

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ТЕОРИЯ, ТЕРМИНОЛОГИЯ И ЯЗЫК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

И.Я. Каплунович, С.М. Каплунович, В.Л. Ситников

*(Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте РФ (Новгородский филиал);
e-mail: i-kapl@mail.ru)*

Авторы обосновывают неэффективность и даже пагубность использования в психолого-педагогических науках бытового (житейского) языка и терминологии. Отрицается дифференциация наук на точные и неточные. Показано, что в своей научности и строгости психолого-педагогические дисциплины не многим уступают математике и физике. Предлагается посредством построения жесткого алфавита понятий и изъяснения на адекватном терминологическом уровне поднять авторитет и престиж психолого-педагогических дисциплин.

Ключевые слова: *терминологический уровень, точные науки, алфавит понятий, житейские и научные понятия.*

Дискуссию о научности педагогики и психологии приписывают К.Д. Ушинскому. Хотя не вызывает сомнения тот факт, что обсуждалась она задолго до него. Причин, порождающих сомнения в их научности, несколько. Внешне они порождены тем, что практически каждый считает себя специалистом в обучении и воспитании уже в силу того, что постоянно занимается этим (в семье — супруг и дети, на работе — подчиненные и коллеги). А внутренние причины непроизвольно порождают сами представители этих наук, постоянно “опускаясь” в своих обсуждениях с научного на бытовой язык, понятия, терминологию, тем самым действуя подобно той унтер-офицерше, которая сама себя высекла. Если на внешние причины профессионалы вряд ли смогут повлиять, то на внутренние — вполне реально. В обсуждении и анализе этих возможностей мы и видели свою цель.

Отчасти использование в психолого-педагогических науках бытовой, а не научной лексики было порождено еще четыре века назад Я.А. Коменским, а точнее, его дидактическим принципом

доступности. Вместе с тем мейнстрим “зоны ближайшего развития” Л.С. Выготского редко воспринимается в качестве альтернативы этого релевантного положения “Великой дидактики” чешского мыслителя. В результате появился популярный, но ничем не обоснованный и даже антисциентистский риторический лозунг: “Чем проще — тем лучше”. Кому лучше? В каких условиях и целях? К сожалению, эти вопросы часто остаются вне рамок анализа провозгласивших.

Когда-то Г. Лейбниц мечтал о том времени, когда философы будут выражаться так же четко, как математики. Четкость математиков легко объяснима наличием своего лексикона и жесткими дефинициями всех основных понятий. А насколько строга психолого-педагогическая терминология? Вопрос риторический. Но стоит ли спорить с тем, что, приступая к чтению или набору текста, необходимо предварительно выучить алфавит? В науке он должен состоять из научно-теоретических терминов. Безусловно, термин всегда точнее выражает понятие, чем его житейский аналог или бытовая интерпретация. Например, понятие “экстериоризации знаний” и чаще используемый синоним (?) “применение знаний на практике” далеко не тождественны по смыслу и содержанию [1: 84]. И использование последнего порождает не строгий научный анализ, а “правдоподобные рассуждения” (по терминологии Д. Пойа [2]).

Использование бытовых синонимов вместо строгой научной терминологии чревато и отклонением, а иногда и уходом от теоретического анализа. Между тем Леонардо да Винчи отмечал: “Увлекающийся практикой без теории — словно кормчий, ступающий на корабль без руля и компаса: он никогда не уверен, куда приплывет. Практика всегда должна быть воздвигнута на хорошей теории, коей вождь и врата — перспектива, и без нее ничего хорошего не делается...” [3: 32].

Против ухода от теории и скатывания на рельсы эмпиризма возражали многие выдающиеся умы. Например, К.Д. Ушинский эмпирический подход в педагогике сопоставлял со знахарством в медицине. Он утверждал, что педагог (и практик в том числе) обязан владеть и предесцинировать принципы и научные законы, потому что “если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях” [4: 63]. То, что “воспитание идет через науку и урок учителя”, утверждал и Н.И. Пирогов [5: 242]. И скатывание психолого-педагогических наук на рельсы эмпиризма, бытовую терминологию и язык может вызвать по меньшей мере только сожаление.

Но может ли психолого-педагогический алфавит быть не бытовым, а четким и строгим? Могут ли психолого-педагогические науки изъясняться терминологически строго? Безусловно. И для этого есть серьезные предпосылки и основания.

С одной стороны, сама дифференциация наук на точные (к ним обычно относят естественные и математику) и неточные (гуманитарные) не только не точна, но и не научна. Это и есть бытовой язык. Действительно, к преференциям точных наук житейские представления обычно относят наличие количественных закономерностей, воспроизводимость экспериментов, силлогизмы, предесцинируемые законами логики. Но даже сами математики обижаются, когда их науку сводят (по не совсем корректному определению Ф. Энгельса) к отражению и оперированию количественными закономерностями. Экземплификацией тому может служить известный афоризм: “Не математики считают, что математики считают”.

С другой стороны, как не трудно убедиться, большинство психолого-педагогических дисциплин обладают всеми этими характеристиками. Выражаясь лапидарно, есть наука (теоретическое отражение действительности, ее закономерностей) и ненаука (не теоретическое — эмпирическое, опытное, например).

Далее, психологические закономерности, полученные экспериментально, ничем не уступают, например, законам физики, полученным тем же самым путем. Так, согласно классическому закону Ома, $I = \frac{U}{R}$. Но почему тут пропорциональность между током и напряжением должна быть прямой (однократной), а не трехкратной или квадратичной, физик доказывать не будет, не объяснит, да и не сможет. Он просто сошлется на результат эксперимента. Почему же сослаться на эксперимент не может психолог?! И почему физический эксперимент следует считать “точным”, а психологический нет?!

Не реализуем ли мы сами экспектации, порождающие представления о “неточности” психолого-педагогических дисциплин, употребляя в устной и письменной речи выражения “Я считаю”, “Мне кажется”, “По моему мнению”? Разрешит ли себе математик заявить, что, по его мнению, ему кажется, что если катеты прямоугольного треугольника равны 3 и 4 см, то, по его мнению, гипотенуза должна быть 6 см. Нет. Он скажет, что если посчитать длину гипотенузы, то, согласно (по) теореме Пифагора ($a^2 + b^2 = c^2$), гипотенуза будет 5 см, так как $3^2 + 4^2 = 25$.

А в психолого-педагогических науках такие выражения встречаются довольно часто. Экземплифицируем это пропозициями посредством нескольких высказываний из одной книги. “Основной задачей модуля в *нашем понимании* является...”, “Это, на *наш взгляд*, тоже характеристика...” (выделено нами. — *Авт.*) [6: 24, 30]. В отличие от математика здесь выводы опираются не на какое-то научное определение, закон, а на собственные представления. Между тем определение (и в нем критерии) понятия “характеристика” отыскать не так уж сложно, хотя бы в словаре. А затем, исходя из определения, сделать логически обоснованный (а не субъективный) вывод.

Но возможны ли жесткие опоры в психолого-педагогических науках. А почему нет? Вспомним решение проблемы со своими дочерьми-дошкольницами Д.Б. Элькониным [7]. Он решал ее не эмпирически, не интуитивно, не из неких собственных представлений, а исходя и опираясь на психологический закон. В данном случае — на закон ведущей деятельности. Организовав с девочками ведущую деятельность этого возраста — сюжетно-ролевую игру, он без всякого “нажима” и принуждения добился максимального для себя результата. Решение было не спорадическим, а вполне объяснимым и научно обоснованным.

