

Рубрику ведет А.А. Вербицкий, член-корреспондент Российской академии образования,
доктор психологических наук, профессор

В.В. Павлова,
средняя общеобразовательная школа Ор Авнер, г. Уфа

Реализация деятельностного подхода в различных образовательных системах

ОБУЧЕНИЕ ПРИНЦИПАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Общепринятым критерием эффективности обучения являются результаты применения полученных знаний в новых условиях. Однако учебники и задачки, материал которых ученику хорошо знаком, не дают представления о том, какие еще задачи и в каком контексте встретятся ему в процессе трудовой деятельности. В собственной практике решения задач, осуществляемой в ходе изучения того или иного предмета, учебного материала, должны сложиться и способы ориентировки в новой задаче, позволяющие понять, какие конкретные знания и каким образом могут быть использованы для ее решения.

Важной составляющей предметных знаний, выделяемой учеником из задач, которые он решал в процессе обучения, является возможность адекватного определения **способа действия (предметный инвариант)**. В системе ориентиров хода решения способ действия занимает важное место. И возможность его адекватного определения не складывается сама по себе. Она прямо обусловлена тем, какое место занимает инвариантная составляющая в структуре формирующегося действия, а именно включается ли она в состав постоянно актуализирующейся в процессе формирования ориентировки.

Усвоение при решении задач именно «стоящего за ними» **способа** подчеркивается Н.Ф. Талызиной, Г.А. Буткиным как важная особенность процесса обучения: «...когда ученик решает конкретную задачу, то в качестве предмета его действий выступают условия задачи. Вместе с тем собственно предметом усвоения (предметом учения) является прием (способ) решения задач данного класса» [17, с. 39]. Выделение в задачах именно общности их способа решения, а не сходства их формулировок и сюжетов многие исследователи [5, 6] считают важным показателем адекватности построения обучения, в котором у учащегося формируется такая способность. Соответственно, мера обобщенности и сознательности использования учащимися знаний инвариантных составляющих усвоенных действий может рассматриваться как один из важных показателей качества результата учебного процесса.

Усвоение необходимого для решения задачи способа как общего (предметного инварианта) и формирование умения ориентироваться на него при решении должны быть специально поддержаны при организации обучения. Их включение в действие как неотъемлемых составляющих существенно зависит от того, происходит ли **соотнесение самого действия и**

соответствующего ему инварианта способа постоянно как необходимый компонент его выполнения при решении задач. Рассматривая с этой позиции условия реального обучения, можно предположить, что ситуация распознавания учащимся инварианта способа решения и ситуаций его использования может быть продуктивно использована для оценки результатов и анализа **степени соответствия** организации обучения принципам деятельностного подхода.

Следование этим принципам требует, чтобы усвоение предметных знаний организовывалось в условиях адекватной ориентировки выполняемых действий на инвариантное содержание решаемых задач. Однако общим способам действий в обучении могут отводиться и другие роли. В отличие от традиционного подхода планомерного формирования действий и понятий, где инвариантному содержанию изначально придается именно ориентировочная функция в выполнении предметных действий, в обычной школьной практике «общие способы» могут выступать как отдаленные цели или результаты усвоения ряда «частных приемов», служить предметом сравнения, обобщения, классификации и даже составлять специальный «метапредмет» без **непосредственного включения** его в конкретные действия в качестве инварианта усваиваемой ориентировки.

Анализ соответствия организации процесса обучения деятельностным

Статья публикуется по рекомендации Н.Ф. Талызиной, доктора психологических наук, академика Российской академии образования, заслуженного профессора Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.

принципам требует выделения критериев и рассмотрения наиболее распространенных в практике массового обучения образовательных концепций, а также методических и учебных пособий на предмет присутствия в них составляющих деятельностной проработки содержания и методов организации усвоения нового знания.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Особая задача — выявление мероприятий, направленных на поддержку усвоения учащимися именно **инвариантных знаний**, определяющих возможность ориентировки в решении всех задач, составляющих данную тему или раздел.

Таким образом, наше исследование предполагало постановку и решение следующих задач.

Во-первых, экспериментально изучить (дать качественную характеристику) возможности учащихся, осваивающих учебный материал в рамках различных образовательных систем, ориентироваться на общий способ (инвариант) действия.

Во-вторых, проанализировать образовательные системы с точки зрения соответствия организуемого в них процесса усвоения общих способов основным положениям деятельностного подхода.

Для решения поставленных задач мы выбрали анализ теории и практики обучения математике в начальной школе. Именно этот предмет, в котором подавляющее большинство знаний по сути неотделимо от ориентировки и исполнения определенных предметных действий, представляет собой наиболее обширную сферу деятельностной проработки учебного материала во всех образовательных системах. Анализ преподавания его в начальных классах, соответственно, дает возможность проследить подходы к организации усваиваемых предметных действий в их наиболее развернутой внешней форме.

Математика в начальных классах региона, где проводилось наше исследование, представлена программами, методическими руководствами и учебными пособиями: И.И. Аргинской — для дидактической системы развивающего обучения Л.В. Занкова; Л.Г. Петерсон — для «Школы 2000»; Э.И. Александровой — для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова [3, 15, 12, 13, 1, 2]. В экспериментальное исследование мы включили и

учащихся классов традиционной системы, полагая, что рассмотрение организации в ней практики обучения и ее результатов является показательным для сравнительного исследования. В нашем исследовании участвовали школьники, обучавшиеся по пособиям М.И. Моро с соавторами [9].

Образовательные системы, в рамках которых созданы рассматривавшиеся нами учебные пособия и методические разработки: дидактическая развивающая система Л.В. Занкова, технология деятельностного метода Л.Г. Петерсон, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. При их рассмотрении с позиций организации усвоения знаний в действии обнаруживают некоторые общие признаки, позволяющие произвести их содержательное сопоставление как между собой, так и с традиционными способами организации обучения с позиций деятельностного подхода.

Среди них отметим следующие.

Для дидактической развивающей системы Л.В. Занкова, технологии деятельностного метода Л.Г. Петерсон, как и системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова характерно постулирование важности выделения и специального усвоения ребенком действий и операций, необходимых для освоения содержания знания [10, 14, 11, 2].

Строение ситуации усвоения нового знания в этих системах, как правило, предполагает наличие двух специальных и отдельно организуемых частей. Первая выступает как ситуация ориентировочного назначения и включает в себя осуществление детьми различных действий общепознавательного характера. Их результатом должен стать новый способ действия. Вторая предназначена собственно для выполнения усваиваемого действия и организуется с целью закрепления нового способа в решении соответствующего класса задач.

Во всех системах усвоение знаний так или иначе предполагает выполнение действий в материальной или материализованной форме, включает речевое сопровождение и знаковую форму фиксации содержания.

Для получения количественных данных в целях последующей сравнительной оценки качества приобретаемых знаний при различных вариантах поддержки действий в ситуа-

ции усвоения, представленных разными образовательными системами, были разработаны специальные задания. Выполнение этих заданий должно было продемонстрировать качество сформированной ориентировки на общий способ решения задач.

При подборе комплекта заданий мы использовали в основном тематику, связанную с формированием в начальной школе понятия числа: число как результат счета и измерения, действия с числами. Выбранные темы развернуто представлены в разработках всех систем. Это позволило отобрать задания, знакомые всем учащимся, участвовавшим в эксперименте, из их учебников. В процедуре исследования приняли участие дети, успевающие по математике на «хорошо» и «отлично», соответственно, справлявшиеся с такого рода заданиями на протяжении обучения.

Выборку испытуемых составили 192 ученика четвертых классов г. Уфы. Из них по традиционной системе обучалось 55 человек, по дидактической развивающей системе Л.В. Занкова — 46, по системе «Школа 2000» — 44, по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова (РО) — 47. Всего в эксперименте приняли участие учащиеся тринадцати классов из девяти различных школ. Ученики, обучающиеся по системам Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова (РО), дидактической развивающей системе Л.В. Занкова (ДСЗ), технологии деятельностного метода Л.Г. Петерсон (ДМП), при поступлении в школу проходили конкурсный отбор. Учащиеся обычных классов, где преподавание велось по традиционной системе (Тр), — нет.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА

Для получения количественных показателей по нашему критерию качества обучения мы использовали известный и достаточно надежный прием группировки задач для выявления особенностей ориентировки учащихся на «стоящий за ними» общий способ действия, аналогичный использованному А.З. Заком [6]. Учащимся предлагалось произвести группировку задач по сходству необходимых для их решения действий без их выполнения. В комплект были включены только те задачи, формулировки и содержание которых были знакомы и понятны ученикам, принимавшим участие в эксперимен-

те. Использовались 45 задач, относящихся к 15 типам по общности способа их решения. Задачи одного типа (представленного тремя задачами) имели существенные различия в формулировках. Предлагаемые детям комплекты (всего пять) содержали по 9 задач трех типов, записанных на отдельных карточках. Каждый учащийся выполнял задания всех пяти комплектов.

Инструкция к выполнению заданий выглядела так: «Вы получили девять карточек. Прочитайте задачи на карточках. Решать их вам сейчас не надо. Соберите в одну группу те, которые записаны разными словами, но, если вы стали бы их решать, делать пришлось бы одно и то же».

Пример комплектования задач:

1-й комплект

- Подведение под понятие.
- Сравнение.
- Определение закономерности.

1. Дай определение этой геометрической фигуры.

2. Подумай, являются ли данные выражения уравнениями.

3. Определи, является ли этот текст задачей.

4. Положи полоски рядом и определи, которая из них длиннее.

5. Найди большую по площади фигуру методом наложения.

6. Определи, являются ли отрезки равными.

7. Закончи таблицу, сохраняя те же закономерности.

8. Определи порядок и вставь пропущенное число.

9. Посмотри на предыдущие числа в ряду и запиши три последующих числа.

Аналогично были построены другие комплекты.

2-й комплект

- Сравнение с помощью мерки.
- Уравнивание.
- Составление схемы к условию задачи.

3-й комплект

- Выбор удобной мерки.
- Измерение.
- Упорядочивание.

4-й комплект

- Установление взаимозависимости между величиной, меркой и числом.
- Получение многозначного числа.
- Определение единицы счета.

5-й комплект

- Установление взаимнооднозначного соответствия.
- Построение натурального ряда.
- Получение двузначного числа.

Самостоятельное выполнение заданий детьми предварялось совместным с экспериментатором решением тренировочной задачи и беседой, где разъяснялся способ и форма выполнения задания с подробными ответами на все вопросы и демонстрацией образца правильного рассуждения по каждой группировке.

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ

Результаты выполнения учащимися заданий, а также статистические показатели различий между ними представлены диаграммой 1 и более подробно — в табл. 1 и 2.

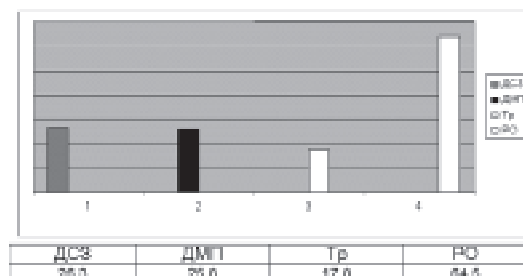


Диаграмма 1

Примечание. В качестве правильно составленных группировок отмечались собранные в группу три задачи, относящиеся к одному типу, со словесным обоснованием, соответствующим общему для них способу действия.

Диаграмма 1 показывает усредненное количество правильно составленных группировок, выполненных учащимися рассматриваемых образцовых систем.

Результаты, показанные учениками, обучавшимися по системе Л.В. Занкова, традиционной системе и технологии Л.Г. Петерсон, в большинстве случаев не показали достоверных различий между собой. Существенные различия обнаружились по целому ряду позиций при сопоставлении их с результатами выполнения заданий учащимися, обучавшимися по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

При анализе предложенных учащимися обоснований выделились три группы, отчетливо показывающие на что ориентировались дети при подборе «однотипных» заданий.

Первая включала в себя как указание на адекватное действие, так и обобщенное описание условий его выполнения. Они составили обоснование большинства правильных полных и неполных группировок, которые приводятся нами на примерах обоснования группировок, взятых из работ учащихся:

— Гузель А.: «сравнить все данные фигуры»; Римма А.: «искать равную величину»; Лена М.: «определить их размер и узнать, какая больше»; «нужно измерить, потом сравнить»; Ира Б.: «тут везде нужно определить, является ли это тем, о чем спрашивают или чем-то иным»; Рамзан Ф.: «расположить так, чтобы во всех рядах было одинаково»; Азат Х.: «посчитать, сколько было, и сделать такое же»; Женья И.: «воду и длину уравнивать по величине»; Саша С.: «объяснить, почему при измерении одной и той же величины число получается разным» и т. п.

Обоснования второй группы содержали указания на конкретное сходство выбранных текстов (повторяющиеся слова, одинаковые названия предметов или действий) либо не имели соответствующих обоснований, что было характерно для неверных группировок:

— Света Х.: «про длину»; Настя М.: «везде про мерки»; Марианна Б.: «о двузначных числах»; Алина Б.: «треугольники, квадратики, кружочки»; Наташа К.: «вопрос о рядах»; Сергей Д.: «связано с примерами»; Александр К.: «слово определи»; Евгения Г.: «тут про разряды»; Наташа Н.: «фигуры», «числовой ряд»; Лена Д.: «масса»;

Рафаэль Р.: «надо работать с величинами»; Руслан Г.: «в этом задании мы расположили треугольник»; Зульфия М.: «сделай то же»; Элина М.: «надо расположить предмет, чтобы получился какой-нибудь рисунок»; Илья Р.: «подобрать и принести»; Наташа А.: «потому что здесь нужно рисовать кружки и квадратики, а потом сложить»; Кристина Н.: «искать площадь».

Третью группу составили бессодержательные обоснования, которые давались учениками в основном расширенным или бессвязным группировкам:

— Диана Н.: «здесь все одинаково»; Андрей К.: «они похожи»; Арина А.: «здесь надо сделать и записать»; Света К.: «надо что-то записать»; Анна П.: «это одно и то же»; Женья И.: «геометрическая работа»; Василиса Л.: «надо подумать о задаче»; Алина Г.: «нахождение результата».

Мы провели качественный анализ характера допущенных нашими испытуемыми ошибок (группировки с посторонними включениями, объединения

задач разных типов, неполные правильные группировки), отмечая устойчиво повторяющиеся (3 и более раза), которые связаны, по-видимому, с особенностями организации процесса усвоения.

Сопоставление результатов показало, что учащиеся системы Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова имеют существенно меньше типичных ошибочных группировок, а по двум комплектам из пяти не имеют

даче. Если усвоение способов решения задач как инвариантных не было должным образом организовано, то место существенных ориентировочных признаков занимают случайные, часто повторяющиеся элементы их условий.

Анализ характерных ошибок и типичных обоснований позволяет предположить связь характерных способов группировки заданий решавшихся уча-

ствующих о недостаточном обеспечении ориентировки в процессе их формирования. Это дает некоторые основания связывать полученные нами результаты с характером имевших место при усвоении собственных действий учащихся и тем самым — с качеством деятельности организации обучения. Наличие случайных признаков в ориентировке хорошо знакомых учащимся действий может свидетельствовать о неполноте учета основных положений деятельностного подхода относительно обеспечения усвоения в концепции построения учебного предмета и соответствующей технологии реализации ее в практике.

В целом полученные нами данные демонстрируют близость количественных показателей и качественных характеристик результатов учащихся дидактической системы Л.В. Занкова, технологии Л.Г. Петерсон и традиционной системы обучения² и отличие результатов учащихся системы Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, продемонстрировавших значимо более высокие количественные и качественные показатели. Сопоставление этих результатов и результатов анализа степени реализации основных позиций деятельностной проработки учебного предмета в целом подтверждает нашу гипотезу о наличии связи между ними. Специалисты отметили, что незначительное превышение средних результатов учащихся дидактической развивающей системы Л.В. Занкова и деятельностного метода Л.Г. Петерсон над результатами учащихся, занимающихся по традиционной системе, может оказаться связанным с практикуемым отбором учащихся в классы инновационными системами, и в этом отношении нами не анализировалось.

Картина результатов обследования знания учащимися общих способов действия и устойчивости ориентировки на них при группировке задач позволяет выделить некоторые признаки ориентировки, присутствие которых, на наш взгляд, прямо связано с неполнотой соответствия организации их усвоения важным принципам деятельностного подхода. В качестве таких признаков можно отметить преобладание ориентировки на сходство формулировок условий, объединение задач, сходных по материалу, а не по способу решения, повторяемость характерных ошибок или их отсутствие.

