИХ СТУДЕНТОВ

Мэй Брутт ПОСТХОЛЬМ

Тема статьи – деятельность студентов и восприятие ими процесса обучения. Один и тот же преподаватель ведет программу и исследует ее. В статье описана программа преподавания на магистерском уровне и представлены стратегии сбора данных, использованные преподавателем-исследователем, а также дана картина учебы с точки зрения студентов. Процессы преподавания и исследования проходят в рамках социокультурной теории. В теориях Выготского и Бахтина – составляющих социокультурной традиции – язык и диалог рассматриваются как решающие факторы обучения и понимания. То же самое происходит и в рамках исследуемой программы обучения.

ВВЕДЕНИЕ

С самого начала преподавания на университетском уровне роль преподавателя сводилась к подаче материала пассивно слушающим студентам. Доминирующие сегодня теории обучения, следуя конструктивистской традиции, считают, что обучение лучше всего происходит в процессе взаимодействия между людьми и миром, в котором они живут и участвуют. В Норвегии конструктивистский подход пронизывает идеи информационного правительственного документа, так называемой «Белой книги» № 27 (2000–20001) «Реформа качества», который определяет предпосылки и ограничения для преподавания в вузах. Из документа следует, что активное взаимодействие должно занимать ведущее место в процессе обучения, а традиционные методики преподавания в колледжах и университетах должны подвергнуться модификации. Подобные перемены предъявляют к учебным заведениям и работающим в них преподавателям непростые требования. Если учебные мероприятия должны осуществляться в рамках конструктивистских теорий, студенты тоже должны активно участвовать в конструировании знаний. Это не обязательно означает, что студенты обязаны принять на себя новые роли. С учетом багажа, с которым нынешние абитуриенты приходят в вузы, мы можем утверждать, что они рассчитывают на многое. Опыт, полученный в обязательной средней и высшей средней школах, подразумевает работу над проектами и другие формы совместного обучения. Таким образом, студенческая деятельность как доминирующий аспект в вузовском преподавании становится естественным продолже-

нием уже опробованных учебных методик и, возможно, представляет собой модель поведения, которую студенты ожидают увидеть у своих преподавателей. Для студентов это может оказаться единственным способом ощутить непрерывность собственного обучения. Однако со стороны преподавателей, потребуется проявить творческий потенциал, требующий порвать с жесткими рамками привычных традиций и овладеть новыми методами.

В «Белой книге» № 27 (2000–2001) подчеркивается, что студенты должны работать регулярно, с самого начала обучения. Кроме этого предполагается, что преподаватели руководят студентами в течение всего курса обучения. До начала реформы качества представлялось, что студенты должны читать тексты и выучивать содержание учебных планов. Однако кривая обучения для многих из этих студентов сравнима с кривой, которую описывает прыгун с шестом, прежде чем соприкоснется с пенопластовым настилом. То, что выучено и вызубрено непосредственно перед экзаменом, вскоре забывается. Как же превратить кривую обучения из кривой прыгуна с шестом в мягкий переход от начала к концу обучения?

Цель статьи – показать, как преподаватель может организовать занятие в аудитории, стремясь расширить деятельность студентов в ходе всего курса, и проследить, как это влияет на учебу. Текст основан на исследовании, в котором преподаватель одновременно с преподаванием рассматривает используемые виды деятельности в рамках магистерского курса по методике качественного анализа. В рамках исследования, которое проходило в течение семестра, студентов попросили осмыслить свою учебу разными способами. Таким образом, в центре работы – обучение глазами студентов. Прежде чем представить содержание курса, использованную методику и опыт студентов, мы обрисуем теоретическую базу, которой руководствовались при планировании и проведении курса и самого исследования.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ТЕОРИЯ

Выготский (Vygotsky, 1997) пытался совместить два подхода в психологии: естественнонаучный (Naturwissenschaft) и гуманитарный (Geisteswissenschaft), которые уже вышли на первый план в его время. Это очевидно следует из его общего генетического закона культурного развития (Vygotsky, 1978). С помощью этого закона он объяснял отношения между внешним миром и внутренним миром индивида. Любое внутреннее развитие коренится в социальном, культурном и историческом контексте.