Этот пример можно рассматривать как полную аналогию с математикой. Математик ссылается и строит свои дальнейшие силлогизмы, опираясь на теорему Пифагора, а психолог — на закон ведущей деятельности (возрастной периодизации психического развития).

В продуктивности такого подхода к решению психолого-педагогических задач нас убеждают теоретические представления и многолетняя верификация преподавания психологии. Уже много лет на заявление студента о том, что ему “кажется, надо поступить так”, мы отправляем его в церковь. Там он перекрестится, и ему больше не будет казаться. Если, “по его мнению”, “он считает, что ...”, то — на рынок. Там торговый люд считает и подсчитывает и каждый из них имеет свое мнение. А в университете, академии от студентов требуется научно обоснованный вывод, базирующийся не на личном мнении, а на каком-то законе, науке.

Как математика, физика и другие “классические” (“строгие”) науки психология тоже вполне может быть построена путем развертывания исходных положений (“аксиом”) консеквентно. Такими можно считать понятие “отражение” (не определяемое в психологии, а заимствованное ею у философии), методологические принципы (детерминизма, единства сознания и деятельности,

развития психики в деятельности). Вспомним модель общей структуры психики, предложенную В.В. Давыдовым. Ее структура представлена автором как консеквентное развертывание (“преобразование”) одного генетически исходного элемента — нужды¹ в потребность—цель—постановку задачи [8].

Действительно, в математике параллелограммы, квадраты, трапеции рассматриваются как четырехугольники, отличающиеся друг от друга лишь различными свойствами (параллельности, равенства сторон, углов). И психические процессы, состояния, согласно традиционным дефинициям, рассматриваются как отражения, отличающиеся свойствами конкретности — обобщенности, опосредованности — непосредственности различного вида отражений².

Не только изложение науки, но и реализация педагогического процесса возможна подобным образом, если воспользоваться предложенным Л.С. Выготским каузально-генетическим методом обучения. Более полувека эта модель реализуется в школах, работающих по системе развивающего образования Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Посредством ее у младших школьников путем организации консеквентного поиска одного содержательного генетически исходного элемента, всеобщего способа действия и частных проявлений у детей формируется теоретическое мышление. А посредством формирования у них учебно-познавательного мотива и затем отыскания и постановки учебной (а не конкретно-практической) задачи развивается умение учиться (полноценная учебная деятельность).

Следующая предпосылка базируется на отрицании бытового (житейского) представления о том, что в математике всегда есть однозначный ответ ($2 \times 2 = 4$), а в психолого-педагогических науках нет. Но в математике это нередко не так, а в психологии нередко так. Проинтерпретируем этот факт несколькими примерами.

С тем, что $A \times B = B \times A$, согласится уже второклассник, но не второкурсник университета. Последний заметит, что равенство справедливо для чисел, но не для таких очень широко распространенных и известных в математике объектов, как матрицы. Умножение матриц не коммутативно ($A \times B \neq B \times A$)! А второкурсник математического факультета не согласится и с существованием

¹ В евклидовой геометрии — точка, прямая и плоскость.

² Например, ощущения определяются как непосредственное отражение отдельных (конкретных) свойств объекта, мышление — как обобщенное и опосредованное, эмоции — как отражение уже не самого объекта, а отношения к нему, воля — отражение отношения цели и возможности (реальности) ее достижения.

единственной параллельной прямой, проходящей через точку, расположенную вне прямой.

Он заметит, что этот факт справедлив лишь в геометрии Евклида. В геометрии Н.И. Лобачевского таких прямых окажется бесконечное множество, а в геометрии Римана — ни одной. Другими словами, в разных ситуациях, при разных условиях мы имеем разные ответы.

В то же время в психолого-педагогической науке есть законы, имеющие однозначные ответы. Например, закон анализа через синтез С.Л. Рубинштейна. Вот его классический эксперимент. В прямоугольнике проведены диагонали. Если попросить любого человека мгновенно ответить на вопрос: “Сколько треугольников в этой фигуре?”, то последовательно услышим: “4”, “6”, “8”. Всегда! Это закон. Или классические законы феноменов Ж. Пиаже. Этот список можно продолжать очень долго.

Генезис иллюзии “точности” математики коренится в том, что в школе детям предлагается только один аспект проблемы (например, только геометрия Евклида, но обходят стороной другие геометрии). “Неточность” в психолого-педагогических науках порождается представлением учащимся сразу нескольких позиций, точек зрения. В итоге в житейском (ненаучном) сознании возникает ложное представление о том, что законы математики выполняются всегда, независимо от условий и обстоятельств, а в психолого-педагогических науках — нет.

Продолжим наш анализ. Предложите представителю “точных” наук изъясняться на житейском языке. Например, использовать термины “кругляшок”, “круглая фигура”. Он тут же отвергнет это и будет пользоваться четкими научными понятиями “окружность”, “круг”, которые для него имеют принципиально разное содержание. Термины “логарифм”, “экспонента” для математика звучат вполне естественно. Почему же психологи позволяют себе употреблять термин “стимул” вместо “мотива”? Для него они тоже принципиально разные. Почему стараются избегать идущих от Л.С. Выготского “интер-” и “интрапсихическое”? А некоторые преподаватели опускают в общении со студентами, например, такие термины из учебников, как “проприоцептивные ощущения”.

Многие известные ученые не позволяли себе “опускаться” на бытовой язык. Их выступления на научных форумах, публикации в академических журналах всегда отличались четкостью употребляемой терминологии. Вспоминается одно из выступлений А.В. Петровского на ученом совете института. На реплику

из зала: “Нельзя ли попроще?”, академик резонно парировал: «Товарищ, видимо, перепутал место. Здесь не собрание колхоза “Светлый путь”, а научное заседание».

Отметим научный лексикон А.В. Петровского, который даже в учебнике для первокурсников педагогических институтов вводил и использовал такие термины, как “интраиндивидуальная”, “интериндивидуальная” и “метаиндивидуальная” подсистемы структуры личности. И использование этой научной терминологии позволяло нам со студентами вести серьезное профессиональное обсуждение. Трудно ли это было студентам? Нет. И тут мы полностью солидарны с А.И. Герценом: “Трудных наук нет, есть только трудные изложения, т.е. неперевариваемые” [9: 435]. Вопрос лишь в том, как вводить и строить со слушателями общение на этом языке. И вслед за К. Воннегутом полагаем, что “если ученый не может объяснить восьмилетнему мальчику, чем он занимается, то он шарлатан” [10].

Для многих профессионалов и специалистов владение и оперирование специальной терминологией давно служит, должно и продолжает служить одним из индикаторов “свой—чужой” и индугенцией элитарности, пропуском в клан посвященных. Продуктивность этой позиции проиллюстрируем таким примером.

На одной из конференций профессор математики резко критиковал психологическую концепцию Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Один из нас попросил разрешения задать ему один вопрос. Но, чтобы быстрее и нагляднее его сформулировать, предложил математику начертить на доске структуру учебной деятельности по В.В. Давыдову. Тот отвечал, что готов выслушать вопрос без этого рисунка. Оппонент настаивал на рисунке. В результате математик был вынужден признаться, что не знает этой структуры. Тогда ему был задан главный вопрос: как можно критиковать концепцию, если не владеешь ее основополагающими понятиями?!