Таблица 1
Количество правильно составленных группировок, %

Задание	Образовательные системы			
	ДСЗ	ДМП	Тр	РО
	Количество правильно выполненных группировок (%)			
Сравнение с помощью мерки	15,2	20,4	5,4	53,1
Уравнение	32,6	27,3	21,8	57,4
Составление схемы к условию задачи	28,2	22,7	14,5	76,5
Выбор удобной мерки	37,0	38,6	18,1	80,8
Измерение	13,0	29,5	12,7	68,0
Упорядочивание	15,2	18,1	16,3	61,2
Установление взаимозависимости между величиной, меркой и числом	21,7	18,1	14,5	46,8
Получение многозначного числа	30,4	27,3	23,6	78,7
Определение единицы счета	41,3	29,5	23,6	78,7
Установление взаимнооднозначного соответствия	28,2	25,0	20,0	74,4
Построение натурального ряда	43,4	22,7	16,3	57,4
Получение двузначного числа	32,6	22,7	21,8	66,0
Подведение под понятие	10,8	18,1	10,9	48,9
Сравнение	13,0	4,5	16,3	48,9
Определение закономерности	32,6	63,6	30,9	76,5
Среднее значение	26,3	25,8	17,8	64,5

типичных ошибок вовсе. Учащиеся других систем, продемонстрировавшие худшие результаты, обнаруживали и типичные (повторяющиеся) ошибки.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Правильное выполнение заданий предполагало осуществление группировки условий задач по существенным признакам требуемого инварианта способа действия, а не по сходству формулировок и предметного оформления задачи («задача про...»), которые являются внешними, несущественными признаками. Сопоставляя между собой условия разных задач, учащемуся следует применить признаки известного общего способа действия, «примеривая» их к за-

щими в школе, со сформированными в процессе обучения представлениями детей об общих способах (инвариантах) усвоенных действий. Преобладание ошибочных группировок и неверных обоснований указывает на то, что в ориентировке учащихся внешние признаки сходства формулировок заданий, (повторяющиеся слова, знакомый материал, привычные указания), очевидно выступавшие как ориентировочные при усвоении, продолжают играть значительную роль.

Преобладание случайных (наглядных, часто повторяющихся и т. п.) ориентиров в выполнении действий квалифицируется П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной [16] как недостаток, свидетель-

Таблица 2

Значения достоверности различий результатов(Значения критерия χ^2 (угловое преобразование Фишера). Критическое значение χ^2 – 2,31 (для $s < 0,01$))

Задание	Образовательные системы					
	РО-ДСЗ	РО- ДМП	РО -Тр	ДСЗ -ДМП	ДСЗ -Тр	ДМП -Тр
Сравнение с помощью мерки	4,0*	3,30	5,80	0,62	1,50	2,35
Уравнивание	2,34	2,94	3,63	0,10	1,25	0,57
Составление схемы к условию задачи	4,95	5,32	6,65	0,65	1,60	0,89
Выбор удобной мерки	4,36	4,12	6,61	0,19	2,16	2,21
Измерение	5,79	3,71	5,93	1,89	0	2,08
Упорядочивание	4,81	4,37	4,79	0,38	0,14	0,26
Установление взаимозависимости между величиной, меркой и числом	2,69	3,02	3,53	0,47	0,90	0,40
Получение многозначного числа	4,97	5,22	5,76	0,86	0,67	0,34
Определение единицы счета	3,85	4,91	5,76	1,09	1,83	0,66
Установление взаимнооднозначного соответствия	4,60	4,88	5,65	0,32	0,94	0,59
Построение натурального ряда	1,35	3,27	4,39	1,92	3,03	0,99
Получение двузначного числа	3,34	4,16	4,55	0,94	1,24	0,23
Подведение под понятие	4,12	3,21	4,32	0,94	0	0,98
Сравнение	3,72	5,24	3,40	1,36	0,47	1,83
Определение закономерности	2,94	1,35	3,11	2,99	0,21	3,32

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

Это позволяет нам сопоставить теоретические и методические основания организации усвоения инвариантных знаний в сравниваемых образовательных системах с позиций качества их деятельностной поддержки.

Адекватными критериями такого рассмотрения, на наш взгляд, являются теоретические положения теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, а именно система условий обеспечения заданных свойств умственных действий. Сами эти условия были содержательно развернуты и представлены в виде конкретных требований к внедрению деятельностного подхода в практику образования Н.Ф. Талызиной [16] и состоят в следующем: для знаний, подлежащих усвоению, определяются адекватные им действия как необходимые средства усвоения; эти действия первоначально моделируются во внешней материальной или материализованной форме; составляется программа поэтапного преобразования действия, на всех этапах преобразование действий обеспечивается пооперационным контролем за ходом их выполнения, который

на последних этапах усвоения переводится в самоконтроль. Выполнение этих условий и требований и будет, по нашему мнению, признаком последовательной деятельностной проработки материала, предъявляемого в обучении.

ЧТО ПОКАЗАЛ АНАЛИЗ?

Анализируя ситуации, которые разрабатываются теоретическими основаниями и практическими приложениями различных подходов к обучению выделяются как ситуации введения нового знания и, соответственно, действия, связанного с его приобретением, мы рассматривали их на предмет наличия следующих важнейших признаков:

1. Обеспечивается ли полнота и обобщенность ориентировки действия, соответствующего усваиваемому знанию, задаваемая составом схемы ориентировочной основы.

2. Обеспечивается ли формирование у действия его вторичных свойств (сознательности, разумности, критичности). Данный критерий подразумевает рассмотрение поддержки исполнительской части действия в двух аспектах:

а) соблюдаются ли необходимые

формы выполнения действия и обеспечивается ли их закономерная смена;

б) обеспечивается ли наличие вариаций типов материала и контрастность в порядке их предъявления.

Сопоставление основных теоретических положений и наиболее характерных вариантов их практической реализации для рассмотренных образовательных систем показало следующее.

В дидактической развивающей системе Л.В. Занкова, технологии деятельностного метода Л.Г. Петерсон и традиционной системе обучения складывающийся у учащихся способ действия состоит из сменяющих друг друга частных способов, пригодных для ряда конкретных случаев (например, сложение без перехода через десяток, сложение с переходом через десяток, сложение десятков как таковых и т. д.). Впоследствии эти способы (найденные для ограниченного круга задач) подвергаются обобщению, дополнению, а иногда исправлению.

Представление об общем способе (инварианте) действий, таким образом, складывается в конце изучения темы или раздела и может быть отло-

жено на продолжительное время. Тем самым создаются затруднения в усвоении обобщенного способа действия, так как по мере решения частных задач частными способами обобщение неизбежно происходит по признакам, зависящим именно от подбора задач, что убедительно показано в работах П.Я.Гальперина [4], Н.Ф.Талызиной [16]. Поддержанные в дидактической развивающей системе Л.В. Занкова и деятельностном методе Л.Г. Петерсон формы выполнения собственных действий учащимися (материальная, материализованная, речевая, умственная) не обнаруживают закономерной смены. В соответствии с реализуемым в них принципом «открытия новых знаний», поиск способа решения и его приложение к решаемым задачам осуществляются учащимися самостоятельно. Тем самым при выполнении действия в развернутой и материализованной форме его содержательный инвариант не выполняет ориентировочной функции и, следовательно, в качестве такового не усваивается.

Усвоение общих способов организуется в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В.Давыдова сразу как инвариантных, пригодных для любых случаев решения задач данного класса (например, сложение и вычитание выполняются с многозначными числами без подразделения их на двузначные, трехзначные и т. д., а также без выделения особых способов складывания двузначного числа с однозначным, без перехода через разряд). Инвариантное содержание усваиваемых действий проходит закономерную смену форм (свертывание, сокращение ориентировочных и исполнительных опе-

раций) и в процессе исполнения не меняется (не исправляется и не достраивается) по содержанию.

В заданиях, предлагаемых для усвоения новых способов действия в системе Л.В. Занкова, технологии Л.Г. Петерсон и традиционной системе обучения, весьма ограничены предметные и практически отсутствуют другие вариации типов, служащие формированию таких качеств действия, как разумность, обобщенность, сознательность и критичность в применении усвоенного способа. Редко предлагаемые задачи с недостаточными условиями выступают как особый тип задач и при отработке способов различных действий не применяются. Более того, в систему заданий для самостоятельной работы и последовательность изучения материала во всех трех системах включается множество посторонних заданий (на повторение, «опережение», на другие темы), содержательно не связанных с усваиваемым способом.

В учебниках системы Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова в качестве видоизменений материала общелогического и общепсихологического типа выступают задачи-«ловушки». В таких заданиях, представленных систематически, учащимся предлагается выполнить действие в условиях недостаточности данных, а также в условиях противоречия наглядного изображения и понятийных характеристик усваиваемого знания, что препятствует становлению ориентировки на случайные повторяющиеся признаки условий. Тем самым инвариант действия выделяется достаточно отчетливо, и существенные условия его приложения к задачам могут быть осознаны.

Анализ различных подходов к обучению с точки зрения поддержки в них деятельностных критериев организации процесса усвоения позволяет сделать следующее заключение.

Наиболее выражены и поддержаны признаки реализации деятельностного подхода в теории и методике организации процесса усвоения в системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Деятельностные принципы также в наибольшей степени поддержаны в конкретных методических разработках и учебниках этой системы. Обучающиеся по данной системе показали как достоверно более высокую результативность обнаружения (или опознания) общего способа решения в конкретных задачах, так и более устойчивую ориентировку именно на его признаки.

Теория и практика в образовательной системе Л.В. Занкова, технологии Л.Г. Петерсон и традиционной обнаруживает принципиальное сходство в реализации типа обучения. Основные положения деятельностного подхода при наличии деклараций о его необходимости и эффективности не находят содержательной поддержки в проработке дидактического материала. Сходство их обнаруживается и при сопоставлении показателей выделения и осознания общего способа решения задач детьми, обучавшимися по этим образовательным системам.

Таким образом, можно сделать вывод о наличии содержательной связи деятельностной проработки процесса обучения и качества усвоения учащимися инвариантного содержания усваиваемых ими знаний и отвечающих за их применение действий.

Литература

1. *Александрова Э.И.* Математика 1–4 классы. М., 2001.
2. *Александрова Э.И.* Методика обучения в начальной школе 2 класс (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова): пособие для учителя. М., 2001.
3. *Аргинская И.И., Ивановская Е.И.* Математика 1–4 классы. Самара, 2002.
4. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2002.
5. *Давыдов В.В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992.
6. *Зак А.З.* Различия в мыслительной деятельности младших школьников. Воронеж, 2000.
7. *Зак А.З.* Различия в мышлении детей: учеб.-метод. пособие. М., 1992.
8. Методическое пособие к учебнику «Математика 1 класс»: пособие для учителя / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, С.В. Степанова. 2-е изд. М., 2002.
9. *Моро М.И.* и др. Математика 1–4 классы. М., 2003.
10. Обучаем по системе Л.В. Занкова: 1 кл.: кн. для учителя / З.И. Романовская, А.В. Полякова, Н.Я. Дмитриева, И.П. Товпинец. М., 1996.
11. *Петерсон Л.Г.* Интегративная технология развивающего обучения // «Школа 2000», 2002.
12. *Петерсон Л.Г.* Математика 1–4 классы. М., 2005.
13. *Петерсон Л.Г.* Математика 1 класс: метод. рекомендации. Пособие для учителей. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2005.
14. *Полякова Н.Я.* Дидактико-методические требования к учебнику развивающего типа // Новое время — новая дидактика: педагогические идеи Л.В. Занкова и школьная практика. М., 2001.
15. Сборник программ для четырехлетней начальной школы. Система Л.В. Занкова. М., 2003.
16. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. 1975.
17. *Талызина Н.Ф., Буткин Г.А.* Педагогическая психология: метод. указания для студентов фак. психологии гос. ун-тов. 1988.

Педагогическая антропология как фактор гуманизации дополнительного профессионального образования

НАШИ ТРАДИЦИИ

Сегодня предъявляются повышенные требования к гуманизации системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) работников образования. Напомним, что гуманизация образования предполагает прежде всего ориентацию на общечеловеческие цели и ценности, на создание максимально благоприятных условий для расцвета и реализации творческих сил каждого учителя, студента, школьника безотносительно к его достоинствам и недостаткам. Практическое выполнение этой задачи является предметом педагогической антропологии.

Педагогическая антропология, по определению Б.М. Бим-Бада, есть «часть педагогики, посвященная познанию человека как воспитателя и воспитуемого», которая «отвечает на вопросы о природе человека и людского общества, обучаемости человека и групп людей» [1, с. 3]. Задача педагогической антропологии состоит в том, чтобы узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого, выработать законы индивидуального и группового развития, которые должны стать основой воспитания. Тем самым раскрывается соотношение педагогической антропологии и гуманизации образования, состоящее в том, что педагогическая антропология является фактором гуманизации образования.

Впервые идею антропологической подготовки учителей высказал основатель отечественной педагогической

антропологии К.Д. Ушинский. Он полагал, что для овладения целостным знанием о человеке как объекте обучения и воспитания необходимо «устройство особых факультетов» — педагогических или антропологических. По мнению ученого, на таких факультетах должно быть организовано «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» [2].

Идеи Ушинского о необходимости научной подготовки педагогов и устройстве для этого педагогических или антропологических факультетов горячо поддерживал известный русский педагог П.Ф. Каптерев. Воспитательная деятельность, по его мнению, «есть деятельность не только живая, тесно связанная с направлением общественной жизни, но и деятельность, опирающаяся на науку, проникнутая умственно-культурными элементами, требующая серьезной основательной подготовки. Приступать к воспитанию с легким умственным багажом, с одним личным опытом и тактом невозможно. Кто хочет воспитывать человека во всех отношениях, тот, прежде всего, должен узнать человеческую натуру во всех отношениях» [3, с. 68]. П.Ф. Каптерев был убежден, что каждый педагог должен быть антропологом; ему должны быть знакомы и психология, и физиология, и история культуры, и биология. По его мнению, хорошими педагогами «могут быть только люди широкого, основательного образования на почве антропологии» [4].

НОВЫЙ КУРС – В УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ

Однако в советский период эти идеи не находили в России должного понимания, осмысления и поддержки. Учебные программы педагогических вузов того времени содержали очень небольшой антропологический компонент, ограниченный изучением возрастной физиологии, общей, возрастной и педагогической психологии. Только в начале 90-х годов XX в. в связи с перестройкой в общественных отношениях, развитием общественно-педагогического движения, заявившего о необходимости коренных изменений в системе образования, был поставлен вопрос о необходимости антропологизации педагогического образования.

Впервые «Педагогическая антропология» как учебная дисциплина была введена в 1992 году на психолого-антрополого-педагогическом факультете Российского открытого университета, а начиная с 2000 года включена в государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальностям «Педагогика» и «Социальная педагогика», а «Психолого-педагогическая антропология» — по специальности «Педагогика и психология» [5].

Однако педагогическая антропология как учебная дисциплина до сих пор не получила широкого распространения в высшем профессиональном педагогическом образовании. Введение педагогической антропологии в программы повышения квалификации работников образования позволит за несколько лет познакомить с ее основами всех практикующих педагогов, не

изучавших педагогическую антропологию в вузах, и тем самым сделать еще один шаг к гуманизации отечественного образования.

Сегодня рамки педагогической антропологии, заданные К.Д. Ушинским, для которого человек был предметом изучения для воспитания, существенно расширены. Предметом педагогической антропологии, по мнению Б.М. Бимбада, должно быть все, что связано с человеком, вся совокупность проблем, включающая способы познания человека как воспитателя и воспитуемого, вопросы воспитания человека обществом и воспитания человека человеком [1, с. 5].

Так как в процессе повышения квалификации работники образования сами выступают в роли обучающихся, преподаватели учреждений повышения квалификации должны владеть основами педагогической антропологии, но уже применительно к обучению самих педагогов. Мы считаем, что назрела необходимость разработки специального раздела педагогической антропологии, посвященного обучению и формированию профессиональной компетентности самих педагогов.

Основой специального раздела педагогической антропологии должен выступать личностно-ориентированный подход к организации повышения квалификации педагогов, диверсификация образовательных программ с учетом антропологических особенностей слушателей, уровня их подготовки и квалификации.

Диверсификация содержания учебных планов и программ уже практически осуществляется рядом учреждений повышения квалификации. Так, в Са-

ратовском ИПКиПРО разработаны и в течение ряда лет успешно реализуются программы повышения квалификации для различных категорий слушателей: высшей, первой, второй квалификационных категорий, а также для учителей, не имеющих квалификационной категории. Эти программы различаются, прежде всего, соотношением компенсаторной, развивающей и адаптивной составляющих. Кроме того, для создания дополнительных возможностей и удобств для слушателей при прохождении курсовой подготовки учебные программы в институте адаптированы под различные формы обучения: на базе института (очную, очно-заочную, традиционную заочную, заочную-экстернат, дистанционную) и выездные (очную, очно-заочную, заочную-экстернат) на базе различных районов области.

О ПРОБЛЕМЕ ОТЧУЖДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Специальный раздел педагогической антропологии должен способствовать преодолению состояния отчуждения в педагогической среде. Отчуждение является глобальным явлением современного мира и связано с тем, что субъект оказывается неспособным «вписать» меняющуюся ситуацию в свою картину мира, чтобы соотносить с ней свои жизненные, моральные и профессиональные установки [6]. Классическим примером отчуждения является шоковое состояние части наших сограждан в первой половине 90-х годов XX века.

Специфика развития отчуждения в педагогической среде обусловлена:

- постоянно повышающимися и изменяющимися требованиями;

- сменой в течение одной жизни применяемых в школе инструментов и технологий от простейших, существовавших десятки и сотни лет, до компьютерных, интерактивных, мультимедийных, Интернет-технологий, обеспечивающих невиданные прежде возможности, включая общение со всем миром;

- отсутствием навыков обращения с компьютерной техникой у ряда учителей-предметников;

- недостатком компьютерных и мультимедийных средств обучения в арсенале каждого учителя и др.