Выготский (Vygotsky, 1978) верил, что развитие начинается на внешнем социальном уровне, т.е. прежде чем становится частью внутренних мыслительных процессов индивида. И Выготский (Vygotsky, 1981), и Леонтьев (Wertsch, 1981) утверждали, что в ходе начальной фазы, или фазы трансформации, индивид проявляет активность. Таким образом, окружение, в котором живет и действует личность, определяет, как будет развиваться познание. Выготский (Vygotsky, 1978, 1986/2000) считает речь/язык важнейшим связующим звеном между внешними и внутренними процессами. В этом контексте он говорит о внешней социальной речи, внутренней и эгоцентрической речи. Внешняя речь представлена разговорами между людьми в процессе социального взаимодействия, внутренняя речь представляет вербализованную мысль, тогда как эгоцентрическая речь является собой выражение социальной речи, трансформированной во внутреннюю речь, мысль или сознание. Это означает, что социальное окружение, структура и организация преподавания в аудитории оказывают решающее влияние на процесс обучения.

Теория Бахтина рассматривается как продолжение теории речи и понимания Выготского. К словам, мыслям, значениям слов Бахтин добавляет законченные высказывания. Он определяет высказывание как любой речевой акт – в письменной или устной форме, – выполненный в конкретной ситуации при определенных условиях. Внешние ограничения высказывания выступают как различительная линия, создаваемая в ходе обмена репликами между говорящими. Рассматривая слова как части законченного высказывания, Бахтин считал высказывание звеном в цепи бесконечных высказываний (Bakhtin, 1986). По его мнению, что контакт между мыслями и словами зависит и от предыдущих и от будущих высказываний. В ситуации взаимодействия между людьми участникам процесса придется иметь дело с тем, что другие уже сказали и учитывать сказанное другими, формулируя высказывание в расширяющейся сети коммуникаций. Значение создается не индивидом, а формируется в ходе взаимодействия двух говорящих. Таким образом, значение и понимание могут быть истолкованы в процессе диалога (Bakhtin, 1981, 1986; Holquist, 1990).

И Выготский (Vygotsky, 1986/2000), и Бахтин (Bakhtin in Holquist, 1990) говорили о внутренней речи или «внутренних диалогах», в процессе которых человек всегда может оформить и отточить различные мысли, сравнивая их. Однако этот внутренний диалог никогда не будет изолирован от социального диалога – ведь оба типа диалога дополняют друг друга. Таким образом, коммуникативная цепь, говоря словами Бахтина (Bakhtin, 1986), станет не только линейной и более длинной,

но и концентрической, двигаясь по спирали и утолщаясь по мере развития понимания. Внутренний диалог каждого индивида (который может быть продуктивным и для группового диалога) можно символически изобразить как подвеску на этой растущей цепи. Все это может относиться к группе, члены которой в течение какого-то времени работают вместе. Данная теоретическая позиция стала основой для положений курса. В следующем разделе мы остановимся на самом курсе, деятельности студентов и на том, как она была разработана в рамках социокультурной традиции.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

Преподавание качественных методов велось парами по полтора учебных часа плюс полтора часа семинаров каждую неделю. На практике это означает два учебных занятия/лекции и двухчасовой семинар каждую неделю. Во время учебных занятий активную роль выполнял преподаватель, представляя тему студентам. В ходе семинаров преподаватель выступал в качестве координатора, а студенты сами представляли материал, проводили обсуждения в группах или работали над письменными заданиями.

Во время первых двух учебных занятий студенты разбились на группы. Сорок одного студента попросили объединиться в группы по интересам. Получилось десять групп по четыре или пять студентов. Первое задание, полученное группами: выбрать один из пяти текстов (биографического, феноменологического, этнографического характера, теоретическое обоснование и качественное ситуационное исследование). Поскольку групп было десять, двум группам досталось изучать один и тот же методологический подход – одна группа должна была представить содержание текста, а другая – подготовить письменные вопросы, предназначенные для начала и ведения дискуссии. Письменные вопросы следовало сначала обсудить в студенческих группах, а затем – на пленарном заседании.