Педагоги и психологи не критикуют математику, так как не владеют ее понятиями. А математики критикуют, поскольку считают, что владеют психологической терминологией. И психологи сами дают неспециалистам эту возможность именно тем, что говорят на бытовом, а не научном языке. Математик себе никогда не позволит этого. Почему же мы должны себе в этом отказывать?

Не только в психолого-педагогической, в любой научной лексике довольно много заимствованных из других языков слов (особенно латинских, французских и английских). Поэтому естественен вопрос об их необходимости. Нельзя ли обойтись русскоязычными синонимами? И тут тоже далеко не все так однозначно.

Лингвисты утверждают, что русский язык резко выделен среди других языков. Свыше 40% его лексики носит оценочный характер (для других языков этот процент, как правило, не превышает 15%). Наш язык глубоко лично интонирован. Это язык художественной, но не научной литературы. И потому отечественная художественная литература, отразившая и выразившая духовные искания и борьбу высшего накала страстей, полна личностных неологизмов. Но на русском языке очень трудно выразиться точно, строго — сразу же погружаешься в стихию чувств, переживаний и оценок (что строжайше запрещено психологу). Поэтому, когда надо выразиться безоценочно, постоянно приходится сплошь и рядом заимствовать иностранную лексику. И это вполне естественное положение, которое психолого-педагогическая наука не просто может, а обязана использовать.

Понятно, что специальная терминология не должно мешать пониманию и усвоению содержания. Но это уже проблема изложения, обучения [11]. Известно, что при грамотном и качественном преподавании математики нельзя обойтись без строгости, отсутствия лагун, консеквентности, активного использования терминологии. Как правило, гуманитарии не владеют ею. Но нам известны случаи, когда студенты-филологи добровольно и с большим интересом посещали лекции по теории функций действительного и комплексного переменного, которые были предназначены для студентов IV курса математического факультета. Основным мотивом у них являлось желание научиться логично мыслить. В качестве интерпретации этой пропозиции сошлемся и на прекрасное остенсивное экзemplифицированное учебное пособие профессора МГУ имени М.В. Ломоносова Е.В. Шикина “Математика для гуманитариев” и его курс, который он читает в ряде крупных университетов [12].

Безусловно, иногда за обилием и частоколом терминологии прячутся комплексы недооцененности, неполноценности, отсутствие мысли, желание подчеркнуть свою псевдоученость констатацией дистанции в позиции “сверху”. Но это уже вопрос нравственности, который оставим за пределами нашего анализа.

В заключение вернемся к проблеме, с которой начали свое обсуждение, — доступности. Понятно, что выступающий должен ориентироваться на аудиторию. Но если это студенты, то преподаватель обязан поднимать профессиональный уровень своих слушателей и строить общение не на уровне актуального развития, не опускаться на более низкую ступеньку, а конструировать общение в зоне ближайшего развития обучаемых. Если обращение

идет к научному сообществу, которое обязано владеть психолого-педагогической терминологией и языком, то почему мы должны опускаться на уровень тех, кто нас не понимает, а не они подниматься? Любой профессионал хочет расти. И один из возможных путей в этом — построение научно-теоретических, а не правдоподобных силлогизмов, общение на профессиональном, а не житейском языке, использование научной терминологии в психологии и педагогике.

Список литературы

1. *Каплунович С.М.* Педагогическое сопровождение продуктивного обучения студентов колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. В. Новгород, 2012. 184 с.
2. *Пойа Д.* Математика и правдоподобные рассуждения. 2-е изд., испр. М.: Наука, 1975. 462 с.
3. *Винчи да Л.* “Суждения о науке и искусстве” Леонардо да Винчи. Избранные произведения. СПб.: Азбука, 2001. 224 с.
4. *Ушинский К.Д.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.; Л., 1948. 559 с.
5. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
6. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. 312 с.
7. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
8. *Давыдов В.В.* Лекции по общей психологии. М.: Издательский центр “Академия”, 2008. 176 с.
9. *Герцен А.И.* Былое и думы // Полн. собр. соч. и писем / Под ред. М.К. Лемке (т. 1—22). Т. XIII. СПб., 1919—1925.
10. Цитаты, философские рассуждения и восточные мудрости // Антология афоризмов 08 (URL: <http://proword.ru/science/antologiya-aforizmov-08/> 20.03.2014).
11. *Каплунович И.Я.* Понимание: диагностика и формирование // Педагогика. 2004. № 9. С. 42—52.
12. *Шикин Е.В.* Математика для гуманитариев. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1998. 200 с.

THEORY, TERMINOLOGY AND LANGUAGE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

I.Ya. Kaplunovich, S.M. Kaplunovich, V.L. Sitnikov

The study is grounded in ineffectiveness and even harmfulness of the use of everyday language and terminology regarding psychological and pedagogical sciences. The authors deny the differentiation of exact and inexact sciences. The study proves that psychological and pedagogical sciences are not

much inferior to mathematics and physics in scientific nature and rigor. The authors suggest the use of firm alphabet notion building and adequate terminology level explanation to increase the authority and prestige of psychological and pedagogical disciplines.

Key words: *terminological level, exact sciences, alphabet of notions, everyday language and sciences language.*

Сведения об авторах

Каплунович Илья Яковлевич — кандидат психологических наук, доцент Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Новгородский филиал). Тел.: +7-908-294-90-72; e-mail: i-kapl@mail.ru

Каплунович Светлана Михайловна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель Санкт-Петербургского государственного экономического университета (Новгородский филиал). Тел.: +7-908-294-90-71; e-mail: kznn@mail.ru

Ситников Валерий Леонидович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения императора Александра I. Тел.: +7-911-906-89-88; e-mail: sitnikof@mail.ru

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ НАУЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Р.Е. Пономарев

*(факультет педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В статье рассматривается вопрос о качестве педагогических исследований. Автор анализирует типичные ошибки в понимании сущности научного педагогического исследования в целом, а также по этапам, в ходе постановки проблемы и цели, выдвижения и проверки гипотезы.

Ключевые слова: *научная проблема, гипотеза, педагогическое исследование, типичные ошибки и затруднения.*

Проблема качества научных педагогических исследований регулярно обсуждается на самых различных уровнях, начиная от рассмотрения неточностей, замеченных аспирантом в защищенной диссертации по педагогическим наукам, и вплоть до выявления существенных ошибок и нарушений на уровне экспертов Высшей аттестационной комиссии. При этом логика и методология научного познания глубоко исследована и представлена в трудах многих выдающихся отечественных ученых. Однако на научных конференциях и семинарах, в процессе обсуждения хода и результатов диссертационных исследований на кафедрах и в советах с привычным постоянством исследователи на различном материале воспроизводят ошибки, которые уже стали типичными. А вследствие этого теперь и многие вопросы, замечания экспертов также повторяются регулярно, только в разных интерпретациях и формулировках.

Существенные трудности начинаются с отсутствия четкости в понимании сути, логики и этапов научно-исследовательской деятельности, которую некоторые ученые-педагоги путают, например, с проектной или с методической работой. По-детски наивно выглядит путаница учебно- и научно-исследовательских видов деятельности. Когда научная работа редуцируется до изучения текстов по интересующей теме и понимания чужих исследовательских результатов, невольно возникает ассоциация со всевозможными конференциями старших, а теперь еще и младших школьни-

ков. Сущностная характеристика научного исследования состоит в том, что оно направлено на получение нового результата, на выявление, на производство именно новых, еще никому и никогда не известных знаний об объектах.