Эти и другие причины отчуждения в педагогической среде делают разработку специального раздела педагогической антропологии насущной необходимостью. Подготовка и переподготовка работников образования в последние годы в учреждениях повышения квалификации по направлениям информатизации образования лишь частично способствует преодолению отчуждения.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Изучение людей как воспитателей и воспитуемых // Вестник Университета Российской академии образования. М., 2002. Вып. 3 (17).
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения: сб. соч. в 6 т. Т. 5, 6. М., 1990.
3. Каптерев П.Ф. Ушинский об общественных и антропологических основах воспитания // Русская школа: общепед. журнал для школы и семьи. СПб., 1985. № 12.
4. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. М., Воронеж, 1999.
5. Ильяшенко Е.Г. Педагогическая антропология в России: история и современность. М., 2003.
6. Шугуров М.В. Человек: бытие и отчуждение. Опыт антропологической герменевтики. Саратов, 1999.

Е.Г. Белякова,
Тюменский государственный университет

Смыслоориентированное образование: основные аспекты

СУЩНОСТЬ СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

В смысло-целевых контурах российского образования начиная с середины 1990-х годов происходят существенные

изменения. Отказ от марксизма повлек за собой утрату социального идеала в обществе, вызвал разрушение идеологически ориентированной системы воспитания и послужил весомым поводом к дистанцированию от традиционного

для российской ментальности поиска духовно-нравственных ориентиров в педагогическом процессе. Проблематика российской педагогики центрируется на процессе обучения, в продуктивной организации которого видятся новые

возможности для достижения внутренней и внешней свободы в развитии личности. Однако когнитивно-ориентированное образование можно считать весьма проблематичным в контексте

направление, объединяющее педагогические теории и практико-ориентированные исследования, в которых в содержание педагогического целеполагания включена ценностно-смысловая

стными смысловыми структурами. Сопоставляя когнитивную и смыслоориентированную традиции, можно сделать вывод о редукции процесса понимания в когнитивно-ориентированном обра-

Таблица 1

Характеристика педагогического процесса	Знаниевая (когнитивная) традиция	Смыслоориентированная традиция
Мировоззренческая основа	Сциентизм, позитивизм, европейский рационализм	Экзистенциально-гуманистическая философия, отечественная духовно-нравственная традиция
Цели образования	Сосредоточены в области ЗУНов и способов мыслительной деятельности	Находятся в сфере духовного развития личности, соотносятся с ценностно-смысловыми процессами и структурами личности
Принципы	Регулируют образовательный процесс как построение в сознании научной картины мира, личность выступает как субъект познания	Приоритет творческому развитию индивидуальности человека в социокультурной среде, активному освоению культуры и ее творческой реинтерпретации в формах смыслоориентированной деятельности
Содержание образования	Строится «по логике вещей», отражает мир в форме научного знания, организация содержания образования по предметному принципу	Строится как опыт духовного постижения реальности, допускает различные ее толкования, акцент на ценностно-смысловых формах освоения социокультурного опыта
Формы	Субъект-объектные взаимодействия, активизация ресурсов познающего субъекта	Субъект-субъектные, диалоговые
Методы	Актуализация познавательной деятельности	Актуализация ценностно-смысловых процессов развития личности

современного российского общества, лишенного устоявшегося духовного идеала. В настоящее время становится понятно, что определение ценностно-смысловых ориентиров педагогического процесса требует осознанного подхода, учитывающего многие реалии и процессы современного мира, опирающегося на гуманитарное знание. Так, для осмысленного ответа на вопрос о целях современного образования, их содержательном наполнении и соответствующих педагогических средствах возникает необходимость в обосновании смыслоориентированного подхода в образовании.

В качестве результатов образования сегодня ожидаются важные социальные качества личности, позволяющие ей быть релевантной миру и состояться в роли преемника общечеловеческой культуры. На наш взгляд, творческое освоение социокультурного опыта и развитие сущностных сил человека в учебно-воспитательном процессе становится возможным при переносе акцентов на смысловые стороны образования. Смыслоориентированный подход в образовании мы рассматриваем как

сфера человека, рассматриваемая как ее сущностное начало.

ПОНИМАНИЕ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ МЕХАНИЗМ

Смыслоактуализация и смыслоразвитие человека в образовательном процессе достигаются через процесс понимания, творческое осмысление культурного опыта. Понимание представляет собой механизм, связывающий культуру и индивида, обеспечивающий производство и развитие культурных смыслов и ценностей. В процессе понимания знания его присвоение определяется не самим фактом трансляции культурного содержания, а внутренней активностью субъекта, «распредмечивающей» объект понимания и позволяющей творчески реконструировать основные смыслопроекции, представленные в социальной информации. В образовательном процессе понимание выступает способом преобразования внеличных форм смысла во внутриличностные, в результате чего знание теряет свою первоначальную «отчужденность» и вступает во взаимодействие с лично-

вании к одной из его форм при игнорировании целостности данного процесса и специфики его результата — личностного смысла.

Прообраз смыслоориентированного подхода был представлен в майевтических диалогах Сократа. Метафора родовспоможения Сократа говорит о наличии пред-знания у человека и роли наставника, способного это знание выявить. Образовательный процесс строится как субъект-субъектное взаимодействие, межличностный вопрошающий диалог, одним из результатов которого является определение границы субъективного «знания — незнания». В период доминирования зун-дидактики проблемы педагогических смыслов и ценностей были сведены к основополагающей для традиции ценности научного знания как модели мира. Соответственно, педагогический процесс нацелен на освоение содержания научных знаний, овладение способами научно-теоретического мышления, построение научной картины мира.

В конце XX века традиция рационализма в педагогике теряет свое монопольное положение. Начинают формироваться новые типы образовательных систем, в условиях которых процесс освоения знания разворачивает-

ся в пространстве социального развития человека. Так, все большую популярность приобретают проектные методы обучения, создающие необходимые предпосылки для расширения контекстуальных смысловых рамок традиционного обучения.

В традиционной дидактике с ориентацией на классическую рационалистическую модель сознания проблемой является оторванность представляемо-

ется диалог, постановка сознания учащихся в креативную (смыслообразующую и смыслопорождающую) позицию. В русле герменевтической традиции А.Ф. Закировой [2] разработаны процедуры погружения содержания обучения в индивидуально-личностный контекст понимания, создающие предпосылки для построения личностных смыслов у участников педагогического взаимодействия. Эти и многие другие исследова-

Педагогический смысл как системообразующий элемент гуманитарной образовательной практики функционирует не только в «горизонтальном измерении» педагогических взаимодействий, где он принимает форму личностных образований, но и на разных уровнях в ее вертикали. Основываясь на исследовании сфер педагогических взаимодействий Е.В. Коротаевой [3], мы полагаем, что иерархия педагогических ценностей

Таблица 2

Сфера педагогических взаимодействий		Содержание педагогических взаимодействий	Уровень педагогических смыслов и ценностей
Мегасфера	вертикаль взаимодействий	Педагогические взаимодействия мирового образовательного пространства	Поликультурный ценностно-смысловой контекст
Метасфера		Педагогические взаимодействия в системе образования конкретного государства	Социокультурные смыслы и ценности как источник педагогического целеполагания, проектирования и формирования педагогической системы
Мезосфера		Совокупность интра- и интер-взаимодействий различных типов образовательных учреждений	Педагогические смыслы и ценности как системообразующие элементы педагогической системы
Микросфера	горизонталь	Педагогическая деятельность	Ценности и смыслы, актуализирующиеся в профессионально-педагогической деятельности
		Непосредственные контакты участников образовательного процесса	Ценностно-смысловое развитие субъектов образования

го в объективированной, обезличенной форме «готового» знания от контекста его порождения и, соответственно, сложность воспроизведения в учебно-воспитательном процессе условий, способствующих актуализации личностного смысла знания.

В современных исследованиях решение проблемы идет по пути поиска педагогических средств смыслоактуализации. В знаково-контекстном подходе А.А. Вербицкого [1] предложен метод многоуровневого моделирования предметного и социального содержания деятельности в образовательном процессе как способ организации смыслообразующего контекста понимания более широкого, чем традиционная учебно-познавательная ситуация.

Развиваемые Ю.Л. Троицким и В.И. Тюпой [4] идеи коммуникативной дидактики состоят в том, чтобы перейти от информирования и управления процессом усвоения информации к общению и организации учителем эффективного контекста понимания. Понимание как смыслообразующий механизм обеспечивает перевод предметного содержания на ментальный язык внутренней речи. Условием понимания явля-

ния подчеркивают роль смысло-целевой ориентации образования, которая обеспечивается особыми педагогическими подходами и средствами.

ИЕРАХИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ

Отличительные черты смылоориентированного подхода заключаются в целостном подходе к человеку как предмету воспитания, в признании уникальности и неповторимости личности и ее субъективности как начала, организующего картину мира и систему жизнедеятельности. Одновременно необходимо отметить, что проблематика смылоориентированного подхода значительно шире, чем вопрос о ценностно-смысловом развитии воспитанников (обучающихся). Образование выступает в роли посредника между культурой и человеком, при этом само строится на ценностно-смысловой основе. Общечеловеческая культура является основой для формирования культуры педагогической, для составляющих ее педагогических ценностей и смыслов. Их взаимодействие и взаимопроникновение составляют механизм саморазвития культуры.

и смыслов может быть представлена следующим образом (см. табл. 2).

Культура включает в себя аккумулярованный опыт человеческих смыслов и ценностей. Образование может быть рассмотрено как механизм саморазвития культуры и одновременно развития в ней человека, его сущностных сил. В настоящее время важно определить «зону ближайшего развития» педагогической культуры, ее перспективные ценности, чтобы внести в образование соответствующие приоритеты уже сегодня. Одним из таких приоритетов является смылоориентированность образования, его установка на развитие понимания как сущностной человеческой способности, реализующей себя в процессе творческого взаимодействия человека с культурой.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика: монография. М., 2006.
3. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий. Екатеринбург, 2000.
4. Тюпа В.И., Троицкий Ю.Л. Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс. 1997. № 3–4.

Профессиональное самовоспитание личности учителя

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОСПИТАНИЯ

Педагогическое творчество как процесс самореализации личности учителя формирует его жизненную философию в целом и требует для своего осуществления сильной, зрелой, динамичной личности. Это и определяет роль и значение процесса профессионального самовоспитания и саморазвития.

Известно, что процесс профессионального самовоспитания на этапе профессиональной подготовки является связующим звеном между системой знаний, приобретаемых в вузе, и реальной педагогической деятельностью. Проверка этого утверждения в рамках экспериментального исследования показала, что процесс изменения личности студентов можно определить как саморазвитие, общая направленность которого характеризуется ценностными ориентациями, интересами, установками.

Педагогическое творчество — высший этап развития личности учителя. По мнению В.А. Кан-Калика, «однажды принятая на себя роль перестает быть ролью — становится характером. Обыкновенный человек превращается в необыкновенного учителя» [2, с. 17]. Такое определение педагогического творчества подразумевает нахождение нестандартных способов решения профессиональных задач, анализа за ситуаций, принятия решений, в результате чего появляется новое понимание предмета труда, подход к способам профессиональных действий, ориентированный на получение новых результатов. Педагогическое творчество — это процесс самореализации личности учителя, формирующий его жизненную философию, осознание смысла жизни, своей обще-

ственной ценности. С.Л. Рубинштейн характеризует такую деятельность «как выход учителя из непосредственной поглощенности процессом педагогической жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, для суждения о ней» [6, с. 23]. Опираясь на это высказывание, мы можем утверждать, что педагогическое творчество — многоаспектный и многофакторный процесс, охватывающий как личностную, так и профессиональную сферы деятельности учителя, напрямую связанный с его профессиональной компетентностью. Следовательно, аспекты педагогического творчества можно связать с выделенными А.К. Марковой блоками профессиональной компетентности: в педагогической деятельности это диагностическое и методическое творчество; в педагогическом общении — коммуникативное творчество; в сфере личности — самореализация учителя на основе осознания себя творческой индивидуальностью, определение индивидуальных путей своего профессионального развития.

Осуществление такого вида деятельности требует для своей успешной реализации сильной, зрелой, динамичной личности и, главное, умения самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми взглядами, и добиваться их достижения. Поэтому все, что способствует личностному и профессиональному совершенствованию, расширяет потенциальные возможности для творчества.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Профессиональное самовоспитание в педагогическом творчестве является следствием стремления будущего учителя к самореализации, профессио-

нальному росту. Оно формирует его профессиональное самосознание, определяет целенаправленное планирование деятельности и прогнозирование ее результатов, а также управление собственным поведением, что, по мнению Р.П. Скульского, тоже является творческой деятельностью, требующей специальной подготовки [8]. Поэтому, исследуя теоретические предпосылки профессионального самовоспитания как процесса развития личности учителя, мы выделили совокупность объективных условий и факторов, определяющих мотивы, цели и средства самовоспитания на всех этапах профессионального становления. Особый акцент в своем исследовании мы сделали на этап профессиональной подготовки, который, по мнению С.Б. Елканова, является подготовительным для самовоспитания и утверждения в позиции учителя [1].

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что стабильность процесса самовоспитания зависит не только и не столько от особенностей возраста и образовательного уровня студента, сколько от индивидуальных особенностей его личности, а также от того, как удастся вузу сочетать свои воспитательные воздействия со встречной активностью будущих педагогов. Эта активность выражается, с одной стороны, в соответствии педагогическим требованиям целей, мотивов и способов действия студентов, с другой — в подчинении их системе основных отношений и указанных предписаний, задачам профессионального самовоспитания. Такая гармонизация в позиции личности будущего учителя не возникает сама по себе, для этого необходимо соответствие, совпадение, согласованность внешних педагогических воздействий с внутриличностным потенциалом студента.

Теоретическое исследование показало, что источник активности этого

процесса находится в системе взаимоотношений «учитель-ученик», где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ученика, но и сам открыт новому опыту, знанию, постоянно развивается и получает удовлетворение от своего труда. Профессиональная деятельность в сознании такого учителя выступает не только как социально важное, объективное явление, но и как субъективная личностная ценность. Овладеть этой ценностью — стержневая задача будущего учителя во всей его учебно-познавательной и общественно полезной деятельности не только в освоении предметного содержания, но и в развитии и самосовершенствовании собственной личности.

Практическую подготовку к педагогической деятельности на этапе обучения обеспечивает полноценная педагогическая практика, которую А.Э. Штейнмец назвал психологическим входом в профессию учителя, связующим звеном между системой знаний, приобретаемых в вузе, и реальной педагогической деятельностью [9]. По мнению Л.И. Рувинского, только включив студента в школьную жизнь в положении ее реального участника, можно сформировать у него способность творчески относиться к книжным знаниям; непримиримость к формализму, застарелости форм обучения и воспитания детей [7]. А.К. Маркова считает, что школьная педагогическая практика дает возможность будущему учителю сформировать следующие умения: удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии; реализовать и развивать свои педагогические способности; управлять эмоциональными состояниями; воспринимать позитивные возможности свои и учащихся, чем способствовать упрочению своей позитивной «Я»-концепции; овладевать эталонами труда; осуществлять творческий поиск [5]. Следовательно, педагогическая практика должна способствовать формированию психологической готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности. Главными компонентами этой готовности являются положительное отношение к педагогической деятельнос-

ти; достаточно полный образ ее структуры и содержания (профессионально-ценностные ориентации, мотивы).

САМОДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Экспериментальное исследование психологической готовности студентов к профессиональному самовоспитанию проводилось по разработанной нами методике, основывающейся на изучении главных компонентов структуры психологической готовности студентов к профессиональной педагогической деятельности (М.И. Дзяченко). Методика исследования содержит анкеты, тесты, опросники. Отношение студентов к педагогической деятельности было рассмотрено нами через «Я»-образы, характеризующие внутренний мир студентов (анкета «Определение сформированности профессионального самосознания студентов», анкета «Определение критериев осознанности подхода к профессиональному самовоспитанию», «Профессионально-педагогические способности студентов», тест «Мой идеал и антиидеал учителя»).

Сформированность образа структуры и содержания будущей профессиональной деятельности исследовалась посредством изучения мотивационно-ценностного отношения студентов к профессии учителя (анкета «Составление индивидуального плана работы»). Для проверки соответствия личностных качеств будущих учителей требованиям их профессии была проведена самодиагностика профессионально-педагогических способностей студентов (тест-опросник «Оценка желания вести самовоспитательную работу»). Анализ и интерпретация результатов исследования позволили выявить следующее:

— 100% первокурсников, пятикурсников, студентов второй ступени высшего образования и 64% студентов, работающих в школе, имели мечту, основанную на семейных традициях и собственном желании: стать авторитетным учителем, любящим детей и профессию. Их самовоспитательная активность позволила решить первую

ступень этой задачи — поступить в педагогический вуз. К моменту проведения опроса только 81% первокурсников, 22% пятикурсников, 20% студентов второй ступени образования и 60% студентов, работающих в школе, сохранили это желание;

— понимание значимости профессии учителя сформировано у 22% пятикурсников, 20% студентов второй ступени высшего образования и 60% студентов-заочников, работающих в школе. У студентов первого курса образ педагогической деятельности лично не опосредован; для остальных обучающихся профессионально-педагогическая деятельность не определяет мотивы и цели их развития;

— все студенты оценивают свои профессионально-педагогические способности выше среднего уровня, причем у первокурсников наличие профессионально-педагогических способностей не может быть проверено в связи с отсутствием педагогической практики; у пятикурсников и студентов второй ступени образования стремление соответствовать роли учителя в ходе педагогической практики носило представительские функции, их способности обеспечивать полноценный педагогический процесс не получили развития; у студентов, работающих в школе, поглощенность учебным процессом не способствует развитию отношений с их воспитанниками;

— 20% пятикурсников, 40% студентов второй ступени образования и 30% студентов, работающих в школе, осознают необходимость профессионального самовоспитания для выработки качеств, необходимых в педагогической деятельности, но в их действиях по использованию методов самонаблюдения и самопознания отсутствует стратегия самопланирования и самоанализа. Процессы изменения личности остальных студентов можно определить как саморазвитие, общая направленность которого характеризуется ценностными ориентациями, интересами, отношениями, установками. При этом необходимо отметить, что все студенты осознают, что самовоспитание личности необходимо для достижения вершин в любых сферах профессиональной деятельности, но самовоспитательная активность этих студентов не имеет педагогической направленности.