После первых учебных занятий прошел семинар, где был представлен обзор содержания курса и продолжено формирование групп; каждая студенческая группы выбрала свой подход. Семинар представлял собой вводный курс по сетевой системе управления обучением под названием «Это обучение». Некоторые студенты впервые пользовались подобной системой. На семинаре учащиеся познакомились со структурой системы, научились заходить в нее из университета, из дома или любой точки земного шара. Студентам объяснили, как можно найти в системе информацию по курсу, как посылать друг другу электронные письма, подключаться

к системе новостных групп; они узнали, как система отображает запланированные мероприятия, и прошли подготовку по созданию проектов, а также узнали, как система позволяет им совместно работать в сети.

В течение последующих пяти недель курс проходил в режиме двоянных занятий, каждое из которых было посвящено одной из пяти перечисленных методологий. Через два дня после каждой из лекций студенты шли на двухчасовой семинар, где подробно рассматривали только что предложенный им подход. После первых учебных занятий, посвященных одному из методологических подходов, преподавателя попросили помочь первой группе спланировать работу по подготовке презентации. Студентам просто потребовалось содействие при структурировании презентации и некоторая помощь в отношении содержания презентации. Обязательным условием участия в дискуссии в ходе семинаров для студентов было прочтение всеми предписанных текстов по конкретной методологии. Кроме того, студентов попросили вести дневник после каждого из пяти семинаров.

Студенты также получили задание написать текст в тех же группах, где они выполняли обязательное задание. Письменная работа была частью экзамена, оценка за нее составляла 40% от итоговой. Восьмичасовой письменный экзамен составлял 60% оценки. Письменное задание было разделено на следующие четыре части, которые надо было объединить в одном сочинении:

1. В чем состоит проблема, почему она важна? (1-2 страницы)
2. Рассуждения о процессе сбора данных (2 страницы)
3. Рассуждения об анализе данных (1-2 страницы)
4. Качество в качественном исследовании (1-2 страницы).

Первое упражнение студенты получили в ходе изучения различных методологических подходов. Когда обо всех подходах было рассказано в рамках лекционных занятий, учебный процесс был сосредоточен на теме «сбор данных». В конце данного учебного периода студенты получили второе письменное задание. На следующем семинаре им также была предоставлена возможность попрактиковаться в наблюдении и взятии интервью. Последними двумя темами стали «теория и роль исследователя» и «качество в качественном исследовании». После каждой из двух двоянных лекций по этим темам студенты получили задания 3 и 4.

Учащиеся получили устный и письменный инструктаж по письменным заданиям. В начале курса были объявлены сроки сдачи работ. Студенты вывесили в сети свои работы по теме «Это обучение» для проверки, отклики и замечания получили все участники группы. Ниже авторы описывают, с точки зрения студентов, метод, использованный для сбора информации по процессу обучения на курсе.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Социокультурная теория предлагает методологию исследования в качестве теоретической отправной точки. Подобная теоретическая позиция не позволяет адекватно сконцентрироваться ни на отдельных людях, ни на окружающем контексте. Исследование должно быть направлено на процессы деятельности в их естественном контексте. Выготский (Vygotsky, 1986/2000) приводит примеры такого универсального мышления, используя воду как выражение сложного целого. Он справедливо утверждал, что отдельное изучение атомов водорода и кислорода не поможет понять свойства воды. Это означает, что исследование не может сводиться лишь к изучению индивидуальных аспектов явления – в процессе исследования необходимо учитывать как данность все факторы взаимного влияния.

Именно на это должен ориентироваться качественный исследователь, т. е. тот, кто изучает явления во всей их сложности. Способ выполнения зависит от выбранного качественного подхода. В рамках данной конкретной работы было решено провести качественное ситуационное исследование, так как оно, по определению, увязано с местом и временем, как и в нашем случае: учебная программа длилась один семестр, в центре ее – опыт получения знаний студентами. Таким образом, мое исследование можно охарактеризовать как качественное ситуационное исследование. В ходе работы над ним для ответа на поставленные вопросы можно пользоваться любыми источниками (Creswell, 1998; Postholm, 2005).

Для получения общего впечатления от пройденного курса мы собирали данные различными способами. Это были заметки и дневники, основанные на наблюдениях, интервью, взятые кураторами у студентов, аудиозаписи общения студентов как часть наблюдений, письменные задания. Дневники студентов, итоговые беседы с двумя группами по четыре человека и все студенческие оценки в анкетах содержали информацию об опыте, полученном в процессе обучения. Итоговые оценочные беседы проводились в конце семестра перед экзаменом, основой для них стал список тем, однако исследовательская группа была открыта и для тем, предложенных студентами и не вошедших в список. Беседы были записаны, а затем расшифрованы и проанализированы. Для анализа материала был применен сравнительный метод, включающий в себя кодирование и категоризацию транскриптов и записей (Strauss and Corbin, 1990; 1998). Это позволило лучше понять взгляды и суждения студентов, а сам материал обрел вид, приемлемый для публикации.