В этом же проявляется отличие научного исследования и от проектной деятельности, так как в ходе разработки и реализации проекта создаются объекты, которых на момент проектирования еще не было. Создание предписаний к деятельности характеризует и методическую работу, которую выполняет учитель в школе или преподаватель в вузе. Однако данная учебно-методическая работа имеет вполне самостоятельное существование, и во многих случаях напрямую не зависит от научно-исследовательской деятельности.

Конечно, наука и методическая работа педагога в школе могут и, по-видимому, должны быть связаны между собой. Однако данное обстоятельство не означает обязательного проведения научно-педагогических исследований в каждой непредвиденной педагогической ситуации. Более того, работа учителя такова, что, даже столкнувшись с проблемой, он не имеет возможности остановить образовательный процесс и отложить свою педагогическую деятельность до лучших времен, т.е. до получения результатов научного исследования. Обучение и воспитание должны продолжаться, педагог должен заходить в класс или в аудиторию, вести урок, лекцию или семинар и в рабочем порядке решать поставленные и непредвиденные педагогические задачи.

Иногда педагог придерживается “метода проб и ошибок”, метода, в результате которого постепенно складываются более или менее приемлемые решения, иногда он обращается к опыту и результатам других педагогов, методистов, ученых, он может заняться и собственно методической работой с созданием авторских педагогических приемов и средств. Однако ни “метод проб и ошибок”, полагающийся на волю случая, ни освоение опыта других, которые предполагает решение учебных задач, ни собственная методическая работа исследованием еще не являются. Научные разработки — это разработки, осуществляемые на научных основаниях, т.е. на том, что получено в результате научно-исследовательской деятельности, а их нередко объединяют или даже отождествляют.

Нет смысла брать в качестве предмета исследования и саму методическую разработку или целую методику — зачем исследовать то, что мы сами создали и знаем, как оно устроено? Мы можем исследовать, например, эффективность разработанной ме-

тодики, однако это уже принципиально другой предмет научно-исследовательской деятельности.

Сложность в понимании особенностей научного исследования возникает, когда мы рассматриваем пересечение нескольких видов деятельности, в частности, когда один вид деятельности попадает в область другой или даже становится ее предметом, например в ходе проектирования будущего исследования или же в упомянутом исследовании эффективности разработанной методики. Детально проблема четкости понимания сути и логики научно-исследовательской деятельности может проявиться на любом шаге педагогического исследования: в ходе анализа ситуации и проблематизации, целеполагания и при постановке задач исследования, в выдвижении и проверке гипотезы, выводах и определении научной новизны результатов.

В ходе проблематизации регулярно путают научные и практические проблемы. Практические проблемы могут возникнуть в любой деятельности. Однако не каждая практическая проблема может стать научной и выступить основанием научного исследования. Многие проблемы для отдельных сфер деятельности достаточно типичны и уже кем-то решены. Для таких проблем не нужны исследования, необходимо просто почитать соответствующую литературу. Другое дело, если возник вопрос, на который попросту не было и нет ответа в культуре, вот тогда и возникает научная проблема, и именно это обстоятельство выступает основанием для анализа литературы по теме исследования. Не анализ ради анализа или анализ литературы ради традиции, как думают некоторые исследователи, а анализ для того, чтобы выявить то, что известно по поставленному вопросу, скорректировать и уточнить проблему исследования. Итак, анализ социокультурной ситуации показывает нам, что актуально по интересующей теме, анализ научной литературы, что по ней известно. Эти два обстоятельства позволяют выявить то, что мы — человечество — еще не знаем и что представляет собой актуальную проблему научного исследования.

На этапе постановки цели нередко встречаются такие, которые начинаются словами “Разработать...”, “Сконструировать...” и т.п. То есть проектные или конструкторские цели, не имеющие прямого отношения к исследованию как виду деятельности, отношения, возможно связанного все с тем же отсутствием в четкости понимания сути исследовательской работы или ошибкой на стадии постановки проблемы. Катавасия с целью переносится на задачи, ход исследования и его результаты. В одном авто-

реферате у исследователя не было ни одной исследовательской задачи. Первая была вообще учебная — “Изучить основы...” Это полезно не для науки, это полезно для исследователя. Другая задача “Разработать методику...” также может быть отнесена к проектной или методической деятельности и т.д. Кстати, в данной диссертации цель была достигнута, задачи решены, а научного исследования “не случилось”.

Важную роль в исследовании выполняет гипотеза, которая являет собой предположение, предполагаемое знание, призванное в случае подтверждения “закрывать” собой область неизвестного, “не-знания” или проблемы. При этом гипотеза как фрагмент текста нередко формулируется в конце работы в соответствии с полученными выводами и по сути гипотезой не является. Достаточно сложно найти в педагогических исследованиях неподтвержденную или опровергнутую гипотезу. И это редуцирует сам смысл этапа выдвижения гипотезы, он становится формальным и не выдерживает никакой критики.

Конечно, в ходе исследования возможна корректировка первоначального предположения, однако его формулирование задним числом нередко приводит к тому, что гипотеза представлена ради гипотезы или, того хуже, формулируется очевидное утверждение, подтверждение которого не имеет смысла. Аналогичные ситуации возникают и с проблемой, оформленной задним числом. Получив вывод, “исследователь” задумывается — а какую же проблему я решил? И пытается что-то сформулировать. При этом не исключено и появление нового, действительно важного научного знания, однако очень вероятны действия мимо цели, которую просто не поставили.

Отсутствие четкой цели, понимания проблемы и гипотезы нередко приводит к избыточности или перегрузки теоретического содержания. И авторы пытаются включить в текст исследовательской работы все то теоретическое содержание, что им самим известно, понравилось, произвело впечатление и показалось очень значительным. Некоторые исследователи пытаются произвести аналогичные впечатления при помощи данного содержания в ходе обсуждения и на участников научной дискуссии. Педагогические диссертации при этом неоправданно перегружаются теоретическими конструкциями, позволяющими, по мнению ряда авторов, в наилучшем виде продемонстрировать свои мыслительные способности. Такие работы изобилуют “новыми, уточненными” определениями понятий и “конкретизированными” утверждениями.

В них можно встретить множество классификаций, схем, моделей и таблиц, зачастую понятных только самому автору.

Если в начале не было достигнуто ясного и четкого понимания проблемы и цели исследования, предельно сложно отсеять в научном исследовании лишнее от необходимого, кажется важным все, что знаешь сам. При этом наличие любого тезиса в научном тексте обосновывается его необходимостью для решения научной проблемы, достижения научной цели в виде конкретного результата, а все, что этим не востребовано, — лишнее! Не всегда понимая и принимая это, в своих абстрактных умозаключениях и моделях “высокого космического полета” авторы отрываются от той действительности образования, ради которой исследования, собственно говоря, и проводятся.