НЕОБХОДИМА НЕПРЕРЫВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Анализируя полученные результаты, мы можем сделать следующий вывод: педагогическая практика в существующих рамках не способствует формированию осознанности целей профессионально-педагогической деятельности, удовлетворенности выбором профессии, а также положительному отношению к профессиональному самовоспитанию. Это согласуется с мнением А.Э.Штейнмеца, который утверждает, что «в существующем виде педагогическая практика не содержит в себе условий для реализации психологической подготовки ни по срокам, ни по своему содержанию и является утилитарно-практическим приспособлением студента к педагогической деятельности» [9, с. 14]. Поэтому, по нашему мнению, необходимо:

— включить студентов в педагогическую деятельность с первого курса обучения, что позволит первокурсникам

увидеть перспективы своего профессионального развития, повысит интерес к педагогической деятельности и, как следствие — активность в учебном процессе;

— активизировать взаимодействие между вузом и школой, обеспечивающее постоянную практическую деятельность студентов в условиях педагогической реальности. Это станет связующим звеном между системой знаний, приобретаемых в вузе, и реальной педагогической деятельностью, имеющей формирующее влияние на профессионализм будущего учителя;

— проводить психолого-педагогический анализ практической деятельности студентов, разбор внештатных педагогических ситуаций и межличностных конфликтов.

Такие меры позволят повысить интерес к профессии учителя, связанный с возможностью самим планировать и осуществлять педагогическую деятельность, реализовывать потенциал своей личности, что обеспечит формирование у студентов способности

творчески относиться к книжным знаниям, способности к самореализации и творческому самовоспитанию не только в предметном, но и в личностном плане.

Литература

1. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989.
2. Кан-Калик В.А. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству / Советская педагогика. 1987. № 6.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
7. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. М., 1984.
8. Скульский Р.П. Учиться быть учителем. М., 1986.
9. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Киев, 1993.

И.Г. Долинина,
Пермский государственный университет

Гражданский форум — оптимальная педагогическая среда формирования политической культуры

Словосочетание «политическая культура» впервые ввел в научный оборот в широком философском смысле немецкий философ-просветитель И. Гердер (1744 — 1803) в работе «Идеи к философии истории человечества» в 1784 году. Категориальный статус термин «политическая культура» обрел в западной литературе в 1956 году в работах американских политологов Г. Алмонда и С. Вербы. Они считали, что политическая культура — это особый тип ориентации на политическое действие, отражающий спе-

цифику каждой политической системы. Политическая культура — часть общей культуры, тесно связанная с конкретной общественно-политической системой.

Политическая культура в широком понимании — составная часть общей культуры, показатель политического опыта, уровня политических знаний, образцов политического поведения и функционирования политических субъектов; характеризует жизнь государства, социальной группы, индивидов. Следовательно, политическая

культура — это совокупность трех элементов: исторического политического опыта, политического сознания и политического поведения. Такое представление позволило прийти к педагогическим основам формирования политической культуры, тем более что Г. Алмонд писал: «Политическая культура — не теория. Это понятие относится к набору переменных, которые могут быть использованы при создании теорий...» [2].

Не претендуя на окончательность решения проблемы ввиду ее сложности и постоянно меняющейся социально-политической реальности, считаем

возможным определить, что «политическая культура студентов есть совокупный результат обучения и воспитания, представляющий собой комплексную характеристику освоенного политического опыта, сформированного политического сознания и в соответствующей мере происходящего и предстоящего в будущем конвенционального политического поведения при доминирующих признаках: заинтересованности в решении существующих общественно-политических проблем, подготовленности к политическому участию в жизни общества, способности взаимодействовать с государственными институтами. Это процесс становления личности как субъекта и объекта политических отношений».(4)

Логика комплексного подхода к процессу подготовки будущих специалистов к политическому участию в жизни общества вынуждает уделить самое серьезное внимание приобретению студентами институционального опыта, который нередко в педагогике называют «средовым» образованием. С этой целью были введены гражданские форумы, в ходе которых велись открытые политические дискуссии. Участниками форумов были представители законодательного собрания Пермской области, депутаты городской думы и их помощники; руководители образовательных и муниципальных учреждений; представители избирательной комиссии Пермской области. На форуме встретились и те, кто готовится к политическому участию, не обладая в полной мере политическими правами, и политики муниципального уровня и уровня субъекта Федерации.

Цель гражданского форума — предоставить возможность приобретения навыка общественного диалога, поиска компромисса, прогнозирования последствий принимаемых решений.

Работа участников форума организовывалась как глубокий внутренний процесс выбора позиции. Для реализации поставленной задачи участникам предлагалось пройти несколько этапов мыслительной деятельности:

- понять, какое влияние оказывает эта проблема на жизнь людей;
- выделить основные составляющие проблемы;
- проанализировать положительные и отрицательные аспекты проблемы;

— прогнозировать последствия и затраты в случае реализации каждого из возможных вариантов решения проблемы;

— вникнуть и серьезно, с уважением, отнестись к высказанным точкам зрения;

— осуществить поиск фактов, обстоятельств, мнений, которые затрудняют выбор;

— преодолеть личный внутренний конфликт ценностей, если он возникает.

При проведении форума специфическая роль отводится ведущему. Лучшее, если ведущих несколько — организаторов, которые глубоко знают обсуждаемую проблему и умеют абстрагироваться от собственных позиций; позволяют участникам размышлять и свободно высказывать свои мнения; задают наводящие, провоцирующие вопросы; уточняют мнения, если они недостаточно четко сформулированы; предотвращают или устраняют конфликт, если он возник; вовлекают в обсуждение наибольшее число участников; умело апеллируют к предвзятым мнениям и предрассудкам. Роль ведущих обычно выполняют студенты историко-политологического и философско-социологического факультетов. Они делают небольшие доклады по основным ключевым вопросам или задают вопросы, активизирующие участников.

Заключительный этап работы — рефлексия, размышление, самонаблюдение, теоретическая деятельность, направленная на осмысление собственных действий и выбранной позиции. Необходимо поддержать и развить желание участников понимать свои собственные чувства и действия. На всех индивидуальных уровнях развития политической культуры необходимо размышлять о мотивах своих поступков, тем более, что многие люди сначала совершают поступки и только потом пытаются объяснить или оправдать их. Обучение рефлексии чрезвычайно важно для формирования политической культуры системно-ценностного, эмоционального уровня.

Для проведения рефлексии участникам форума предлагаются вопросы: вижу ли я положительные стороны того варианта решения проблемы, который мне не нравится? Признаю ли я, что мой вариант решения проблемы содержит негативные аспекты?

При соблюдении описанных теоретических основ гражданский форум становится школой уважения и терпимости, местом обсуждения актуальных проблем политической реальности, принятия совместных решений. Благодаря участию в форуме у участников формируется собственный взгляд на сложные внутриполитические проблемы. Взвешенное их обсуж-



дение дает знание, которого не могут дать ни эксперты, ни опросы общественного мнения, — социально-конструированное знание.

Дискуссия такого типа — это путь к объединению людей, который помогает в выработке реальных совместных действий для решения проблемы. Участники форума рассматривают себя действующими лицами в политике, что помогает им включаться в различные гражданские инициативы и преодолевать безразличие, обреченную пассивность или ожидание новых мессий.

Литература

1. Almond G., Verba S, The Civic Culture — Princeton, 1963.
2. Almond G. A Discipline Divided: Schools and Sects in Political Science/ L., 1990. P. 143.
3. Фадеева Л.А. Политическая культура. Пермь, 2000.
4. Долинина И.Г. Формирование политической культуры учащихся на уроках обществознания. Пермь, 2004.
5. Barber B. Strong democracy: Participatory politics for a new age. University of California Press, 1984.
6. Гражданский форум: от общественного мнения к общественному суждению. Брянск, 2001.

Инновационные педагогические технологии в процессе профессионального самоопределения будущего учителя

ЦЕЛИ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Создание инновационных технологий, их внедрение в систему профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров является приоритетной задачей модернизации российского образования. В последние годы этой проблеме уделяется особое внимание педагогами высшей школы.

Ведущие цели развития педагогических технологий — актуализация содержания и методов обучения за счет активного использования в учебном процессе результатов и технологий научного поиска, повышения эффективности самостоятельной творческой работы студентов; внедрение в учебный процесс инновационных технологий, предусматривающих формирование знаний с целью получения нового интеллектуального продукта; развитие профессионального образования, создание эффективной системы для преподавателей и студентов, обеспечивающей свободу в выборе форм и методов обучения для успешного формирования и профессионального самоопределения будущего учителя [3].

Не случайно сегодня, как подчеркивают ученые, профессиональное самоопределение молодежи и, в частности, студентов педвузов рассматривается как одна из важнейших задач образовательной политики государства, будущее которого во многом зависит от готовности учителя к вы-

полнению своего профессионального долга, к развитию и формированию личности ребенка.

Профессиональное самоопределение студента в условиях вуза является одним из основных этапов развития личности, так как именно в студенческом возрасте происходят глубокие изменения в самосознании и самопознании личности. Самоопределение студента осуществляется в реальной действительности; жизненные планы, которые формируются еще в школьные годы, приобретают черты реальности; представления о себе как об учителе сверяются с требованиями к профессии.

Наше исследование показало, что новые подходы к педагогическому образованию потребовали радикального изменения методологических принципов организации учебного процесса в вузе, переосмысления содержания педагогических дисциплин уже на уровне учебных планов и программ, разработки новых обязательных и элективных курсов по педагогике, определения задач профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Содержание образования в вузе должно строиться таким образом, чтобы для каждого студента были созданы условия, при которых его переход к практической деятельности являлся бы продолжением приобретенных в вузе знаний, умений и навыков. Современной школе нужен учитель, в совершенстве владеющий психолого-

педагогической диагностикой, методами научного познания и педагогического исследования, методикой профессионального анализа, инновационными педагогическими технологиями.

О ВЫБОРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В образовательной практике используется множество педагогических технологий. Среди них такие, как: формирование приемов учебной, «учебно-игровой», коммуникативно-диалоговой деятельности, дифференцированного обучения. Широкое распространение получили также модульная технология, технология проектной деятельности, аудиовизуальные технологии, информационные технологии, личностно-ориентированные технологии, развивающие технологии.

Наиболее продуктивными и перспективными, по мнению Т.А. Дмитриенко, являются технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности. Повышение эффективности технологий возможно только при условии преобладания на всех этапах учебного процесса творческой, поисковой деятельности студентов над исполнительской, репродуктивной; ухода от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения; индивидуализации и дифференциации самой учебно-познавательной деятельности [2].

Нельзя не согласиться с Т.В. Куд-

рявцевым, который в своих исследованиях говорит о том, что «выбор эффективных педагогических технологий зависит от мотивации, управления обучением и оптимального сочетания методов, методических приемов, организационных форм обучения и дидактических средств с ориентацией на индивидуальные особенности обучающихся, собственных творческих возможностей педагога. Правильный выбор педагогической технологии основан на выявлении и учете всех факторов, влияющих на эффективность процесса обучения. Основу выбора педагогических технологий для обучения составляют: индивидуальные особенности и исходный уровень знаний обучающихся; отбор видов деятельности, адекватных целям усвоения и возрастному развитию обучающихся. Оптимально выбранные технологии позволяют наилучшим образом решать поставленные задачи обучения за отведенное время» [1].

На примере дисциплины «Основы моделирования и техническое творчество учащихся» рассмотрим технологии, которые успешно используются на практических занятиях технологического факультета в Нижегородском государственном педагогическом университете.

ЧТО ПОКАЗАЛО ИССЛЕДОВАНИЕ?

Наше исследование показало, что в процессе обучения данной дисциплине эффективны **эвристические технологии**, которые предусматривают высокий уровень всех мыслительных операций, необходимых для формирования творческого мышления. Используемые задания направлены на развитие творческого воображения, получение идеального конечного результата, снятие психологической инерции и др. Они ориентируют на поиск новой информации для решения проблем, на самостоятельный выбор путей достижения цели.

В процессе работы со студентами нами широко используются **проблемно-развивающие педагогические технологии**, ориентированные на формирование творческого системного мышления, обучение критическому осмыслению учебного материала, сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности. Суть проблем-

ного обучения заключается в создании (организации) проблемных ситуаций и их решении в процессе совместной деятельности студентов и преподавателя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность студентов.

Проблемное обучение способствует не только приобретению студентами необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого умственного развития, формированию у них способности к самообучению и самообразованию. Обе эти задачи успешно реализуются именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач (непосредственно при решении задач в ТРИЗе — теории решения изобретательских задач). Это такие задачи, как разрешение технических противоречий, моделирование «маленькими человечками», функционально-стоимостный анализ и др. Отметим еще одну важную цель проблемного обучения: формирование особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности учащихся.

В последние годы в практике работы высшей школы метод проектов рассматривается как педагогическая технология, цель которой — ориентирование студента на актуализацию имеющихся знаний и приобретение новых (порой и путем самообразования) для активного включения в проектную деятельность.

Поэтому на практических занятиях мы часто используем **технологии проектной деятельности**, которые дают студентам возможность выполнения элементов исследований. Проекты бывают различных типов: творческие, информативные, фантастические, исследовательские и др.

Выполняя творческие проекты, студенты овладевают основами проектирования, технологии, развивают коммуникативные навыки, способствуют рефлексии, учатся приобретению новых знаний и умений, а также интегрировать их. Навыки работы с материалами, инструментами, информацией они получают по мере реализации той или иной идеи в процессе

выполнения различных проектов. Наиболее важными результатами выполненных учащимися проектов являются реализованный на практике объект проектирования (изделие, услуга, мероприятие), оформленное описание проекта (дневник проектирования или проектная папка), освоенные в ходе проектной деятельности знания и умения, развитые личностные качества и способности обучающихся.

Тематику проектных заданий предлагаем достаточно широкую и разнообразную, чтобы охватить возможно больший круг вопросов программы предмета и учесть интересы обучающихся. Организуя учебное проектирование, осуществляем индивидуальный и дифференцированный подход к обучающимся. Для этого используем различные по уровню сложности проектные задания. Так, занятия по учебному проектированию проводим в виде игры, используя ассоциативные методы поиска решений: метод мозгового штурма, морфологический анализ, метод фокальных объектов и др. При этом мы не предлагаем студентам вариант решения проблемы, а создаем условия для творческого и успешного осуществления работы над проектом, постоянно стимулируя их интерес к проектированию. Эффективность использования технологии проектной деятельности зависит от качества подготовки самих педагогов к организации и руководству учебным проектированием.

Таким образом, использование инновационных педагогических технологий способствует профессиональному самоопределению и развитию творческой личности будущего педагога. А ведь это одна из главных задач — помочь будущему учителю в его личностном и профессиональном самоопределении, в выборе собственного пути и своего места в жизни общества.

Литература

1. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение — истоки, сущность, перспективы. М., 1991.
2. Дмитриенко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика. 2004.
3. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999.

Модель как средство учебно-профессиональной адаптации первокурсников *к обучению в педагогическом вузе*

ЗАДАЧИ И СТРУКТУРА МОДЕЛИ

Под моделированием понимают метод познавательной и управленческой деятельности, благодаря которому можно адекватно и целостно, с помощью модели, отразить сущность, важнейшие качества и компоненты системы. Наличие модели позволит обладать информацией о ее прошлом, настоящем и будущем состояниях, возможностях и условиях построения, функционирования и развития [1, с. 14–19].

Наличие модели как средства эффективной адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе позволяет в ходе исследования решить ряд проблем:

- сформулировать цель, к которой должны стремиться первокурсники в адаптационный период;
- контролировать уровень эффективности мер, направленных на сокращение адаптационного периода первокурсника;
- конкретизировать учебно-профессиональные требования к личности и осознавать значение учебно-профессиональных умений первокурсника для скорейшей адаптации к процессу обучения.