Будучи преподавателем-исследователем, автор сделал возможным внедрить новшества в учебную программу с целью ее усовершенствовать. По мнению Зубер-Скертритта (Zuber-Skerritt, 1991), ученые должны прислушиваться ко всем задействованным участникам – т. е. голоса студентов должны быть услышаны. Данный исследовательский проект предоставил отличный шанс услышать эти голоса.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬ

МакНифф (McNiff, 2002) настаивает на том, что практические исследования в области преподавательских задач должны проводить сами преподаватели, поскольку именно они занимаются преподаванием на практике и, следовательно, знают и понимают работу изнутри (Stenhouse, 1975; Schön, 1983). Таким образом, преподаватель может документировать и изучать педагогическую работу и, естественным образом, становится исследователем в своей области. Подобная двойная роль требует педагогических и научно-методологических знаний – соответствующий опыт, знания и литература объединяются сообразно тому, что будет преподаваться.

Учитывая теории Выготского (Vygotsky, 1978, 1986/2000) и Бахтина (Bakhtin, 1981, 1986; in Holquist, 1990), мы полагаем, что преподаватель-исследователь ведет внутренний диалог на трех уровнях. Во-первых, осуществляется мыслительная деятельность на основе завершенной последовательности действий, при этом он/она постоянно думает как можно будет действовать на практике в будущем. Во-вторых, исследователь пытается осмыслить изученную последовательность действий и строит планы относительно будущих научных изысканий. В-третьих, исследователь ведет постоянный диалог с преподавателем и наоборот. Таким образом, рефлексии одного и того же человека на разных уровнях могут способствовать изменениям на практике, а собранные материалы, анализы и интерпретации станут частью итогового научного текста, посвященного рассматриваемой практике.

Цель данного конкретного курса – помочь студентам понять суть качественных методов исследования. Как следствие, нам было крайне интересно узнать мнение студентов о собственном процессе обучения.

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В этом разделе мы представим мнения ряда студентов по различным аспектам учебного процесса. Данные мнения репрезентативны относительно более масштабной картины, полученной из студенческих отзывов. В целях обеспечения качества исследования, полный текст работы

был прочитан представителем от студентов («проверка участником»). Последний подтвердил, что описания и толкования исследователя соответствуют мнениям и взглядам студентов.

Учебные занятия - семинары

Один из вопросов, поставленных до начала преподавательского и исследовательского процесса, сводился к следующему: повлияют ли семинары на активность студентов в ходе учебных занятий? Вопрос был задан в ходе обсуждения по теме на итоговом собеседовании и в анкете. Анкету заполнил тридцать один из сорока одного студента. Большая часть респондентов (двадцать четыре из тридцати одного) считают, что такая связь существует. Ниже приведены примеры студенческих ответов.

«Я почти сразу начал(а) изучать тексты для семинаров (респондент/ка явно имеет в виду устные семинары, для которых студенты должны были подготовить различные тексты). Делая это, мы лучше учимся, так легче проявлять активность во время учебных занятий/лекций».

«Надо знать содержание, это одно из требований, а, значит, на лекциях приходится быть особенно внимательным. Здесь можно получить кое-что «просто так». Лекции помогли выполнять письменные работы».

«Семинары заставили как следует «включиться». На них случались ценные дискуссии».

«Семинары автоматически заставляли нас читать тексты. Они помогали обрести уверенность в собственных действиях и словах, и они стимулировали активность».