Присмотревшись внимательнее к представленному в исследовательских работах теоретическому содержанию, можно увидеть немало логических ошибок, хорошо известных многие столетия. К сожалению, в ходе педагогической подготовки курс логики изучается факультативно. Педагоги-ученые нередко забывают или просто не знают, что определение — это логическая операция, которая осуществляется по определенным правилам, классификация тоже логическая операция, предполагающая деление понятия, и т.д. Некоторые работы изобилуют индуктивными выводами, и авторы не могут пояснить, например, достаточен или нет представляемый ими перечень вариантов, например методов или принципов. Когда нет более общего, объемлющего основания, сделать это просто невозможно. Кстати, отсутствие логики в педагогическом образовании многих педагогов толкает их к тому, чтобы ученики зазубривали определения, так как толкование ученика, высказанное своими словами, педагоги не могут адекватно оценивать. Зато от учителя можно услышать о том, что он занимается развитием логического мышления, плохо понимая про само мышление и при этом не зная, что такое логика.

Недостаточная четкость в понимании научных понятий в сочетании с использованием в научных текстах бытового языка приводит к нечетким конструкциям и умозаключениям. Описание методики, эффективность которой становится предметом исследования, может быть представлено так, что его нельзя использовать в методическом статусе. Методика должна быть представлена кратко, четко и ясно. Критерий к описанию — воспроизводимость. Чтобы, прочитав текст, специалист смог сделать хотя бы нечто подобное.

Без четкого понимания проблемы и новизна не выглядит новизной. Если автор пишет, что в исследовании нечто уточнено, то сразу же возникает вопрос, а в чем была неточность? Или пишет “конкретизирован”, а в чем была неконкретность? Или даже утверждается, что разработан новый подход, при этом остается без ответа вопрос о том, чем имеющиеся подходы не подошли? Может быть, это вовсе не уточнение, и не конкретизация, и не новая разработка. Вполне возможно, что это даже не улучшение, а совсем наоборот деградация и подмена смыслов. Однако без четкого понимания проблемы данные вопросы остаются без ответов. И совсем не ясно, что открыл именно автор и каково качество полученных результатов, так как при неявной проблематизации есть вероятность повторения или воспроизводства и чужих достижений, и чужих ошибок.

На качество научных исследований оказывают влияние и внешние причины. Уже само понимание диссертации как самостоятельного научного исследования вступает в противоречие с тем, что научная деятельность приобретает все более и более коллективный характер. И чем сложнее решаемая проблема, тем больше людей участвуют в ее решении, вовлекаются ресурсы и оборудование. Как же исследователю в одиночку конкурировать с научными разработками целых коллективов, исследовательских объединений или даже научно-исследовательских институтов? А ставить задачу на производство заведомо худшего или незначимого результата почему-то не хочется.

TYPICAL MISTAKES IN SCIENCE PEDAGOGICAL RESEARCH

R.E. Ponomarev

The article discusses the pedagogical research. The author analyzes the typical mistakes of scientists in the formulation of the problem, objectives, during the nomination and test the hypothesis.

Key words: *scientific problem, hypothesis, pedagogical research, typical mistakes and difficulties.*

Сведения об авторе

Пономарев Роман Евгеньевич — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: p-re@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

ПОКАЗАТЕЛИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

С.Д. Смирнов

*(кафедра психологии образования и педагогики факультета
психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: sd.smirnov@mail.ru)*

В статье анализируются психологические факторы успешности обучения студентов, оцениваемые как с помощью психометрических методов, так и приемов прямой внешней оценки и самооценки. На основе современных методов организации эксперимента и обработки данных (лонгитюд, структурное моделирование, метаанализ и др.) получены результаты, позволяющие сделать вывод о возможности использования психологических показателей в качестве предикторов успешности обучения в различных ее аспектах и на разных этапах обучения.

Ключевые слова: *предикторы, успешность обучения студентов, психометрические методы, внешняя оценка и самооценка, психологические факторы успешности обучения.*

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы — внутренние и внешние (социальные, экономические, медицинские, собственно педагогические и другие):

- материальное положение, состояние здоровья, возраст, семейное положение;
- уровень довузовской подготовки, владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной);
- мотивы выбора вуза, адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения, форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.), наличие платы за обучение и ее величина;
- организация учебного процесса в вузе, материальная база вуза, уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала, престижность вуза;

- индивидуальные психологические и психофизиологические особенности студентов (часто называемые внутренними факторами). Анализ влияния ряда индивидуально-психологических особенностей студентов на успешность обучения можно найти во многих публикациях по психологии высшей школы, в том числе автора данной статьи [10, 13, 14, 20—23].

Настоящая работа посвящена описанию новых результатов, полученных в рамках большого цикла исследований интеллектуально-личностных особенностей студентов как предикторов успешности их обучения сотрудниками факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, Е.Л. Григоренко, С.А. Корнилов, М.А. Чумакова, М.А. Новикова, С.И. Маляхова и др.).

1. Психометрические показатели способностей и успешность обучения

Утверждение о влиянии *способностей* на успешность обучения студентов кажется тривиальным, но характер этого влияния оказался не таким однозначным, как представляется на первый взгляд. Многое зависит от того, какое место способности занимают в структуре личности конкретного студента, в системе его жизненных ценностей и как они сказываются на развитии других личностных качеств. Прежде всего в структуре способностей следует выделить такие относительно самостоятельные составляющие, как общий интеллект, социальный интеллект, специальные способности и креативность.

Однозначно можно говорить о положительной связи с успешностью обучения только относительно *специальных способностей*. К ним относятся способности: *сенсорные* (фонематический слух для лингвиста, звуковысотный — для музыканта, цветоразличительная чувствительность для художника и т.п.), *моторные* (пластика и тонкая координация движений для спортсменов, танцовщиков, артистов цирка и т.п.), *профессиональные* (техническое мышление, пространственное мышление, математическое и т.п.). Во многих случаях низкий уровень развития профессионально важных специальных способностей просто делает недоступным успешное обучение в вузе соответствующего профиля. И наоборот, *успешное обучение в вузе фактически совпадает с процессом формирования специальных профессиональных способностей*.

В последнее время в психологии в качестве относительно самостоятельного вида выделяется *социальный интеллект*, понима-

емый как комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности (компетентности в общении). Она обеспечивает успешное решение задач по адекватному восприятию человека человеком, установлению и поддержанию контактов с другими людьми, воздействию на других людей, обеспечению совместной деятельности, занятию достойного положения в коллективе и обществе (социальный статус). Высокий уровень социального интеллекта важен для овладения профессиями типа “Человек—Человек” по классификации Е.А. Климова [9]. В то же время существуют многочисленные данные о том, что высокий уровень социального интеллекта иногда развивается в качестве компенсации низкого уровня развития предметного (общего) интеллекта и креативности. То, что высокий уровень социального интеллекта часто коррелирует с невысоким уровнем успешности обучения, фиксируют и некоторые типологии личности студентов. Формальная успеваемость таких студентов может быть завышена за счет умелого воздействия на преподавателей с целью получения желаемой более высокой оценки.

Во многих исследованиях получены довольно высокие корреляции уровня *общего интеллектуального развития* с академической успеваемостью студентов [16]. Вместе с тем лишь чуть более половины студентов повышают уровень общего интеллекта от первого курса к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а сильные часто выходят из вуза с тем же, с чем и пришли. В этом факте находит свое выражение преимущественная ориентация всей системы нашего образования на среднего (а в каком-то смысле и усредненного) студента. Всем преподавателям хорошо знаком феномен, когда у весьма способного и “блистающего” на первых курсах студента возникает неадекватно завышенная самооценка, чувство превосходства над другими, он перестает систематически работать и резко снижает успешность обучения. Этот феномен также нашел свое выражение практически во всех типологиях личности студента [16, 22].