При построении модели мы учитывали, что в науке модель вообще представляет собой объединение элементов, объектов, отражающее функции предмета исследования, его опреде-

ленные стороны [2]. Разработанная нами теоретическая модель адаптации первокурсников к условиям обу-

способствующие формированию и развитию необходимых для адаптации качеств; условия, влияющие на про-

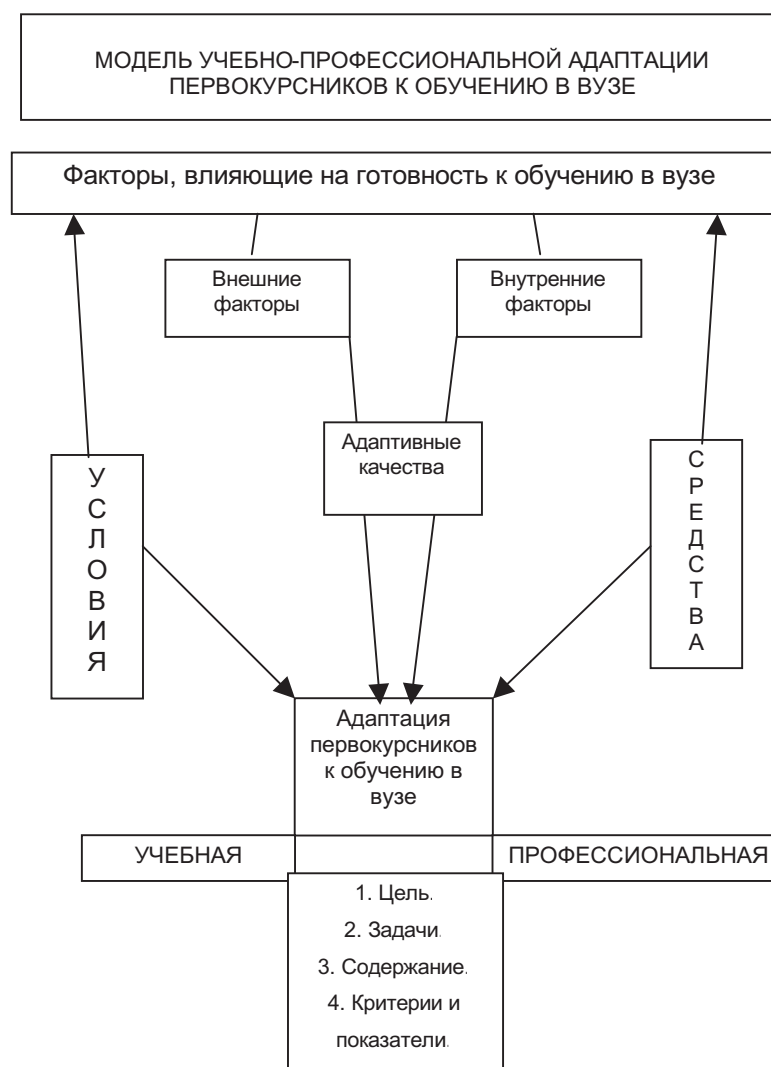


Рис. 1

чения в высшем учебном заведении (рис. 1.) включает такие блоки, как: факторы, влияющие на процесс адаптации; адаптивные качества; средства,

цесс формирования и развития адаптивных качеств; цель, задачи, содержание процесса адаптации; показатели и критерии для определения ди-

Статья публикуется по рекомендации А.В. Шлома, кандидата педагогических наук, заведующей кафедрой общепрофессиональных, социально-экономических и гуманитарных дисциплин, заместителя директора филиала Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского в г. Новозыбкове.

намики уровня адаптированности первокурсников.

Данная модель позволяет:

- практически спроектировать комплекс адаптационных мер;
- спрогнозировать результат воздействия данного комплекса на процесс учебно-профессиональной адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе;
- определить условия эффективной реализации этого процесса;
- выделить критерии и показатели, позволяющие оценить достигнутый уровень адаптированности студентов.

В процессе учебно-профессиональной адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе можно выделить внешнюю и внутреннюю составляющие:

— внешняя составляющая включает активизирующее воздействие внешней среды, которая задает цели и определяет критерии адаптации;

— внутренняя составляющая предполагает собственную активность субъектов образовательного процесса, которая зависит от степени развития адаптационных способностей.

СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МОДЕЛИ

На готовность первокурсников к обучению в высшем учебном заведении влияют такие факторы, как:

- уровень развития познавательной самостоятельности, который выражается в наличии умений самоорганизации учебного процесса (правильно распределять время, самостоятельно выполнять учебную деятельность различного рода); сформированности общеучебных умений (запоминание изучаемого материала; выделение главного; структурирование учебного материала; поиск, переработка и осознание информации; применение изученного на практике, владение учебным материалом);
- взаимосвязь в системе «школа-вуз» (преемственность между уровнями образования);
- взаимодействие преподавателей и студентов при организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Перечисленные выше факторы отвечают за сформированность у первокурсников качеств, необходимых в процессе обучения и способствующих

включению студентов в учебно-воспитательный процесс вуза в кратчайшие сроки. Совокупность таких качеств или качественных характеристик мы назвали адаптивными качествами.

Анализ внешней социальной образовательной среды необходим для обнаружения средств и создания условий, способствующих скорейшему включению студентов в учебно-воспитательный процесс вуза, вхождению в новый коллектив преподавателей и студентов, а также формированию адаптивных качеств на более высоком уровне. Мы полагаем, что создание на основе этих условий комплекса мер, способствующих скорейшей учебно-профессиональной адаптации первокурсников, позволит сократить адаптационный период и повысить эффективность обучения студентов в начальный период обучения в высшем учебном заведении.

Отсюда следует цель моделируемой системы — выявление средств и условий, способствующих ускорению адаптации первокурсников к учебно-профессиональной деятельности в вузе, и создание комплекса мер, направленных на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в адаптационный период.

Педагогический смысл модели заключается в том, что она позволяет выделить актуальные и перспективные, в плане адаптации первокурсников, направления, приемы, способы учебной и внеучебной работы, выявить, изучить и научно обосновать условия, при которых будут достаточно полно достигнуты желаемые результаты исследования.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

Очень важно выделить и рассмотреть педагогические условия, которые определяют эффективность процесса учебно-профессиональной адаптации первокурсников.

Так, в качестве педагогических условий учебно-профессиональной адаптации могут выступать:

- развитие познавательной самостоятельности первокурсников;
- проведение спецкурсов по основам профилирующих предметов;
- углубленное знакомство с особенностями выбранной профессии на дисциплинах педагогического цикла;

— формирование активной жизненной позиции студентов по отношению к себе и к своей деятельности.

Выполнение этих условий возможно лишь при тесном сотрудничестве коллектива преподавателей и студентов.

Перечисленные выше условия могут реализовываться непосредственно через:

- формирование определенного уровня необходимых первокурснику знаний, умений и навыков по профилирующим предметам;
- объединение теории и практики в профессиональном обучении;
- обеспечение комплекса активных средств и методов обучения, направленных на формирование и развитие личности;
- активное использование на занятиях межпредметных связей;
- применение в процессе обучения методов, способствующих росту познавательной самостоятельности.

Цели и задачи теоретической модели учебно-профессиональной адаптации первокурсников к обучению в педагогическом вузе ориентированы на сокращение временной протяженности адаптационного периода, а также подготовке студентов к самостоятельному учебно-профессиональному труду, что должно отразиться на успеваемости и формировании у них необходимых личностных качеств.

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Применение системы мер, направленных на ускорение адаптации первокурсников к учебно-профессиональной деятельности в вузе, предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности этих мер. В качестве таких критериев, основываясь на выше-сказанном, мы выделяем:

1. Личностный критерий, который включает в себя систему норм и правил, ценностных установок, убеждений, взглядов, принципов, определяющих отношение студента к себе, к сокурсникам, к преподавателям, его позицию в данном учебном заведении.

В качестве показателей данного критерия можно рассмотреть:

- положительные эмоции, вызванные процессом обучения;
- активное участие студента в жизни группы и всего университета;

— уверенность в себе, объективная самооценка, способность к самоконтролю;

— умение ставить перед собой цели и добиваться их реализации.

2. Профессиональный критерий определяет отношение студента к выбранной профессии. При этом возможно выделить следующие показатели:

— сформированность мотивов профессиональной деятельности;

— позитивное отношение к выбранной профессии, учебному заведению;

— желание в будущем заниматься профессиональной деятельностью.

3. Учебный (дидактический) критерий включает в себя способности к серьезной умственной деятельности при изучении различных учебных дисциплин; умелое использование полученных ранее знаний; желание самостоятельно «добывать» недостающие знания.

Показателями данного критерия являются:

— общеобразовательная подготовка (знания, умения, навыки, методы познания действительности, межпредметные связи);

— общеучебные умения (умение работать с источниками информации, приемы организации учебной деятельности);

— навыки по самоорганизации учебной деятельности (самоконтроль, самообразование, самооценка);

— познавательная самостоятельность;

— интерес к учебе.

Результатом влияния системы мер, направленных на скорейшую адаптацию первокурсника, должен явиться тот или иной уровень его адаптированности к обучению в вузе. Мы считаем возможным определить адаптированность студентов первого курса к обучению в вузе как закономерный результат совместной деятельности преподавателей и студентов, который выражается в формировании у первокурсников совокупности личностных и учебных качеств, влияющих на взаимоотношения с социумом, формирование значимых знаний и умений, профессиональных качеств.

УРОВНИ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Указанная выше система критериев адаптации позволяет выделить уровни

адаптации к обучению в вузе (оценить адаптированность учащегося): высокий, средний и низкий. Укажем характерные признаки каждого уровня.

1. *Высокий уровень адаптации.* Позитивное отношение к учебному заведению; адекватное восприятие требований; глубокое и полное усвоение учебного материала; серьезная самостоятельная работа по «добыванию» дополнительной информации; ответственная подготовка к занятиям; способность к самоорганизации и самоконтролю; благоприятное статусное положение в группе, пользование авторитетом у одноклассников; принятие активного участия в жизни учебного заведения.

2. *Средний уровень адаптации.* Положительное отношение к учебному заведению; усвоение учебного материала на уровне, предлагаемом преподавателем; дополнительная информация «добывается» по необходимости; подготовка к занятиям не всегда на должном уровне; активность проявляется редко; поручения выполняются добросовестно; в группе благоприятное положение.

3. *Низкий уровень адаптации.* Равнодушное или негативное отношение к учебному заведению; частые пропуски учебных занятий; частичное усвоение излагаемого преподавателем материала; самостоятельная деятельность практически отсутствует; безынициативность; при выполнении поручений необходим контроль; незаинтересованность делами группы.

Можно полагать, что у студентов с высоким и средним уровнем адаптации происходит осознание своих возможностей и потребностей и, как следствие, стремление реализовать их в познавательной деятельности. Происходит переход от обучения к самообучению. Различие в том, что в процессе обучения преподаватель и студент взаимодействуют, а в процессе самообучения студент — «и субъект, и объект деятельности». Он выбирает направление своей деятельности и сам ее выполняет. «Самообучение — это концентрация познавательных, организационных и регулятивных действий, понимаемая как способ приобретения новых знаний и социальной ориентации и как качество интеллектуального развития» [3, с. 42–47].

В зависимости от наличия признаков, по которым можно судить об уровне адаптированности первокурсников, критерии делятся на субъективные, объективные и результативные:

- субъективные (процесс обучения мотивирован и вызывает положительные эмоции; нравится общение с группой и преподавателями);

- объективные (успешно справляется с учебными нагрузками; отождествляет себя с группой и причастен к ее делам);

- результативные (достигает достаточно высоких результатов в обучении; развивает способности к определенным видам деятельности; активно участвует в делах группы и университета).

Рассмотренные выше критерии позволяют в должной мере оценить уровень адаптированности учащихся, а также эффективность комплекса мер, способствующих сокращению адаптационного периода первокурсников при обучении в вузе.

Итак, теоретический анализ литературы по проблеме адаптации позволил выделить компоненты, влияющие на процесс учебно-профессиональной адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе. С учетом взаимосвязей между компонентами была составлена модель учебно-профессиональной адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе. Мы полагаем, что на основе данной модели может быть создан комплекс мер, способствующий ускорению процесса адаптации и повышению его эффективности. Такое предположение потребовало выделить показатели и критерии, позволяющие определить динамику уровня адаптированности студентов к процессу обучения в высшем учебном заведении.

Литература

1. Степанов Е.Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // Педагогика. 2001. № 4.
2. Краевский В.В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В.И. Журавлева. М., 1988.
3. Трофимова Н.М., Еремина Е.И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста // Педагогика. 2003. №2.

Резервы эффективности профессионального воспитания будущих педагогов и художников в вузе

КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Широкомасштабные преобразования последних десятилетий затронули все стороны жизни современной России. Коснулись они и непосредственно системы образования. Поиск новой модели подготовки кадров в высшей школе в сочетании с попытками сохранения педагогической традиции естественны для переходных эпох, когда происходит смена существенных основ государства, изменяется система ценностей. В определениях сути и концепции реформ в системе образования многие исследователи обращают внимание на тенденцию смены социоцентрической парадигмы образования на антропоцентрическую, концентрирующую внимание на развитии личности как субъекта культуры (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Б.З. Вульф, И.Ф. Исаев).

Эти процессы должны находить свое отражение в теории и практике профессионального образования и воспитания будущих учителей изобразительного искусства, подводить к переосмыслению логики и содержания личностного и профессионального становления художника-педагога.

Художник-педагог — ключевая фигура, определяющая состояние художественного образования и культуры современной России, а система художественно-графических факультетов является ключевым звеном в профессиональной подготовке учителей изобразительного искусства, отвечающих современным требованиям. Здесь происходит становление личности педагога, формирование его об-

щей и профессиональной культуры, широты интересов, эстетическое образование и воспитание.

Особенность профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства состоит в том, что он должен иметь не только прочные педагогические навыки, определяющие его готовность к преподавательской деятельности, но и достаточно высокую подготовку художника, позволяющую работать в различных областях изобразительного искусства (живописи, графики, декоративно-прикладного искусства). Поэтому в профессиональном становлении художника-педагога можно выделить три важных ценностно-смысловых компонента:

- художественно-творческая подготовка;
- профессионально-педагогическая подготовка;
- воспитание социально-ценных личностных качеств будущего педагога.

Благодаря исследованиям последних лет (Е.П. Белозерцев, Б.З. Вульф, М.А. Ларина, В.Н. Мезинов, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, С.М. Салов, В.А. Сластенин и др.) стало возможным сформировать и более четко определить новые представления о сущности процесса профессиональной подготовки будущего учителя в вузе. На смену прежним представлениям о процессе обучения и воспитания пришло новое понятие «профессиональное воспитание», которое в большей мере соответствует современным взглядам на подготовку специалистов. В широком социальном смысле профессиональное воспитание будущего учителя направлено на обретение будущим педагогом системы

профессиональных ценностей и идеалов, расширение его духовных потребностей и интересов, освоение педагогических знаний, умений и навыков, благодаря которым достигается оптимальное соответствие личности будущего специалиста требованиям профессии.

ОБ ОПЫТЕ КУРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

На художественно-графическом факультете Курского государственного университета проблема профессионального воспитания стала в числе приоритетных. При подготовке к переходу на новые государственные образовательные стандарты кафедры факультета проводили обсуждение учебных планов, вносили предложения по обеспечению необходимого качества подготовки специалиста в четырехлетний срок. На основе этих предложений по ряду дисциплин были разработаны программы, отразившие новые подходы к их преподаванию. В них делается акцент на таких целях, как формирование профессионально-личностного потенциала учителя, воспитание его духовной культуры, приобщение через профессионально значимую деятельность к национальным ценностям, мировой и отечественной культуре и искусству. Эти идеи нашли свое отражение в экспериментальной программе профессионального воспитания, учитывающей логику и структуру формирования ценностного отношения будущего педагога к действительности и осуществлявшейся в следующих направлениях:

- развитие гражданских ценностей, обогащение их историко-культурного диапазона;
- обеспечение повышенного интереса к учебе, создание положитель-

ного эмоционального фона учебной работы и всей жизнедеятельности студенческого коллектива;

- включение студентов в профессионально значимую деятельность, выходящую за рамки учебного процесса и призванную обеспечивать знакомство с разнообразными формами функционирования будущей профессиональной среды.

Важным этапом реализации потенциала воспитательной системы факультета стало внедрение компьютер-

педагогов-художников к чтению: студенты стали больше уделять внимания серьезной литературе, посвященной историческим и культурным событиям страны, своего региона; их стали больше привлекать новинки художественной литературы, поэзия, книги о жизни выдающихся деятелей науки, искусства, политики, бизнеса. Изменилось распределение бюджета свободного времени студентов.

Число студентов, включившихся в занятия в творческих коллективах, воз-

интерес к этим темам, выросло с 6,63% до 13,71%);

- перспективы развития школы и образования (динамика обсуждений данной темы такова: 13,27% для первого среза, 23,86% для последнего);

- экология среды (14,27% последнего среза против 6,63% для первого);

- здоровый образ жизни (количество студентов, часто обсуждающих эту тему, выросло с 5,10% до 11,68%).