Мнения показывают, что в процессе работы на семинарах студенты стали более уверены в отношении содержания курса. Такая структура курса заставляет их проявлять активность с самого начала. Один из учащихся заявил: «С первого дня мы перешли прямо к сути дела, с самого начала мы уже должны были что-то делать». Курс, вынуждающий студента быть активным с начала до конца, кроме всего прочего, отвечает замыслу качественной реформы образования, согласно которому студенты должны работать постоянно, в течение всего курса (White Paper, no. 27, 2000–2001). Наше предположение, выдвинутое в качестве рабочей гипотезы о том, что активность студентов на семинарах приведет к большей вовлеченности во время лекций, подтвердилось. До проведения данного ситуационного исследования эффект наблюдался только в одном направлении, от семинаров к лекциям: в рамках учебных программ, составленных таким образом, чтобы темы, предназначенные для основного изучения, давались первыми, преподаватель

узнавал о возникновении связи между лекциями и семинарами. Однако факт, что организация курса повлияет на роль студентов и мотивацию во время лекций, оказался неожиданным; студенты воспринимали лекции как подготовку к семинарам. По утверждению одного участника, «надо знать содержание – это одно из требований, а значит, на лекциях приходится быть особенно внимательным». Это говорит о том, что нам удалось создать ценный обучающий переход от учебных занятий/лекций к семинарам.

Письменные задания

В рамках курса студенты должны были написать четыре работы, которые затем объединялись в одну итоговую. В целом студенты отреагировали на это задание положительно, но сочли его трудоемким. Ответы на вопросы анкеты демонстрируют, что двадцать из тридцати одного студента отнеслись к заданию совершенно положительно. Респондентов также попросили выразить мнения относительно письменных заданий в ходе оценочного собеседования. Примеры высказываний:

«Думаю, от этого получаешь больше, чем просто от чтения. Приходится своими словами формулировать довольно сложное содержание».

«Письменное задание, наверное, привело к более сознательным размышлениям о процессе научного исследования».

«Думаю, это письменное задание еще и неплохая подготовка к написанию магистерской диссертации».

«Письменное задание заставляет студентов занять более активную позицию в отношении содержания курса».

«По-моему, письменные задания заставили умственно напрячься».

Студенты посчитали, что письменные задания помогли им понять содержательную часть курса и процесс научного исследования. Они также утверждают, что сам процесс позволил потренироваться в написании текстов, а также у них повысилась способность ссылаться на текст и составлять списки источников. Один из респондентов отметил, что письменные задания оказались полезны с точки зрения написания магистерской диссертации. На одном из семинаров в процессе работы над заданием один студент сказал: «Пусть говорят об этом курсе, что хотят, но я думал, что понимаю это, я это точно читал. Когда пишешь, необходимо понимать содержание того, что прочел». Большинство студентов отнеслись к письменным работам положительно. Те, кто отреагировал отрицательно, главным образом ссылались на большую нагрузку.

Процесс руководства

Студентам отводилось время для выполнения письменных заданий во время семинаров, но работать над заданиями надо было и дома в свободное время. В рамках семинаров учащиеся получали устные консультации, а также письменные комментарии к упражнениям (с первого по третье). На четвертое задание было выделено больше времени в рамках семинаров, с тем, чтобы студенты смогли получить устные консультации по этому заданию.

Разделив обязательное письменное задание на четыре части со сроками сдачи, преподаватель получил возможность комментировать работы в процессе и консультировать студентов, что позволило повысить их активность. Такая созидательная оценка [formative assessment] (Scriven, 1969) также отвечает идеям качественной реформы образования, требующей повышения активности студентов в сочетании с новыми аттестационными практиками и регулярной обратной связью со студентами с целью обогащения учебного процесса. Письменные ответы студентов и записи собеседований демонстрируют положительное восприятие консультационного процесса. Среди оценок респондентов отметим следующие.

«Это важно для процесса рефлексии и для учебы, но не в последнюю очередь и для мотивации. Задания стали еще более ценными, когда нас консультировали и направляли в ходе выполнения письменной работы».

«Реакция преподавателя очень помогала, быстрый ответ и конструктивная критика вдохновляют, когда работаешь над заданием».

«Из комментариев преподавателя мы много узнали о требованиях, предъявляемых к работе».

«Конкретный отклик – это хорошо. Будь такая возможность, мы бы с удовольствием и еще комментариев получали».

«Большая польза. Мне нравится получать подробные и конструктивные письменные комментарии к тексту, напрямую связанные с затронутыми в нем темами».