Исследования, проведенные в рамках традиционного психометрического подхода, предполагающего признание g-фактора как общей умственной способности, представленной на всех уровнях интеллектуального функционирования, показали, что величина коэффициентов корреляции между показателями общего интеллекта и успешности обучения варьирует от 0,40 до 0,70 [40], объясняя в среднем 25% дисперсии в оценках учащихся [49]. В этом случае влияние общего интеллекта (как “академической” способ-

ности) на успешность обучения связывается с механизмами приобретения декларативного и процедурного знания [39], реализуемыми на основе общей способности к вынесению суждений [40] или с использованием общих познавательных схем для приобретения конкретных знаний и навыков [33].

Расширение традиционных представлений об интеллекте и переход к комплексным исследованиям различных видов относительно независимых способностей произошли в конце XX в. Наибольшую известность в психологии образования получили исследования, выполненные в рамках теории интеллекта успеха Р. Стернберга [47, 48] и теории множественных интеллектов Г. Гарднера [1]. В дискуссиях специалисты обратились к проблемам: 1) ограниченности традиционных представлений о способностях, их диагностике и роли в обучении [47, 49]; 2) наличия неизученных источников индивидуальных различий в показателях успешности обучения студентов [27, 51]; 3) развития представлений о неоднородности профиля способностей [46, 48]. Отмечалось, что предпосылки и факторы успешности обучения изучались изолированно, и крайне мало известно о том, как они функционируют совместно [37].

В поисках решения указанных проблем Р. Стернберг и его коллеги провели целый ряд исследований вклада относительно независимых аналитических, творческих и практических способностей (“интеллектов”) в успешность учебной и профессиональной деятельности. Различия между этими видами способностей связаны с типами задач, решаемых с их помощью: традиционными “академическими” (встречающимися, например, в школе), “творческими” (возникающими при столкновении с новизной) и “практическими” (специфичными для деятельности, требующей накопления опыта и неявного — “таситного” знания). Было установлено, что все три измерения способностей вносят значимый вклад в объяснение дисперсии в показателях успешности обучения студентов [48]. В рамках этой теории также осуществляется разработка нового психологического и педагогического диагностического инструментария [3, 30, 46, 52], а сама теория влияет на разработку соответствующих образовательных программ и направляет ее [34, 50].

В отечественной психологии к исследованиям роли интеллектуальных способностей в обучении вернулись в 90-х гг., когда В.Н. Дружининым [5] были выполнены диагностические исследования выборок детей школьного возраста. Они включали измерения способностей, разработанные в рамках классического

психометрического подхода. Другим направлением исследований оставалась разработка критериально ориентированного тестирования (К.М. Гуревич). Интеллектуальные предпосылки успешности учебной деятельности студентов по большей части были обойдены вниманием отечественных исследователей. Однако внедрение новых образовательных программ [7] и критериев отбора студентов в высшие учебные заведения [6], возрождение интереса к проблеме измерения способностей в связи с успешностью деятельности, а также интерес психологов к психической деятельности студента как становящегося профессионала ярко высветили проблему учета интеллектуальных предпосылок успешности обучения студентов в вузе. Их изучение особенно важно в контексте психологического мониторинга и сопровождения высшего образования.

На новом уровне исследований развитие исследовательской методологии стало предпосылкой возврата к старой проблеме диагностики интеллекта. Например, переход от традиционных схем лонгитюдных исследований к признанию наличия индивидуальных различий в показателях изменений изучаемого свойства был связан с новым пониманием каузальных эффектов как имеющих индивидуальный характер [44]. Такой переход привел к появлению методов, позволяющих смоделировать и оценить эти индивидуальные различия, — методов иерархического линейного моделирования и анализа кривых развития (hierarchical linear modeling, growth curve analysis [26, 31, 41, 45, 53]). Применение этих методов позволяет оценить не только корреляты успешности обучения, но ее психологические предикторы и динамический показатель ее изменения. Продуктивность такого подхода к оценке успешности обучения подтверждается высокой информативностью результатов, получаемых в исследованиях, использующих эти методы [35, 38, 41]. Отечественной психологии развития, базирующейся на иных теоретических подходах, еще предстоит более широкое освоение этой методологии.

Креативность, как и интеллект, относится к числу общих способностей. Но если интеллект представляет собой способность усваивать уже существующие в обществе знания и умения, а также способность успешно применять их для решения задач, то креативность обеспечивает создание человеком чего-то нового (прежде всего нового для себя, часто являющегося новым и для других). Хотя до сих пор не утихают дискуссии, большинство психологов склонны рассматривать креативность как относительно незави-

симум от интеллекта сущность, измеряемую с помощью принципиально иных тестовых заданий, чем тесты интеллекта.

Большинством психологов принимается так называемая “пороговая теория”, согласно которой для успешной деятельности (в том числе и учебной) предпочтительно иметь высокий уровень креативности и IQ (коэффициент интеллектуальности) не ниже 120. Более низкий IQ может не обеспечить творческой продукции достаточно высокой социальной значимости (творчество для себя), а более высокий уровень интеллекта ненамного увеличивает возможности человека. Наконец, предельно высокий уровень интеллекта может тормозить успешную деятельность из-за отказа от использования интуиции. Прямых экспериментальных исследований связи креативности с успешностью обучения в вузе немного. Данные о влиянии креативности на успешность других видов деятельности, а также опыт каждого преподавателя, основанный на интуитивных представлениях о творческих способностях студентов, сопоставляемых с их успехами в обучении, позволяют совершенно однозначно заключить, что креативность содействует успешности обучения, не являясь, однако, ее обязательным условием.

Если тесты интеллекта включают в себя задачи закрытого типа (и исходные условия и решения строго определены), а задачи на креативность имеют открытый конец (неопределенное число решений), но закрытое начало (условия задачи достаточно определены; например, “для чего можно использовать карандаш?”), то задачи с открытым началом и открытым концом используются для изучения еще одной относительно независимой составляющей нашей умственной активности — *исследовательского поведения*. Оно возникает, когда человек по своей инициативе начинает исследование нового для него объекта или новой ситуации бескорыстно, из чистого любопытства. В этом случае нет четкой формулировки условий задачи и нет какого-то заранее запланированного решения. Задача, которую испытуемый сам перед собой ставит, состоит в освоении чего-то нового, добывании информации, снятии неопределенности. Такая деятельность называется ориентировочно-исследовательской и удовлетворяет потребность в новых впечатлениях, новых знаниях, в уменьшении неопределенности, в адекватной ориентировке в окружении. Можно ее также назвать любопытством или любознательностью. Задача экспериментатора в этом случае сводится к конструированию сложных объектов и систем, обладающих для человека большой степенью новизны и являющихся богатым источником

информации, а также — к созданию условий для столкновения (встречи) испытуемого с этим объектом в ситуации, когда у него есть время, силы и возможности для занятия исследовательской деятельностью.