Кроме этого, студентов стали больше интересовали новости в жизни уч-

Динамика распределения бюджета свободного времени студентов (%)

Фактор	1 испл., 2003	2 испл., 2004	3 испл., 2005	4 испл., 2006
Занятия в творческом коллективе-клубе, секции	22,96	26,73	30,05	38,07
Работа в студенческом педагогическом отряде	1,02	3,47	5,91	7,61
Посещение занятий по дополнительной специальности	16,33	20,30	24,63	28,43
Работа по профилю будущей профессии (Дворец пионеров, Центр детского творчества и т.д.)	15,82	19,31	21,67	23,86
Только учеба	43,88	30,20	17,73	2,03

ного мониторинга профессиональной воспитанности будущих педагогов-художников. Собранные с помощью такого мощного инструментария статистические и эмпирические материалы способствовали пониманию всеми субъектами профессионального воспитания особенностей и специфики личностного развития студентов, эффективности освоения ими ценностей и опыта своего профессионального сообщества, грамотной постановке целей и задач воспитания, отбора его содержания и форм организации.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА

Анализ результатов мониторинга, который осуществлялся на протяжении всей экспериментальной работы по профессиональному воспитанию, показывает, что за последние годы в этой сфере произошли существенные изменения. Показательно, что студенты с большим интересом стали относиться к классическому искусству, интеллектуальному кино. Выросло количество студентов, активно занимающихся различными видами спорта. Ощутимо повысился интерес будущих

росло с 22,96% до 38,07%. Увеличилось количество студентов, работающих в педагогических отрядах, — с 1,02% до 7,61%. Если до начала реализации программы профессионального воспитания занятия в отделениях и коллективах ФДПП посещали только 16,33%, то к 2006 году уже 28,43%. Примечательно, что количество студентов, которым «времени хватает только на учебу», от исследования к исследованию становилось меньше: с 43,88% для первого среза до 2,03% для последнего среза. Такие изменения в бюджете свободного времени студентов являются прямым следствием не только работы ФДПП, но и работы преподавателей и кураторов групп.

Показательным с точки зрения анализа эффективности профессионального воспитания будущих педагогов-художников является тематика проблем, обсуждаемая в студенческой среде. К традиционным, наиболее обсуждаемым темам, которые были выявлены на первых срезах, прибавились темы, важные для становления будущей российской интеллигенции:

- историческое прошлое России (количество студентов, проявляющих

реждений культуры города и области, серьезные философские «вечные» вопросы и т. д. Это свидетельство результативности работы кураторов, руководителей и преподавателей факультета. Те виды деятельности, в которые были включены студенты, позволили заметно изменить их внутренний мир, настроить его на возможность созидательной деятельности, на восприятие прекрасного, серьезно задуматься над происходящими вокруг них событиями и процессами.

Определяя цели и содержание профессионального воспитания учителя изобразительного искусства, мы исходили из понимания того, что учитель не только субъект культуры, но и ее объект, что он не только воспроизводит, репродуцирует, «опредмечивает» культуру в новых поколениях людей, но и сам является ее «продуктом». Учитель осваивает сам, а уже затем передает другим людям опыт взаимодействия с окружающим миром и миром идей. При этом огромное значение для освоения имеет эмоциональная сторона данного процесса, личное отношение педагога к предмету культурной ретрансляции.

Сегодня же процесс профессиональной подготовки учителя зачастую строится с акцентом не на чувствах, а на знании. Будущего педагога «начинают» информацией, полагая, что со временем он найдет нужную и верную информацию в ретрансляции полученных знаний, что он обретет достаточный опыт

межличностного взаимодействия, посредством которого сможет оценить эффективность своих образовательных и воспитательных влияний. При этом такие качества, как способность учителя к состраданию, сопереживанию, соучастию, к сожалению, довольно часто остаются вне задач профессио-

нальной подготовки. Призыв великого Руссо: «Помните, что прежде, чем вы осмелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми; нужно, чтобы в вас самих был образец, которому он должен следовать» — в наше время остается актуальным.

Т.В. Третьякова,
Центр аттестации и контроля качества образования
Республики Саха (Якутия)

Анализ концепции качества образования

ОСОБЕННОСТИ И АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «КАЧЕСТВО»

Достижение качества в любой сфере деятельности человека — важнейший фактор повышения уровня жизни, экономической, социальной и экологической безопасности. Качество — комплексное понятие, характеризующее эффективность всех сторон деятельности человека: разработки стратегии, организации производства, маркетинга и др. Важнейшей составляющей всей системы качества является качество продукции как результата деятельности человека.

Качество — универсальная категория, имеющая определенные особенности и аспекты. В исследовании В.М. Мишина эти аспекты определены как философский, социальный, технический, экономический, правовой [9].

Философичность понятия включает в себя с, одной стороны, специфичность и особенность конкретного объекта, с другой — объединение многих объектов в совокупность по принципу однородности. Философский принцип «единство многообразия» отражает в данном случае целостную характеристику функционального единства наиболее значимых свойств объекта. Категория качества выража-

ет степень объективной оценки свойств объекта в сравнении с другими объектами.

В случае если качество рассматривается как категория, отвечающая законам спроса и предложения, зависящая от уровня культуры и доходов потребителей, речь идет о социальном аспекте качества. Это касается рынка товаров и услуг: медицинских, образовательных, культурных и др.

Технический аспект качества обусловлен качественными и количественными изменениями объекта в зависимости от конкретно выделенных изучаемых или применяемых свойств.

Независимо от области приложения человеческих усилий важен экономический аспект качества, который показывает, насколько качество соответствует потребности.

И наконец, правовой аспект качества показывает полноту, целостность, порядок разработки, утверждение внедрения, выполнения, соответствия общепринятым нормативам и законодательству.

В.М. Мишин предлагает следующую формулировку [9]: «Качество — определенная совокупность свойств продукции или услуги, потенциально или реально способных в той или иной мере удовлетворять требуемым по-

требностям при их использовании по назначению...».

Большую роль в формировании современного представления о качестве сыграла Академия проблем качества Российской Федерации, в результате деятельности которой сформировалось концептуальное видение «качества» как одной из фундаментальных категорий, определяющих образ жизни, социальную и экономическую основу для успешного развития человека и общества. Такое видение качества представляется достаточно емким и более четко определяет значение повышения качества и его измерения.

В любой отрасли человеческой деятельности наиболее важно рассмотрение качества с позиции потребителя. Качество как результат деятельности производителя, как требование потребителя должно быть выражено в корректно измеримых значениях. Идея такого подхода к определению качества продукции содержится в специальной науке — квалиметрии. Квалиметрия — наука о способах измерения и количественной оценке качества продукции и услуг. Квалиметрия позволяет давать количественные оценки качественным характеристикам товара.

Большую роль в развитии квалиметрии сыграли исследования Г.Г. Азгальдова, А.В. Глычева, Э.П. Райхмана и др. [1; 4].

Суть измерения качества в квалиметрии состоит в следующем (по Г.Г. Азгальдову, Э.П. Райхману).

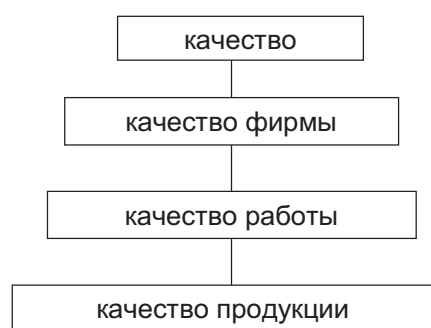
1. Для каждого вида продукции учитываются свои специфические уровни качества, зафиксированные в стандартах и действующих технических условиях.

2. Выбирается эталон качества.

3. Достигнутое качество сопоставляется с эталоном.

Универсальное представление качества в форме пирамиды предлагает в своем исследовании С.Д. Ильенкова [11].

Пик пирамиды — менеджмент качества, от которого зависят положительные результаты работы для достиже-



ния требуемого качества продукции.

Качество работы зависит от обоснованности управленческих решений, системы планирования, качества руководства, то есть от качества фирмы. От качества работы зависит качество производимой продукции, оказанных услуг. Таким образом, качество одновременно является составляющей и следствием качества работы.

Слово «качество» имеет русское происхождение, является производным от слов «как», «какой» [3].

Продукция — это результат деятельности фирмы, который может быть выражен товарами, продуктами, услугами и др. Качество продукции или предоставляемых услуг зависит от деятельности людей, от разумного планирования деятельности, от уровня и эффективности организации коллективного труда. Таким образом, «качество работы непосредственно связано с обеспечением функционирования фирмы. Это — качество руководства и управления (планирования, анализа, контроля). От качества планирования (разработки стратегии, системы планов и др.) зависят достижение поставленных целей и качество фирмы»[1].

Данная универсальная зависимость характерна не только для области экономики, но и для других областей человеческой деятельности. В нашем исследовании мы рассмотрим интерпретации понятия «качество» в области образования.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Повышенное внимание к проблеме качества образования в России обусловлено происходящими в последние два десятилетия социально-экономическими изменениями, повлекшими за собой изменение потребностей граждан, в том числе образовательных, в условиях создающейся рыночной экономики и присущего ей отношения к труду.

Система образования должна решать принципиально новые задачи, поставленные жизнью. Среди них одна из главных — формирование свободной личности, способной к активной и экономически эффективной деятельности, самостоятельно и успешно ориентирующейся в информационных средах, готовой к осознанному и ответственному выбору в условиях динамичной рыночной экономики. Это требует развития вариативности образования при сохранении единого образовательного пространства, обеспечения создания системы условий для поступательного, стабильного развития системы образования, быстро реагирующей на изменение запросов и потребностей потребителей: учащихся и их родителей, экономики, социальной среды, политического курса.

В России сложились глубокие традиции в области философии качества, а также в методологии и организации управления качеством. В работах В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина рассмотрены основы формирования качества знаний.

Обеспечение качества образования — основная цель организации и функционирования многоукладной, разветвленной системы образования. Закон Российской Федерации «Об образовании» является гарантом обеспечения качества образования перед обществом и каждым гражданином России. Он предполагает установление государственного контроля качества образования согласно государственным образовательным стандартам и конечным результатам учебно-воспитательного процесса.

Соотнесем понятие «качество об-

разования» с приведенными аспектами качества, сформулированными В.М. Мишиным.

Философский аспект понятия «качество образования» показывает качественное отличие образования от других систем и видов деятельности в широком понимании; качественное отличие различных моделей педагогической практики при более узком рассмотрении (школа Монтессори, общеобразовательная школа, гимназия и др.).

Социальный аспект качества образования, безусловно, связан с рынком образовательных услуг, предлагаемым той или иной образовательной системой или практикой.

Категория «качество образования» наполнена глубоким социальным смыслом, так как включает в себя как общие, так и частные выражения интересов различных социальных групп населения, в связи с этим трудно приводить убедительные рассуждения о техническом аспекте качества образования.

Экономический аспект качества образования, как и качества в целом, показывает, насколько предлагаемое качество образования соответствует образовательным потребностям граждан. Совокупное значение реальной применимости получаемого качества образования, реальной востребованности и реальной возможности получения качественного образования представляет собой экономический аспект качества образования.

Качество образования принимает потребителями образовательных услуг как наиболее высокое лишь при условии выполнения всех социально принятых нормативов (уровней общего и профессионального образования, статуса, типа, вида образовательного учреждения, достигаемых стандартов в обучении). Это составляет правовой аспект качества образования.

М.М. Поташник приводит трактовку понятия «качество образования выпускников» как определенного уровня знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания [12].

В приведенном им же другом примере понятие качества образования на уровне учения принято как «определенный уровень освоения содержания образования, ... физического, психическо-

го, нравственного и гражданского развития, которого он достигает на различных этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения» [12].

Данное определение рассматривает концепцию качества образования примерно с тех же «зуновских» определенных стандартизованных уровней, что и в первом случае, однако расширяет стороны «развитости», сферы психического развития, а также связывает измерение достигаемого качества с индивидуальными возможностями и целями.

Развитие концепции качества образования приводит к рассмотрению качества как «...совокупности его свойств, которая обуславливает его способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических, физических свойств» [7].

Это определение созвучно трактовке понятия, данной А.М. Моисеевым [3]. «Под качеством образования понимается совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование».

В наиболее системном виде сущность понятия «качество образования» раскрыта в исследовании С.Е. Шишова и В.А. Кальней [13]: «Качество образования — социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствия потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности».

М.М. Поташник представляет «качество образования как соотношение цели и результата, как меру достижения целей, при том что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника». Под операциональным заданием цели имеется в виду, что при ее формулировании всегда существует конкретный, понятный механизм (технология, способ), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели. Естественно, цель и результаты должны быть представлены, измерены, описаны в одних единицах, в одних параметрах.

Одно из последних по времени толкований понятия «качество образования» приведено в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года как соответствия образовательных результатов нормативным требованиям (государственного стандарта, образовательной программы), ожиданиям учащихся, родителей и общества [6].

Качество образования — это соотношение цели и результата. В.А. Болотов определяет понятие «качество образования» как «...интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [2].

Целью образования являются умственное развитие учащегося, формирование познавательных умений, умений практического применения полученных знаний в жизни. Результатом образования должны стать фактически усвоенные знания, личностное развитие, способность продолжить образование на более высоком уровне. Следствием качественного образования, одним из результатов положительной практики образования является социальный рейтинг и престиж образовательного учреждения. Длительное время социальный рейтинг образовательного учреждения определялся только педагогической практикой, при этом мнение родителей, общественности часто зависело от субъективных, малозначащих моментов, таких как авторитет руководителя, географическое расположение образовательного учреждения, социальное наполнение микрорайона и др. Предъявление равных требований при определении образовательного рейтинга, установление объективных данных о состоянии и результатах образовательного процесса — цель оценки качества образования.

Как видно из приведенных выше толкований и определений качества образования, в процессе последовательной эволюции необходимо выделить основные составляющие понятия «качество образования»:

- 1) фиксирование результатов достижений в соответствии или в сравнении с целями, эталонными значениями;
- 2) наличие и оценка свойств личности (компетенций), определяющих

социальное, психическое, физическое развитие;

3) соответствие образования общественным потребностям, ожиданиям социальных заказчиков, родителей, самих учащихся.

Таким образом, изучив различные толкования определения концепции качества образования в научной литературе, мы представили, на наш взгляд, достаточно полное и целостное представление концепции качества образования.

МЕХАНИЗМ КОНТРОЛЯ И УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы говорить сколько-нибудь объективно о качестве вообще, не только о качестве образования, необходимо иметь очень конкретные механизмы его измерения, отслеживания и корректировки, то есть механизма контроля и управления качеством образования.

Контроль качества образования есть функция управления качеством, которая определяет политику в области образования, цели и ответственность, обеспечивает повышение качества в перспективе.

Целью управления качеством является достижение более высокого качества продукции и услуг, которое предусматривает:

- соответствие стандартам и фиксированным требованиям, инструкциям и др.;
- соответствие требованиям рынка, то есть реальное соотношение высокого качества услуг и низкой цены;
- наличие дополнительного ресурса при переполнении рынка продукцией примерно одного качества.

Управление качеством образования основывается на следующих концептуальных положениях:

1. Качество образования — системообразующий фактор образовательной политики в регионе.
2. Управление качеством образования ориентировано на социальных заказчиков: государство, общество, личность.
3. Управление качеством образования возможно лишь при наличии и объективном использовании информации, систематически или постоянно получаемой в результате контроля качества образованием.
4. Контроль качества образования

должен проводиться независимыми от органов управления образованием службами.

5. Составными частями управления качества образования являются управление функционированием и развитием образовательных систем.

Управление качеством образования предполагает выделение в общей функции управления аспектов качества, оказывающих результирующее влияние на систему образования.

Практическое управление качеством образования есть взаимодействие субъектов образования, которое приводит к позитивным изменениям в системе образования в интересах личности, общества и государства.

Качество образования как объект управления складывается из трех основных составных частей:

- качество обученности или знаний учащихся на разных этапах обучения;

- качество преподавания (наличие и профессиональная подготовленность преподавателей, качество образовательных программ и учебных курсов, качество условий, созданных для обучения);

- качество управления образовательными процессами или качество деятельности управляющих систем.

Ключевое звено в системе управления качеством образования — образовательное учреждение, обновляющее и развивающее содержание образования в соответствии с развивающимися целями, в соответствии с интересами и личностными потребностями педагогов, родителей и учащихся [8]. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» именно образовательное учреждение несет ответственность за качество образования выпускников. Закон регламентирует достаточную самостоятельность образовательного учреждения в функционировании и определении программ и учебных планов, соответственно, и внутренний мониторинг всех педагогических процессов, и своевременная коррекция для достижения оптимального качества образования — принципиальная обязанность администрации, педагогического коллектива образовательного учреждения.

Общую оценку качества образования в образовательном учреждении можно свести к следующим параметрам [8]:

- уровень достижения поставленных целей;
- уровень выполнения требований государственных образовательных стандартов;
- уровень реализации индивидуальных возможностей учащихся;
- уровень удовлетворения образовательных запросов детей и родителей.

Создание системы управления качеством образования в регионе предполагает возможность постановки собственных целей каждым образовательным учреждением, осуществление сопоставительного, сравнительного анализа деятельности образовательных учреждений, определение и дифференциацию образовательных учреждений по видам деятельности, целеполаганию и результатам обучения, способствование позитивным изменениям в системе образования.

Наиболее важен при постановке целей и при их достижении учет индивидуальных возможностей ученика, достижение индивидуальной образовательной траектории, создание условий для интеллектуальной самореализации индивидуальных личностных планов ребенка. Обязательным требованием при оценке результатов деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения является установление степени удовлетворенности родителей качеством образования, которое получают их дети в данном образовательном учреждении.