По мнению респондентов, руководство и консультации в ходе работы над письменным заданием не только помогли им осмыслить работу и чему-то научиться, но и повысили мотивацию. Студенты явно ощутили, как полученная помощь побуждает продолжить работу. Оказалось, что студенты предпочитают конкретные комментарии по делу и вопросы, написанные *в тексте* работы, показав тем самым, что комментарии после текста кажутся им недостаточными. Инструкции руководителя, по мнению учащихся, помогли понять требования, предъявляемые к заданиям. Хотя, работая над заданием, студенты дважды получали пись-

менные консультации и выслушивали устные комментарии в течение всего процесса, они с радостью воспользовались бы дополнительными консультациями, если бы это было возможно. Таким образом, студенты явно считают полезными отклики, полученные в такой форме.

Устные семинары

Как отмечалось выше, студентов просили вести дневники наблюдений по итогам каждого семинара с устными презентациями и дискуссиями. После каждого такого семинара надо было кратко записать непосредственные соображения по теме обсуждения. Задача – быстро зафиксировать мысли и рассуждения. Подобная практика позволила учащимся продолжить диалог по теме, которую они сначала обсуждали в группе, а затем – со всем классом. Выготский (Vygotsky, 1978, 1986/2000) и Бахтин (Bakhtin, 1981, 1986, in Holquist, 1990) утверждали, что все эти формы диалога способны расширить возможности обучения. За каждый семинар отвечали две группы. После каждого семинара они должны были сделать записи в системе – одну той группой, которая отвечала за семинар, и четыре – студентами в качестве участников. Среди комментариев, оставленных студентами о своем опыте в качестве участников, встречались следующие.

«Полезный подход, в соответствии с учебным планом. Дискуссии оказались полезными и поучительными».

«Отличная возможность задать вопросы напрямую».

«Хорошо, что во время семинаров общение происходит в обе стороны, важно прояснить (не)понимание различных концепций и важно, что преподаватель никакие вопросы не считает дурацкими».

«Хорошо, что преподаватель давал информацию во время дискуссий».

«Польза от участия в семинарах варьировалась в зависимости от качества студенческих выступлений».

Студенты-участники восприняли семинары как полезные и поучительные, поскольку появилась возможность получить ответы на свои и чужие вопросы. Очевидно также, что они оценили конструктивное отношение к любым вопросам, двустороннюю коммуникацию между студентами и присутствие преподавателя в качестве инструктора. Несмотря на одобрение, высказанное в отношении дискуссий и проясняющих обсуждений, ценность их зависела от способности выступавших представить свой материал. Выступление в роли руководителя семинара оказало огромное влияние на процесс обучения – в этой связи комментарии студентов были следующими.

«Очень наглядно. Именно тогда я почувствовал(а), что врубаюсь в материал».

«Когда за что-то отвечаешь, это положительно сказывается на процессе обучения».

«Именно в связи с этим семинаром, благодаря подготовительной работе, я узнал(а) больше всего».

«Нам пришлось выучить материал, а не просто его прочитать».

«Тот раздел, про который мы рассказывали, у меня в голове до сих пор».

«По-моему, этот материал мы выучили лучше всего. Есть некоторое давление: вот это надо выучить и понять, если потом собираешься рассказывать об этом всем остальным».

«Тот материал, над которым мы тогда работали, я запомню навсегда».

Подобные высказывания – наглядное подтверждение тому, что студенты восприняли это задание как положительную составляющую процесса обучения, утверждая, что им пришлось как следует изучить содержание текстов при подготовке выступления перед всей группой. Задание однозначно оценивалось как полезное.

Работа в группах

Процессы преподавания и обучения организованы таким образом, что большая часть деятельности студентов протекает в группах. До начала процесса исследования и преподавания мы предполагали, что усилия студентов будут различаться и неравномерность приложенных усилий может привести к конфликтам в группах. Ответы студентов на вопросы анкеты и во время интервью показывают, что они действительно столкнулись с рядом проблем. Вот некоторые высказывания.

«Работать в группе было непросто. У нас разная подготовка, навыки, мы по-разному пишем и общаемся. Когда мы обсудили процесс работы в группе и вопросы обоюдной ответственности, стало легче».

«Получалось по-разному. Было много дел, и этот объем работы отрицательно влиял на группу. Легко выйти из себя, когда чувствуешь, что чей-то вклад был меньше остальных».

«Какое-то время ушло на то, чтобы получше узнать друг друга, а также какие у кого интересы, но мы стали хорошей рабочей командой».