А.Н. Поддъяков убедительно показывает, что способность к исследовательскому поведению и уровень ее развития не всегда коррелируют с уровнем интеллекта и креативности, а также развиваются в онтогенезе по относительно независимым линиям [18, с. 98—111]. Это вытекает и из анализа места исследовательского поведения в структуре познавательной деятельности. Тесты интеллекта предполагают адекватное нормативное использование уже имеющегося знания, тесты креативности — оригинальное использование имеющихся знаний, их новую интерпретацию, а тесты на исследовательское поведение — добывание этих новых знаний “впрок”, вне конкретной прагматической задачи. Последний вид тестов не получил еще широкого распространения и поэтому автору пока не удалось найти данные о связи уровня развития исследовательского поведения с успешностью обучения в вузе. Тем не менее любой преподаватель, обобщая свой собственный опыт, согласится, что любознательный студент с пытливым умом и готовностью к бескорыстному (не стимулируемому наградой или оценкой) исследованию нового имеет хорошие шансы успешно справиться с учебными программами. Но связь эта неоднозначна, поскольку многое зависит от того, какие объекты вызывают у студента исследовательский интерес (биологические, технические, социальные, абстрактные и т.д.) и лежат ли они в области профессиональной подготовки. Следует также отметить, что уровни развития исследовательского поведения вербального и манипулятивного типа также не коррелируют между собой [18].

Абсолютное большинство авторов считают важными положительными факторами успешного обучения студентов высокую **самооценку** и связанные с ней уверенность в своих силах и высокий уровень притязаний. Неуверенный в своих силах студент часто даже не берется за решение трудных задач, заранее признавая свое поражение. Но, как отмечает К. Двек [22], чтобы высокая самооценка была адекватной и побуждала к дальнейшему продвижению вперед, хвалить ученика или студента следует прежде всего не за объективно хороший результат, а за степень усилий, которые пришлось приложить учащемуся, за преодоление препятствий на пути к цели. Похвала за легкий успех приводит часто к формированию самоуверенности, боязни неудачи и избеганию трудностей, к привычке браться только за легко решаемые задачи.

Акцент на ценности усилий, а не конкретного результата приводит к формированию установки на *овладение мастерством*.

Осознавая, что в современной психологии образования недостает комплексных исследований факторов, влияющих на успешность обучения в высшей школе, недостаточно разработаны вопросы о связи способностей с успеваемостью студентов, а также ограничены возможные выводы из традиционных корреляционных исследований, мы поставили перед собой цель: провести комплексное лонгитюдное исследование связей академических, практических и творческих способностей с успешностью обучения. Показатели аналитических, творческих и практических способностей сопоставлялись с показателями успешности обучения студентов за весь пятилетний период учебы [48]. А построение иерархических линейных моделей позволило оценить и предсказать индивидуальные различия в уровне первичного накопления знаний и в последующем изменении успешности обучения. Проведение комплексного исследования строилось на основе использования методики ROADS¹ [3], позволяющей осуществлять одновременно диагностику уровня развития академических, практических и творческих способностей у студентов и взрослых.

С.А. Корнилов под руководством Е.Л. Григоренко оценивал возможность использования в качестве предикторов успешности обучения студентов показатели развития некоторых видов интеллекта и креативности.

Схема исследования. Для выявления и моделирования динамических составляющих успешности обучения студентов и влияния на нее показателей способностей применялась лонгитюдная схема исследования. Лонгитюдные показатели успешности обучения были построены как совокупность *средних баллов академической успеваемости* по каждой сданной сессии за все время обучения в вузе (вплоть до 9-го семестра у отдельных групп).

Испытуемые. В исследовании на добровольной основе приняли участие четыре группы испытуемых (всего 441 человек: 86 мужчин, 355 женщин) в возрасте от 17 до 60 лет ($M = 21,06$; $SD = 5,08$): студенты дневного отделения факультета биоинформационных технологий МГУ и студенты дневного и вечернего отделений факультета психологии МГУ.

¹ Rapid Online Development System, или Система Быстрой Онлайнной Оценки. В настоящем исследовании использовалась “оффлайновая” бумажная версия тестовой батареи, адаптированная на русском языке Е.Л. Григоренко и С.А. Корниловым [3].

Методики и психологические переменные. Исследование проводилось в два этапа (2005—2009 гг.). Первый этап заключался в прохождении методики ROADS. Все испытуемые были протестированы в групповой форме при наличии ограничения по времени. На втором этапе производился сбор информации об успеваемости испытуемых за все время обучения.

Тестовая батарея ROADS основана на триархической теории интеллекта Р. Стернберга и направлена на определение показателей *флюидного невербального интеллекта*, *кристаллизованного вербального интеллекта*, *креативности* и *практического интеллекта*. Она включает шесть субтестов, пять из которых ограничены по времени выполнения и требуют контроля за временем со стороны исследователя [3].

Результаты. Полученные результаты свидетельствуют в пользу рассмотрения показателей *вербального интеллекта*, *креативности* и *практического интеллекта* как обладающих значимой предсказательной силой в отношении начального уровня успешности обучения студентов и изменения этой успешности на разных этапах обучения. Во-первых, начальный статус, т.е. *средняя успеваемость за первую сессию* (как базовый уровень успешности), выше у более юных студентов и у тех студентов, которые обладают более высоким уровнем развития вербального интеллекта. Во-вторых, наблюдающееся снижение успешности обучения от 1-й к 3-й сессии значительно меньше у более молодых студентов и студентов, обладающих высоким уровнем развития практического интеллекта и креативности. В-третьих, с 3-й сессии по 5-ю успеваемость студентов практически не меняется. В свою очередь с 5-й сессии по 7-ю успеваемость студентов возрастает, и при этом ее рост меньше у более молодых студентов, у студентов мужского пола и у студентов с более высокой креативностью. Отметим, что значимых изменений в успешности обучения не было выявлено и для периода с 8-й сессии по 9-ю.

Обсуждение результатов. Благодаря реализации схемы лонгитюдного исследования было установлено, что показатели академических, творческих и практических способностей студентов имеют значимую предсказательную силу в отношении успешности обучения студентов и ее изменения на разных этапах обучения.

Наибольший вклад в объяснение показателей успеваемости в данном исследовании внес уровень развития вербального интеллекта студентов: он значимо определял уровень успешности обучения студентов “на входе” и был положительно связан с первичной оценкой успеваемости. Таким образом, создание перво-

начальной базы знаний через использование метакомпонентов, исполнительных компонентов и компонентов, ответственных за приобретение знаний, определяется уровнем вербального интеллекта, функционирующего при решении задач аналитического характера (анализ, понимание вербального материала и т.д.). Данные результаты соответствуют результатам других отечественных и зарубежных исследований, в которых была продемонстрирована значимая прогностическая валидность показателей академических способностей (в том числе вербальных) в отношении показателей успешности обучения студентов.

Использование нами метода иерархического кусочно-линейного моделирования позволило выявить неоднородность и нелинейность паттерна изменения успешности обучения российских студентов. Так, в самом начале обучения (от 1-й к 3-й сессии) успеваемость студентов значительно снижается. По нашему мнению, это связано с увеличивающейся нагрузкой, “погружением” в области фундаментального и специального знания, наличием неоднозначных (и даже противоречивых) точек зрения на различные аспекты изучаемой реальности, что является отличительной чертой высшего образования, предполагающей интеграцию получаемых знаний по мере развития и усложнения профессиональных схем мышления. Снижение успеваемости в этот период значимо меньше у высококреативных студентов и студентов, обладающих высоким уровнем развития практического интеллекта. Вместе оба показателя объясняют 15% дисперсии в показателе изменения успешности обучения в этот период. Вклад показателей практического интеллекта связан с тем, что именно этот вид способностей отвечает за успешность решения “жизненных” задач студентами. В основе его функционирования лежит накопление неявного знания о способах решения проблем в таких областях, как взаимодействие с однокурсниками, выбор специализации, общение с преподавателями, регуляция собственной учебной деятельности. Особую ценность представляют процессы социальной адаптации и интеграции, важные именно на ранних этапах обучения студентов в университете.