Основными функциями управления качеством образования на региональном уровне являются:

- формирование единого образовательного пространства;
- анализ состояния образовательной системы;
- систематический мониторинг разных аспектов и направлений педагогической деятельности;
- разработка и исполнение целевых программ развития образования.

Принципы управления качеством образования [8]:

1. Комплексность, совокупный анализ качества условий, качества процесса, качества результатов.
2. Объективность, точность и неоспоримость выводов, суждений, действий.
3. Перспективность, обеспечивающая позитивные изменения в системе.
4. Независимость, способствующая честности и открытости выводов, развитию образовательных систем.

5. Оптимальность, обеспечивающая необходимость и достаточность затрачиваемых усилий, средств, времени.

6. Рефлексивность, обеспечивающая постоянный самоанализ деятельности; самоконтроль на всех уровнях контролируемых систем.

Качество образования формируется и обеспечивается развивающей деятельностью педагогических коллективов, научных сообществ, отдельных педагогов и, конечно, самими учащимися. Контроль качества образования не обеспечивает достижения качества образования, а лишь фиксирует фактическое состояние дел, определяет реальную позицию, которая должна стать основанием для следующего шага. Именно это обуславливает особую важность организации независимой от образовательного учреждения, от органов управления образованием системы контроля и оценки качества образования.

Литература

1. Азгальдов Г.Г., Райхман Э.П. О квалитетметрии. М., 1973.
2. Болотов В.А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования // Единый государственный экзамен: сб. ст. Вып. 3. М., 2005.
3. Внутрешкольное управление // Словарь-справочник / под ред. А.М. Моисеева. М., 1998.
4. Глычев А.В., Панов В.П., Азгальдов Г.Г. Что такое качество? М., 1968.
5. Гузайров М.Б. Рационализация управления системой непрерывного управления на основе оптимизации региональных стандартов и мониторинга качества. М., 1998.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. 2002. №6.
7. Концепция управления качеством образования. Пермь, 1997.
8. Лысенков В.И. Лицензирование и аттестация образовательных учреждений как механизм управления качеством образования. Кемеровский госуниверситет, 2005.
9. Мишин В.М. Управление качеством образования. М., 2000.
10. Степанова Т.А. Государственно-общественная система управления качеством образования в регионе. М., 2003.
11. Управление качеством: учеб. / под ред. С.Д. Ильенковой. М., 2001.
12. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. М., 2000.
13. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 2000.

Оценка качества образовательного процесса в ходе самоанализа структуры учебной деятельности и мотивационной сферы студентами-психологами

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В последние годы достаточно активно обсуждаются проблемы профессиональной подготовки психологов в вузе, спектр поднимаемых проблем охватывает, как правило, общие дефициты профессионального обучения психологов, недостаточную согласованность академической и практической подготовки, необходимость более выраженного практико-ориентированного характера и др. [3].

Как отмечает В.А. Иванников [1], высшее профессиональное образование включает в себя три самостоятельные, хотя и взаимосвязанные части:

1) становление у студента нового понимания мира и места человека в нем, увеличение степени погружения человека в культуру;

2) формирование профессионального мышления, предполагающего в том числе возможность разбираться в ряде родственных профессий;

3) овладение ремеслом, приобретение профессиональных знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности в определенной сфере науки и практики.

На современном этапе развития нашего общества все большую актуальность приобретают первые две составляющие высшего профессионального образования, соответственно одним из значимых показателей психологических изменений участников образования может выступать становление их профессиональной субъектности в образовательном процессе. Иначе говоря,

можно утверждать, что специалист с высшим образованием должен представлять собой зрелую личность, с одной стороны, с развитым самосознанием, позволяющим руководствоваться в профессиональной деятельности осознанными мотивами, целями, принципами. А с другой — быть готовым к постоянному самоизменению и самопроектированию в процессе профессиональной самореализации и жизнеосуществления в целом.

В результате психологический анализ педагогических инноваций и состояния реального педагогического процесса в вузе должен осуществляться через анализ его сообразности (соответствия) природе человека, находящегося в условиях образовательных отношений. Это означает, что одной из ближайших исследовательских задач психологии образования постепенно становится поиск «механизмов перехода культуры в картину мира, в многомерный мир человека» [2, с. 448].

Как известно, такой переход может быть озаглавлен становлением профессиональной культуры будущего психолога, предполагающей определенный уровень развития его представлений о профессиональной этике, единства его теоретической и практической подготовки. В то же время, оригинальной представляется точка зрения О.В. Орловой [5], которая предлагает в качестве составляющих профессиональной культуры психологов рассматривать степень их саморефлексии, уровень включенности в профессиональное сообщество, а также широту общекультурного кругозора.

Системообразующим элементом среди перечисленных показателей профессиональной культуры можно, на наш взгляд, считать способность к саморефлексии, поскольку именно она определяет степень осознанности человеком своей позиции и способствует проявлению инициативы и творчества в процессе профессионального и личностного самоосуществления. Размышляя о педагогических условиях развития способности к саморефлексии у студентов-психологов, мы пришли к выводу, что одним из методических приемов, способствующих проектированию таких условий, может стать самоанализ структуры учебной деятельности и мотивационной сферы студентов, результаты которого целесообразно использовать и преподавателям вуза в целях повышения качества образовательного процесса.

Основным методом исследования для нас в данном случае выступает опросный метод, разработанный на основе представлений Л.Б. Ительсона о структуре учебной деятельности, А.К. Марковой — о структуре мотивационной сферы, видах мотивов учения и их характеристиках. Исследование проводилось с 2005 по 2007 год, в нем приняли участие 204 студента второго курса факультета психологии Южно-Уральского государственного университета г. Челябинска.

САМОАНАЛИЗ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Функции в обучении, на которые ориентированы студенты, позволяя условно разделить их на три группы: **22%** — функция пассивного восприя-

тия преподаваемой извне готовой информации (педагогическая ситуация «Передача»); **40%** — активный самостоятельный поиск, переработка и использование информации (педагогическая ситуация «Самодвижение»); **38%** — организуемый извне поиск (педагогическая ситуация «Управление»).

Методы обучения, которые используются преподавателями в ситуации «Передача», в восприятии студентов-психологов выглядят следующим образом: объяснение (15%), сообщение (14%), задание (14%), преподнесение информации (11%), требование (4%), показ (3%). В ситуации «Самодвижение»: пробуждение любопытства, интереса (4%), увлечение собственным примером (4%). В ситуации «Управление»: дискуссия (19%), постановка задач (7%), практическая работа (3%), совместная продуктивная деятельность (1%), консультирование (1%).

Учебные действия, чаще всего совершаемые студентами-психологами, следующим образом характеризуют разные типы педагогических ситуаций, проектируемые преподавателями вуза. В ситуации «Передача»: восприятие (11%), воспроизведение (8%), запоминание (6%), чтение (5%), конспектирование (5%), упражнение (3%). В ситуации «Самодвижение»: поиск (18%), осмысливание (14%), творчество (4%). В ситуации «Управление»: решение задач (13%), пробы и ошибки (3%), выбор принципов (2%), осознание структуры учебной деятельности (2%), планирование учебных действий (1%), экспериментирование (1%), самооценка (1%), самоконтроль (1%).

Соотношение методов обучения и учебных действий студентов-психологов позволяет обнаружить противоречие в виде их несоответствия друг другу. В частности, в ситуации «Передача» преподаватели, по оценке студентов, используют 61% методов обучения, тогда как учебных действий в этой ситуации студенты выполняют 39%. В ситуации «Самодвижение» это соотношение выглядит следующим образом: 8 и 37%, а в ситуации «Управление» — 31 и 24% соответственно. Как можно увидеть, самое большое расхождение (почти в два раза) наблюдается в ситуации «Передача», а наименьшее расхождение наблюдается в ситуации «Управление». Проявляется это противоречие в несоответствии ожиданий преподавателей от студентов и реаль-

ной готовности последних к определенному рода учебным действиям. Выражаясь другими словами, можно предположить, что в ситуации, когда преподаватель ждет от студента пассивного восприятия готовой информации, студент может проявить надситуативную активность по осмыслению того, что происходит, и начать задавать преподавателю вопросы, которых от него никто не ждет. Последствия данной активности спрогнозировать несложно.

САМОАНАЛИЗ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В целом можно разделить все виды мотивов учения студентов-психологов на несколько групп: познавательные, социальные, творческие, связанные с мотивацией достижения успеха и функционального благополучия.

Содержательное наполнение разного рода мотивов учения в вузе у студентов-психологов позволило выявить контент-анализ их речевых высказываний при завершении незаконченного предложения «Я учусь с большим желанием, когда...».

Широкие познавательные мотивы (62%), проявляющиеся в интересе студентов к предмету, материалу, работе, информации, характеризуются в данном случае аморфной локализацией интереса.

Об учебно-познавательных мотивах (23%) можно судить по следующим высказываниям студентов: «Нужно думать. Понимаю, о чем идет речь. Есть стремление к самоподготовке. Требуется активная самостоятельная подготовка».

О познавательно-утилитарных мотивах (16%) учения студентов свидетельствует их прагматическая направленность в образовательном процессе, когда они отмечают необходимость связи учебной информации с практикой и с жизнью в целом.

Узкие социальные мотивы (25%) студентов-психологов проявляются в ориентации на личность преподавателя в образовательном процессе. При этом к преподавателю предъявляются следующие требования: «интересен как личность; может заинтересовать; стимулирует самостоятельную творческую деятельность; сам любит то, чем занимается; поступает в жизни так, как преподает, а не наоборот» и др.

Широкие социальные мотивы (5%)

учения студентов-психологов проявляются в ориентации на общение, возможность участвовать в групповом обсуждении, дискуссии, а также для них важно, чтобы их «окружали хорошие люди» и «интересные одноклассники», тогда их желание учиться увеличивается.

Мотивы получения поощрения (4%) в речевом оформлении выглядят следующим образом: «Есть стимул в виде какого-либо поощрения успеха. Это чем-то подкрепляется. Знаю, что от приложенных усилий будет польза, либо они будут вознаграждены. При денежном подкреплении».

Ситуативные (неустойчивые) мотивы учения студентов-психологов (12%) связаны с пространственно-временной организацией образовательного процесса и жизнедеятельности самого студента. При этом можно, на наш взгляд, предположить, что преобладание мотивов данного вида в общей структуре мотивации конкретного студента может свидетельствовать о его ярко выраженной страдательно-пассивной позиции в образовательном процессе.

На наш взгляд, с данной группой мотивов связана и мотивация функционального благополучия (5%), которая проявляет себя в ориентации на хорошее настроение и самочувствие, отсутствие сонливости во время процесса обучения.

Мотивация достижения успеха (10%), в противовес ситуативной мотивации, отражает активную жизненную позицию человека в образовании, потому что такой студент учится с большим желанием, когда видит, что у него это успешно получается; имеет представление о цели своих действий.

Можно предположить, что самую активную позицию в образовательном процессе занимают студенты, обладающие мотивами творчества (9%), которые проявляются в ориентации студентов на возможность выбора, поиска, проявления своей индивидуальности в творческих формах учебной деятельности.

Следует отметить, что существенное место (51%) в структуре учебной мотивации студентов-психологов занимают мотивы непосредственного интереса и узкие социальные мотивы, связанные с ориентацией на личность преподавателя.

Обобщенная картина целей обучения в вузе студентов-психологов пред-

ставлена на основе количественного и качественного анализа речевых высказываний студентов при ответе на вопрос: «Я учусь в вузе для того, чтобы...». В итоге мы можем предполагать, что студенты-психологи учатся в вузе для того, чтобы: стать профессионалом (58%), получить образование (32%), получить знания (33%), получить диплом (8%), добиться успеха в будущем (8%), решить проблемы с родителями (2%), развиться и самореализоваться (36%), расширить круг общения (4%), приносить пользу обществу (4%).

Как известно, степень соответствия мотивов деятельности достигаемым результатам характеризует уровень удовлетворенности человека выполняемой деятельностью, что находит свое отражение в возникающих эмоциональных состояниях. В данном случае нас интересовал ответ на вопрос о том, какие эмоции чаще всего переживают студенты во время обучения в вузе. В целом оказалось, что среди выделенных эмоциональных состояний положительные (59%) незначительно преобладают над отрицательными (41%).

Расположив их по степени выраженности удельного веса каждого эмоционального состояния в общей структуре, мы получили следующую картину: новизна (17%), радость (14%), удовлетворенность (13%), скука (10%), неуверенность (10%), интерес (7%), неудовлетворенность (7%), удивление (6%), тревога (6%), волнение (4%), страх (4%), восторг (2%).

АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Процедура рефлексии студентами структуры собственной учебной деятельности и мотивационной сферы завершается размышлениями о том, каковы должны быть оптимальные условия обучения в вузе, чтобы образование действительно могло способствовать становлению самосознания зрелой личности будущего психолога, готового к постоянному саморазвитию и самореализации в труде. Полученные данные не нуждаются в особых комментариях, но должны стать предметом рефлексии профессорско-преподавательского состава

для того, чтобы можно было учесть их при разработке критериев оценки качества образовательного процесса на современном этапе развития нашего общества.

Психолого-педагогические рекомендации по повышению эффективности профессиональной подготовки будущих психологов, предложенные студентами в ходе контент-анализа были разделены на четыре группы: первая группа рекомендаций имеет отношение к содержанию образования; вторая — к методам, формам и средствам педагогического процесса; третья — затрагивает отношение преподавателя к студентам; а четвертая — отношение студентов к обучению в вузе. Далее проиллюстрировано содержание данных групп конкретными высказываниями студентов.

Содержание образования:

- усиление наглядности содержания за счет приведения экспериментальных данных, помогающих проиллюстрировать теоретический материал;
- усиление рефлексивной составляющей содержания образования;
- оптимизация соотношения теоретической и практической подготовки;
- внедрение качественной практики, способствующей отработке навыков профессиональной деятельности;
- поскольку психология — смежная наука, необходимо в равной степени учитывать особенности естественнонаучного и гуманитарного знания, представленные в ней, а не углубляться только в сторону естественных наук (медицины, физиологии...), что и происходит в настоящий момент.

Методы, формы, средства обучения: «Ликвидация лекций под запись (прошлый век); индивидуальное консультирование; эмоциональное заражение преподавателем студентов; увлечение личным примером; пробуждение интереса, любопытства; постановка проблемных задач; дискуссия, обсуждение; групповые формы работы; практические занятия; факультативные занятия (по выбору студента); поощрение самостоятельности студентов; увеличение количества творческих заданий и др.».

Отношение преподавателя к студентам: «Заинтересованность, демократизм, сотрудничество, уважение, понимание, сопереживание, помощь, индивидуальный контакт, эмоциональное заражение, терпение и др.

Преподаватель должен быть в первую очередь Человеком, а затем — носителем знаний».

Отношение студентов к обучению в вузе: «Осознанность целей обучения, значимости образования для жизни человека; внутренняя мотивация; заинтересованность; ответственность; эмоциональность; активная позиция; сосредоточенность; вовлеченность; позитивный настрой; стремление проявлять себя в дискуссиях; стабильная подготовка к занятиям и др.».

На наш взгляд, представленные результаты демонстрируют особенности процесса становления субъектности будущего профессионала, потому что сам факт проникновения человека в мир образовательных проблем и столкновения его с различного рода противоречиями может способствовать росту степени осознания им внутренних противоречий, стимулирующих или ограничивающих процесс его личностной самореализации. Итогом подобной работы может стать вполне зрелая осознанная позиция сначала в учебно-профессиональной, а в дальнейшем — и в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Иванников В.А.* Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1.
2. *Красноярцева О.М.* Диагностика становления человека как проблема психологии образования // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 г.: в 8 т. СПб., 2003. Т. 4.
3. *Красноярцева О.М.* Проблемы профессиональной подготовки современного преподавателя психологии // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: материалы Сибирского психологического форума. 16–18 сентября 2004 г. Томск, 2004.
4. *Красноярцева О.М.* Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22.
5. *Орлова О.В.* Проблема профессиональной культуры психологов как основы формирования профессиональной модели психолога образования в общекультурном контексте // «Психология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 16–18 декабря 2004 г.): материалы Первой международной научно-практической конференции. М., 2004.

Психология искусства Л.С. Выготского как общественная техника чувств

Искусствоведение и психология будут зависеть друг от друга, и принцип одной из этих наук не сможет упразднить принцип другой.

Карл-Густав Юнг

НОВЫЙ ШАГ В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА

Книга Л.С. Выготского «Психология искусства» относится к так называемому гомельскому периоду деятельности психолога. В Гомеле им были написаны две большие рукописи, вскоре привезенные в Москву, — «Педагогическая психология», изданная в 1926 году, и «Психология искусства», защищенная как диссертация в 1925 году. Эта работа впервые была опубликована в 1965 году, уже после смерти автора, а до того она ходила в списках и пользовалась популярностью как среди психологов, так и среди деятелей искусства. При рассмотрении проблемы психологии художественного творчества ни на один другой труд исследователи не ссылаются так часто, как на «Психологию искусства» Л.С. Выготского.

Центральной идеей психологии искусства Л.С. Выготский считал признание преодоления материала художественной формой, что в свою очередь давало возможность признать искусство общественной техникой чувства. Для исследования этой проблемы он избрал объективно аналитический метод анализа художественных систем раздражителей.