«На работу в группе уходит много времени, но многому можно и научиться, потому что обсуждаешь разные вещи и учишься у других».

«Хорошо, что можно познакомиться со взглядами других и посмотреть на вещи иначе. И еще мы можем попросить друг друга о помощи».

«Работа в группе отрицательно сказалась на процессе обучения. Слишком много энергии ушло на решение личных проблем в группе. А это, к сожалению, значит, что на содержание учебы пошло меньше энергии».

Из комментариев видно, что работа в группе заставила студентов решать проблемы личного, социального и научного характера. Два ответа указывают на то, что несоответствие усилий и вкладов может привести к конфликту. Респонденты отмечают, что обоюдную ответственность надо обсуждать и что люди могут в разной степени участвовать в работе. Похоже, на работу группы влияют и другие условия. Приведенные комментарии показывают, что разная подготовка тоже является проблемой – студентам потребовалось время, чтобы лучше узнать друг друга. Во время групповых занятий преподавателя просили помочь в разрешении групповых конфликтов. Многие студенты почувствовали, что совместная работа в группах прошла хорошо, а дискуссии помогли лучше понять обсуждаемые темы. Таким образом, их мнения служат подтверждением теорий Выготского (Vygotsky, 1978, 1986/2000) и Бахтина (Bakhtin, 1981; 1986; in Holquist, 1990) о языке и диалоге, обучении и понимании.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ КОММЕНТАРИИ

Данная учебная программа обеспечивает связь между учебными занятиями и семинарами. Студенты чувствуют, что оба формата поддерживают и их деятельность, и обучение. Они видят связь между чтением и написанием работ и между чтением и устными презентациями и дискуссиями в рамках семинаров. Они также видят, насколько лекции важны для выполнения письменных заданий. Студенты ощущают, как письменные задания развивают навыки письменной речи. В этом смысле, язык становится многофункциональным инструментом поддержки студентов в ходе обучения. Занесение записей в журнал после каждого устного семинара привело к консолидации знаний, в то же время процессы обучения были подняты на метакогнитивный уровень, поскольку студентам приходилось размышлять о своей учебе. При работе под руководством преподавателя язык также использовался и устно и письменно, с целью поддержать студентов в учебе. Участники явно оценили конкретные и быстрые комментарии со стороны инструктора при работе над заданиями и присутствие преподавателя на устных семинарах, где руководителями выступали сами студенты, а преподаватель информировал учащихся и давал пояснения.

Исследование показывает, что преподаватель должен помогать студентам, когда они работают в группах, если задание призвано расширить, а не сузить рамки обучения. Если учебная программа планируется и создается в контексте теорий Выготского и Бахтина, а студенты распределяются по рабочим группам, преподаватель должен будет выйти за

рамки своей традиционной роли. Суть руководства студентами сводится не только к тому, чтобы направлять студентов относительно содержания курса, их задача – помогать решать проблемы с отношениями в группах. Мнения, высказанные студентами, показали, что деятельность в группах может быть полезна для обучения, если групповые процессы протекают гладко. Таким образом, работа в группах создает возможности для обучения, но в то же время предъявляет высокие требования и к студентами, и к преподавателям. Учащиеся должны захотеть работать в группах и разрешать возникающие конфликты, а преподаватели – прислушиваться к студентам и стремиться помочь в разрешении любых проблем. Когда речь идет о процессах сотрудничества в группах, преподаватель должен готовить студентов и к роли обучаемых, и к роли учителей – автор считает это важнейшим условием успешного обучения.

Как мы могли наблюдать, во время учебных занятий преподаватель находится в постоянном диалоге со студентами. Диалог, который студенты ведут с преподавателем и между собой, может поддерживать процесс обучения. Подобный диалог позволяет преподавателю оценить, как студенты воспринимают учебные мероприятия. Процесс коммуникации, таким образом, помогает студентам учиться, а преподавателю – развивать свою учебную программу. Следовательно, в процесс обучения вовлечены и студент, и преподаватель.