Л.С. Выготский в своей работе попытался сделать новый шаг в исследовании проблемы психологии искусства. Таким шагом, по мнению М.Г. Ярошевского, была идея о том, что у самого искусства как такового имеется своя психология и что искусство нельзя свести к психологии его создателей.

Первоначально для Л.С. Выготского

искусство выступало как средство самопознания личности. Он выделял его личностное начало, акцентируя интимно-субъективный характер постижения художественного образа. В гомельский период психолог отходит от субъективистского понимания искусства, значительную роль в этом сыграла философия марксизма с идеей общественно-экономической обусловленности всех творений человеческого духа. Не меньшее влияние на становление объективных позиций Л.С. Выготского оказала формальная школа в русском литературоведении. Ее представители (например, В.Б. Шкловский) понимали форму как особую реальность, которую следует отличать от материала, но именно автор «Психологии искусства», по замечанию М.Г. Ярошевского, впервые в истории науки поставил вопрос о психологии формы [3, с. 298]. Л.С. Выготский критиковал формалистов за ограниченность их объективного метода. Они, по мнению ученого, подходя к феноменам культуры со структурных позиций, не осуществляли анализ психологических функций этих феноменов. Фактически они стояли на позициях сенсуализма и сводили содержание сознания к ощущениям и чувственным восприятиям.

Л.С. Выготский пришел к психологии искусства как к особой области научного объяснения реакций личности на художественные произведения. Ни субъективная, ни объективная психологии и даже рефлексология не смогли объяснить искусство, так как, по мнению М.Г. Ярошевского, «осью эстетического поведения является эмо-

ция, чувство, переживание, аффект», недостижимые для этих наук [3, с. 302].

Автор «Психологии искусства» считал, что «существеннейшая особенность человека, в отличие от животного, заключается в том, что он выносит и отделяет от своего тела и аппарат техники, и аппарат научного познания, которые становятся как бы орудиями общества. Так же точно и искусство есть общественная техника чувств, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа» [3, с. 239]. Сами произведения искусства, вслед за эстетической психологией, рассматривались как эстетические законы. Объединенные в художественном произведении они имеют собственный статус, независимый от личностных качеств писателя и читателя, поэтому ошибочно искать в этих законах проекцию человеческой психики.

Эстетическую реакцию Л.С. Выготский объясняет дарвиновским «началом антитезы» в том виде, в котором оно было представлено у Г.В. Плеханова. «Психологическая природа человека делает то, что у него могут быть эстетические понятия и что дарвиново начало антитезы (гегелево “противоречие”) играет чрезвычайно важную, до сих пор недостаточно оцененную роль в механизме этих понятий» [5, с. 22]. Эстетическое — это не переживание как самостоятельный духовный феномен, а телесная реакция, стоящая в одном ряду с другими формами поведения. Психологическое объяснение эстетической реакции, по мнению ученого, должно быть психофизиологическим, то есть охватывающим не только сознательные процессы, но и процессы, происходящие в организме как целос-

тной системе, реализующей свою активность посредством нейромеханизмов. Работа этих механизмов так же подчинена социокультурным факторам, под действием которых возникают испытываемые субъектом чувства, в том числе и эстетические.

ЭФФЕКТ КАТАРСИСА

При анализе басни явно проявилась полемика Л.С. Выготского с А.А. Потебней и его психологической школой. В познавательной функции искусства А.А. Потебни Л.С. Выготский увидел пренебрежение ролью формы и структурной организации произведения. М.Г. Ярошевский писал: «Выготский видит предназначение басни в том, чтобы вызвать эстетическую реакцию, особый аффект, основа которого — феномен, названный Выготским противочувствием...» [3, с. 314]. Противочувствие заложено в самой структуре басни, действие которой развивается в двух противоположных направлениях. Л.С. Выготский считал, что басня — это планомерно развертываемая система, один элемент которой постоянно вызывает чувство совершенно противоположное тому, что вызывает другой элемент. На этих контрастах держится вся конструкция басни.

В итоге Л.С. Выготский сформулировал свое «...психологическое обобщение относительно эстетической реакции на басню» [3, с. 187]. Согласно этой формулировке всякая басня и, следовательно, реакция читателя на нее развивается все время в двух планах, причем оба плана нарастают одновременно. Например, в басне И.А. Крылова «Ворона и Лисица» чем сильнее лесть, тем сильнее издевательство; в басне «Волк и Ягненок» чем сильнее правота ягненка, которая должна его спасти от смерти, тем сильнее близость смерти.

Однако этой двойственностью реакции психологическое предназначение басни не ограничивается. Каждая басня включает в себе еще особый момент, который Л.С. Выготский условно называл катастрофой басни. Это место произведения психолог, следуя Аристотелю, трактовал как катарсис. Противочувствие, создаваемое структурой басни, посылает, согласно дарвиновскому «началу антитезы», противоположные импульсы к противоположным группам мускулов. Происходит задержка аффектов и уничтожение противоположных рядов чувств. Примером такой катастрофы в басне

«Волк и ягненок» является фраза волка: «Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать» [5, с. 57]. Эта фраза составлена из двух совершенно разных планов басни, которые раньше протекали порознь.

В XX веке к понятию «катарсис» обратились представители теории психоанализа. Они выдвинули версию о том, что искусство позволяет изжить запретные желания. По мнению М.Г. Ярошевского, ограниченность теории З. Фрейда Л.С. Выготский видел в неумении разъяснить действие художественной формы как важнейшего механизма искусства. Обращение к этому неосознаваемому механизму вело к тому бессознательному в искусстве, которое являлось социальным, а не инстинктивно-биологическим. Это социальное бессознательное воздействует на личность и производит эффект катарсиса.

ОЦЕНКА СОВРЕМЕННОКОВ

Книга Л.С. Выготского «Психология искусства» вызвала большой отклик и неоднозначную оценку среди современников. Например, В.В. Иванов увидел в ней реализацию семиотического подхода, согласно которому искусство представляет собой знаковую систему. Д.Д. Благой, признавая талант и оригинальность автора «Психологии искусства», считал, что книга строится на ложной версии об уничтожении в искусстве содержания художественной формой. Доказывая свою позицию, он писал: «В еще большей степени, чем даже опоязовцы, отрывая своим “законом” уничтожения формой содержания литературу от жизни, Выготский в этой позитивной части своего труда неизбежно оказывался на том же пути обездушивающей формализации искусства слова» [2, с. 223–224]. По мнению М.Г. Ярошевского, критиков вводил в заблуждение оборот «уничтожить содержание», который был заимствован Л.С. Выготским у немецкого поэта Ф. Шиллера. Действительный смысл этого оборота у автора «Психологии искусства» иной. Здесь подчеркивается не изгнание смысла из искусства, а раскрытие особой, присущей искусству диалектики формы и содержания, специфики такой организации художественного материала, которая придавала бы ему характер эстетической реалии, способной по-иному воздействовать на поведение человека. В то же время М.Г. Ярошевский говорил о том, что Л.С. Выготский ограниченно

понимал форму как импульс, способный создать «противочувствование», вызывающее эффект катарсиса. «Здесь очевиден слабый пункт его концепции, поскольку действительное «строение» и значение формы несравненно более многомерно» [3, с. 318].

Выдающийся отечественный психолог Б.Г. Ананьев в статье «Задачи психологии искусства» отмечал, что единственная отечественная работа Л.С. Выготского в этой области не раскрывала глубоко даже закономерности процесса литературного творчества [1, с. 236–242.]. Б.Г. Ананьев, не принижая значимости работы Л.С. Выготского, критикует коллегу за то, что тот совершенно игнорировал личностный принцип при исследовании закономерностей психологии искусства. Кроме того, основная модель искусства для Л.С. Выготского — литература, в большей степени даже художественная проза. Но есть искусства, которые более «непонятны» и трудны для психологического изучения. Это музыка, театр и др.

Рукопись «Психология искусства» долгое время не публиковалась. По мнению А.Н. Леонтьева, это связано с тем, что сам Л.С. Выготский считал свой труд незавершенным, требующим принципиально новых подходов и объяснительных принципов. Поэтому в данной работе нет ответов на современные вопросы психологии художественного творчества и искусства в целом. В ней обозначены сама проблема, зона исследований и методологические искания, связанные с ними трудности. Разработав теорию психологии искусства как общественной техники чувства, Л.С. Выготский тем самым подготовил почву развертывания новых поисков в этой области знания на протяжении всего XX столетия.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Задачи психологии искусства // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения: сб. ст. Л., 1982.
2. Благой Д.Д. Душа в заветной лире // Новый мир. 1971. № 6.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987.
4. Геннекен Э. Опыт построения научной критики (эстопсихология) // Русское богатство, 1892.
5. Крылов И.А. Соч. в 2 т. М., 1969. Т.1.
6. Плеханов Г.В. Литература и эстетика. М., 1958. Т. 1.
7. Ярошевский М.Г. Л. Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993.

Основные проблемы обучения русскоязычных учащихся начальной школы адыгейскому литературному произношению

Российское образование рассматривается как часть общечеловеческой культуры в философско-методологическом, историческом и национальном аспектах. Это обстоятельство детерминирует наличие в новых стандартах образования этнометодологического подхода к формированию личности младшего школьника. Ребенок живет не изолированно, а взаимодействует с представителями различных культур. Поэтому этнометодологический подход к образованию не ограничивается национальными рамками, а рассматривает формирование личности в условиях межкультурного взаимодействия. Таким образом, проблема содержания обучения русскоязычных школьников адыгейскому языку, и в частности его литературному произношению, продолжает оставаться одной из самых актуальных методических проблем.

Изучение ряда исследований (А.А. Бондаренко, М.Л. Коленчук, Г.Г. Городилова, Н.Б. Экба, Д.Б. Эльконин и др.) позволило сделать вывод о важности начального образования в культурном становлении личности ребенка и определить круг проблем, связанных с протеканием педагогического процесса обучения русскоязычных школьников адыгейскому языку в условиях начальной школы. Отметим наиболее значимые проблемы.

Первая проблема вытекает из направленности системы образования, в том числе и начальной школы, на гуманизацию педагогического процесса. В качестве основной цели обуче-

ния выступает личностное развитие младшего школьника. Эта цель является стратегической, она позволяет органично включать изучение адыгейского языка в жизнедеятельность ребенка.

Исследования ведущих ученых в области этнолингвистики (З.У. Блягоз, Ю.Д. Дешериев, К.З. Закирьянов и др.) показали, что у двуязычных детей когнитивные способности развиваются лучше, чем у детей, владеющих одним языком. Особенно выгодно отличаются так называемые металингвистические способности — способности гибко и на абстрактном уровне усваивать язык. У двуязычных детей наблюдается сравнительно высокий образовательный и культурный уровень, так как язык является средством познания и приобщения к культуре народа изучаемого языка: знание языка дает возможность изучить традиции и обычаи адыгского народа, что расширяет познавательную сферу учащегося, обогащает его нравственную и эстетическую направленность, формирует такие качества ума, как быстрота, гибкость, логичность, оригинальность, подвижность. В процессе изучения адыгейского языка учащиеся овладевают новым средством общения. У них воспитывается чувство осознания себя как личности, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу. Недооценка роли второго языка в личностном развитии младшего школьника, в частности адыгейского языка, препятствует развитию процесса гуманиза-

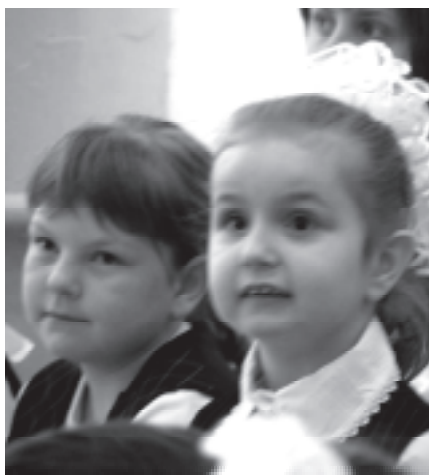
ции образования. Именно поэтому нам представляется важным на начальном этапе обучения школьников учитывать потребности ребенка в контексте культуры, познания, коммуникативной деятельности.

В качестве второй проблемы выступает преемственность содержания дошкольного и начального школьного обучения адыгейскому языку. Данная проблема требует своевременной коррекции в соответствии с социальной ситуацией, в условиях которой идет глобальный процесс интеграции, взаимодействия, взаимообогащения различных культур. Рассматривая возможные пути решения проблемы преемственности, мы выносим для обсуждения ряд вопросов.

Вопрос первый: каковы основные направления преемственности между дошкольным и начальным школьным звеньями образования в контексте изучаемой нами проблемы? Если анализировать состояние разрешенности этой проблемы, то очевидно противоречие между содержанием обучения русскоязычных детей литературному адыгейскому произношению (чему учить и зачем учить) и методикой обучения (как учить). Для разрешения этого противоречия, на наш взгляд, необходимо, во-первых, концептуальное определение общих и специфических целей обучения русскоязычных детей литературному адыгейскому произношению на ступенях дошкольного и начального школьного образования, построение единой содержательной линии, обеспечивающей «зону ближайшего развития» ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования; во-

вторых, необходимы связь и согласованность каждого компонента методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств и форм организации).

Вопрос второй: какие психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста определяют основные содержательные линии непре-



рывного обучения адыгейскому литературному произношению? Во-первых, это психологические новообразования данного возрастного периода: рефлексия как осознание себя членом нации, человеческого рода; самосознание и национальный характер; потребность в межнациональном и межкультурном диалоге; интерес к языкам народов ближайшего окружения; развитие эмоциональных и творческих качеств. Во-вторых, интенсивный процесс социального развития ребенка. Система образования, являясь институтом социализации личности, призвана обеспечить самостоятельную адаптацию ребенка к социуму. В региональных условиях Республики Адыгея одним из средств адаптации служит адыгейский язык, обучение которому должно вестись не только в лингвистическом, но и в культурном направлении (ознакомление с обычаями и традициями народов Адыгеи, а также с литературной и музыкальной культурой).

Таким образом, под социальным развитием детей языковыми средствами мы понимаем социокоммуникативное развитие, становление их национальной ментальности и национального самосознания. При этом под социокоммуникацией мы понимаем со-

вокупность приемов и средств устной и письменной передачи информации или социокультуры; под национальной ментальностью — способ мышления представителей определенной культуры или субкультуры, который детерминирует их поведение и ожидание подобного со стороны других; под национальным самосознанием — такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, объекты национальной гордости.

В качестве третьей проблемы выступает программно-технологическое обеспечение обучения младших русскоязычных школьников адыгейскому литературному произношению. За последнее десятилетие произошла существенная переоценка роли и места предметной области «адыгейский язык» в содержании образования в региональных условиях Республики Адыгея.

Широкое распространение получила исследовательская деятельность по программно-технологическому обеспечению дидактического процесса обучения адыгейскому языку (З.У. Блягоза, Н.Р. Дечева, А.Ю. Каратабан, Н.И. Кесебежева, Д.М. Тамбиева, С.Х. Хуаде-Анчек, М.Х. Шхапацева и др.). Проведенный нами анализ программ и учебно-методических пособий по адыгейскому языку позволил констатировать соответствие их принципиальных положений целевым установкам гуманистической парадигмы. К числу таких положений относятся личностно-ориентированный подход к обучению, коммуникативная и социокультурная направленность.

Приведенный нами перечень наиболее значимых проблем, актуализирующих обучение русскоязычных младших школьников адыгейскому литературному произношению, не будет полным, если не обратить внимание на четвертую проблему — проблему мотивации обучения.

В трудах видных отечественных исследователей (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, М.В. Матюхина и др.) отмечается, что мотивация обеспечивает познавательную активность субъекта, побуждает ребенка овладевать знаниями, способствует формированию познавательного интереса. Но вместе с тем, недостаточное внимание школы к формированию мотивации учеников объясняется как

сложностью, так и неразработанностью этой проблемы.

Для лучшего понимания и выявления ведущих мотивов младших школьников остановимся на классификации мотивов, данной М.В. Матюхиной. Первую группу составляют мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, которые связаны с ее прямым продуктом: а) мотивы, вытекающие из содержания (удовлетворение потребности в новых впечатлениях, новых знаниях); б) мотивы, вытекающие из процесса (удовлетворение потребности в активности, в творческой реализации). Вторую группу составляют мотивы, определяющиеся косвенным продуктом: а) широкие познавательные мотивы (получать информацию о родном крае, о культуре адыгов, об их традициях; формировать способность к самовыражению, самореализации); б) узколичностные мотивы (точно выполнять требования учителя; успешно овладевать знаниями, навыками, умениями; получить одобрение; быть первым, лучшим учеником; вступать в коммуникативные отношения с взрослыми и сверстниками на адыгейском языке).

Таким образом, выявление целого ряда проблем обучения в начальной школе приближает нас к более целенаправленной разработке методических основ обучения русскоязычных младших школьников адыгейскому литературному произношению.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
2. Блягоз З.У. Двухязычие: сущность явления, формы его существования. Интерференция и ее разновидности. Майкоп, 2006.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. М., 1995.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.
5. Гордилова Г.Г. Учет психолингвистических факторов русского и родного языков в развитии речевых умений учащихся на начальном этапе обучения // Проблемы речевого развития младших школьников: сб. науч. ст. М., 1993.
6. Закирьянов К.З. Двухязычие. Изучение родного и русского языков во взаимосвязи. 1990. № 8.
7. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.