В университетах Норвегии подчеркивается, что преподавание должно базироваться на научных исследованиях (White Paper no. 27, 2000-2001). Результаты исследований в области образования должны методически обеспечивать материал, предназначенный для преподавания и принципы его подачи. В то же время вузовские преподаватели тоже могут проводить исследования в области методики у себя в аудитории, исходя из опыта коллег. Тогда преподавание не просто будет основано на результатах исследования, но и само по себе будет служить научной базой, что может привести к дальнейшему развитию учебных программ. Если преподаватель смотрит на учебные процессы глазами исследователя, он может вносить усовершенствования и расширять возможности для обучения. На основе этого научно-исследовательского процесса преподаватель-исследователь может написать научный текст.

Главная цель традиционного аудиторного исследования – создать текст, способный вдохновить и инициировать дебаты и дискуссии, чтобы практическая область могла развиваться и совершенствоваться (Gudmundsdottir, 1997, 2001). Изначально эта концепция была рассчитана на обязательную среднюю и высшую среднюю школу, но ее легко спроецировать на все уровни образования. Если читатели тек-

ста идентифицируют себя с ним и воспринимают описанный опыт как нечто похожее на собственные ощущения, текст может действовать как «мыслительный инструмент» и способствовать прогрессу в схожих контекстах. Это значит, что текст может сформировать фундамент для естественных обобщений, то есть, читатели воспринимают описанные проблемы как параллельный опыт, применимый в их собственной ситуации (Stake and Trumbull, 1982; Stake, 1995). Данный текст представляет собой описание учебной программы, студенческого опыта и мнений участников программы. Надеемся, читатели воспримут описанное как параллельный опыт и смогут использовать этот текст как мыслительный инструмент в собственной образовательной практике.

ИСТОЧНИКИ

- ВАХТИН, М.** *Speech Genres and Other Late Essays*. Emerson, C. and Holquist, M. (eds.) Austin: University of Texas Press, 1986.
- ВАХТИН, М.** *The Dialogic Imagination*. M. Holquist (ed.). Austin: University of Texas Press, 1981.
- CRESWELL, J. W.** *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 1998.
- GUDMUNSDOTTIR, S.** “Narrative Research in School Practice”, in, Richardson, V. (ed.). *Fourth Handbook for Research on Teaching*. New York: Macmillan, 2001, pp. 226-240.
- GUDMUNSDOTTIR, S.** “Introduction to the Theme Issue of Narrative Perspectives on Research on Teaching and Teacher Education”. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 1997, pp. 1-3.
- HOLQUIST, M.** *Dialogism. Bakhtin and His World*. London: Routledge, 1990.
- MCNIFF, J.** *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge Falmer, 2002.
- POSTHOLM, M.B.** *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. [Qualitative Method. An Introduction Focusing on Phenomenology, Ethnography and Case Studies]*. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.
- SCHÖN, D.** *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited, 1983.
- SCRIVEN, M.** “The Methodology of Evaluation”, in, Tylor, R.W., Gagne, R and Scriven, M. (eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNelly and Company, 1969, pp. 39-83.
- STAKE, R.E.** *The Art of Case Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 1995.
- STAKE, R.E.** and **TRUMBULL, D.** “Naturalistic Generalization”. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, (1), 1982, pp. 1-12.
- STENHOUSE, L.** *An Introduction to Curriculum. Research and Development*. London: Guilford, 1975.
- STRAUSS, A. and CORBIN, J.** *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 1998.

- STRAUSS, A. and CORBIN, J.** *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications, Inc., 1990.
- VYGOTSKY, L.S.** *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1986/2000.
- VYGOTSKY, L.S.** “The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation”, in, Van der Veer, R. (ed. and translator) *Collected Works of L.S. Vygotsky* (3). New York: Plenum, 1997, pp. 233-343.
- VYGOTSKY L.S.** “The Genesis of Higher Mental Functions”, // Wertsch, J.V. (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk: M.E. Sharpe, Inc., 1981, pp. 144-188.
- VYGOTSKY, L.S.** *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WERTSCH, J.V.** “The Concept of Activity in Soviet Psychology. An Introduction”, in, Wertsch, J.V. (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, M.E. Sharpe, Inc., 1981, pp. 3-36.
- White paper** no. 27 (2000-2001). Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning [Do Your Duty – Claim Your Rights. Quality Reform of Higher Education]. UFD [Ministry of Education and Research].
- ZUBER-SKERRITT, O.** “Introduction”, // *Action Research for Change and Development*. Newcastle upon Tyne: Athenacum Press Ltd., 1991, pp. xi-xviii.