Высокий уровень креативности также способствует менее выраженному снижению успеваемости студентов на 1–2-м курсах обучения. Влияние креативности связывается как с повышением эффективности решения задач через обеспечение дополнительной гибкости мыслительных процессов, так и с повышением показателей общей адаптации, успешности самовыражения и психологического здоровья [7]. Высшее образование предполагает

также использование форм обучения и контроля, отличных от школьных, предполагающих высокий уровень не только интеллектуальной, но и творческой активности — на более высоких ступенях обучения значение креативности для успешности обучения может возрастать и при оценке ее по качеству продуктов творчества, в том числе и различных письменных заданий [11, 17].

Накопление требуемой фундаментальной “базы” знаний и опыта, социальная интеграция и адаптация к университетской среде занимают определенное время (3-я—5-я сессии), в течение которого успеваемость студентов практически не изменяется. С 5-й по 8-ю сессию (т.е. 3—4-й курсы) успеваемость студентов плавно возрастает, что соответствует представлению о 3-м курсе обучения как “переломном” в обучении студентов, личностное и когнитивное развитие которых находит максимальное проявление в увеличивающемся их соответствии требованиям университетского образования. Увеличение общей успешности обучения может быть связано как с завершением процесса адаптации к университетской среде, общим “переломным” характером этого временного отрезка, так и тем, что вовлечение студентов в научную работу, предполагающую определенную долю самостоятельности при осуществлении учебно-научной деятельности в ситуации неопределенности, способствует их профессиональному развитию непосредственно через расширение, усложнение и интеграцию профессиональных схем мышления, а также через формирование профессионально важных компетенций.

Полученные результаты не только соответствуют данным зарубежных исследователей, но и расширяют представления о роли способностей в обучении студентов: креативность как способность, например, долгое время оставалась только теоретическим предиктором успешности обучения [11]. Исследование также демонстрирует возможность применения комплексных методик диагностики способностей (например, методики ROADS, адаптированной авторами на русском языке) и методов моделирования кривых развития для уточнения вклада способностей в успешность обучения студентов на различных его этапах.

2. Самооценки и прямые внешние оценки способностей как возможные индикаторы успешности обучения

Одним из возможных путей увеличения объяснительных возможностей интеллектуальных оценок является дополнение их самооценками или оценками со стороны других людей. Данный

подход предполагает, что конструкт самооцениваемого интеллекта (СОИ) по определению тесно связан с Я-концепцией, при этом он отражает “индивидуальные различия в уровне осведомленности о собственных возможностях выполнять требующие интеллекта задания” [27: 257]. Обычно данный конструкт оценивается при помощи прямой самооценки, шкал Ликерта, процентильных рангов и визуальных шкал [36].

Очевидно, что если самооценка интеллекта как представление об уровне способностей коррелирует с тестовыми оценками способностей, то часть их предсказательной силы может исходить из этой связи. Растущее число исследований показывает, что данная самооценка значимо и положительно ($r =$ от 0,14 до 0,37) связана с традиционными оценками IQ [25; 42; 43]. Это значит, что если самооценка интеллекта является специфичной и относительно точной оценкой способностей, то она может быть использована в качестве предиктора достижений наряду с оценкой уровня интеллекта. Действительно, многие авторы утверждают, что, в отличие от других конструктов самооценки, самооценка интеллекта является субъективным показателем именно интеллекта. Однако точка зрения на самооцениваемый интеллект как на показатель, который можно было бы использовать вместо показателей психометрического интеллекта в исследованиях когнитивных факторов академических достижений, до сих пор является сомнительной [42; 36]. Оценки систематически подвержены влиянию групп, опосредованы социальными сравнениями, гендером, опытом решения заданий, апеллирующих к выявлению конкретной способности, и обратной связью (см. обзор в [36]).

И хотя дискуссия о принадлежности самооценки интеллекта к области интеллектуальных показателей, личностных черт (или к обеим) еще далека от своего завершения, большинство зарубежных исследований акцентируют внимание на связях самооценки интеллекта с личностными чертами, а не с другими компонентами Я-концепции. В реальной же практике развития психологии образования встают задачи прояснения взаимосвязей СОИ и с этими другими компонентами, в частности с самооценкой обучения и с академической успешностью студентов.

Очевидно, что люди могут иметь представления не только о своих собственных способностях, но и о способностях других людей тоже. Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, М.А. Чумакова, С.А. Корнилов, Е.В. Новотоцкая-Власова (2008) разработали короткую и быструю процедуру, которая позволяет получить самооценку интеллекта и внешнюю групповую оценку интеллекта для

студенческой группы. В основе процедуры лежит ранжирование одnogруппников “по уму” при опоре на список академической группы. Особенность данной процедуры заключается в том, что испытуемым заранее не дается ни четкое определение интеллекта, ни информация о распределении интеллектуальных показателей в данной выборке. Данная процедура, названная “Групповая Оценка Интеллекта” (ГОИ), основана на: 1) имплицитных теориях интеллекта как основного референтного показателя в оценках собственных способностей, 2) методе социальных сравнений, который не требует от испытуемых предоставления численных оценок интеллекта, а предполагает сравнение своего интеллекта с интеллектуальным уровнем членов референтной группы.

Эти групповые оценки потенциально могут быть весьма точными по многим причинам. Во-первых, студенты наблюдают своих одnogруппников в различных ситуациях достижения. Групповые оценки, так же как и самооценка интеллекта, могут выступать как оценки способности и репрезентировать представления в способностях другого. Когда задействовано множество экспертов, обобщение их оценок может стать даже более точным, чем самооценка — такое использование множественных источников информации, повышение точности и предсказательной надежности оценок, идущее от множественной обратной связи, используется, например, в технике ассессмента “360 градусов” [32]. Во-вторых, имплицитные теории интеллекта сами по себе отражают убеждения о ценных для достижений типах поведения и способностях. В-третьих, так как испытуемым не давалось определение интеллекта, данные оценки могут отражать представления о более широком круге способностей, чем традиционно включаемые в определение академического интеллекта. Таким образом, групповые оценки могут отражать не только аналитические, но и другие формы интеллектуальных способностей (например, социальный, практический или эмоциональный интеллекты). В-четвертых, существуют свидетельства наличия мотивирующих эффектов (и эффектов самосбывающихся пророчеств) и для оценок способностей, которые были предоставлены не самим человеком, а его окружением. Эти эффекты часто обсуждаются в контексте широко известного эффекта Пигмалиона.

Целями данного исследования стали: 1) выявление инкрементальной предсказательной валидности групповых оценок интеллекта, полученных от множества студентов, по сравнению с традиционными измерениями интеллекта, 2) их связи с реально измеренными способностями и их самооценкой и 3) построение

структурной модели, включающей самооценки и внешние измерения интеллекта в качестве предсказывающих эффективность обучения.

Предсказания успешности обучения должны включать также другую составляющую — самооценку обучения (СО, а не собственно СОИ), называемую в зарубежной литературе также академической Я-концепцией. Концептуальное определение академической Я-концепции включает как когнитивные (например, осведомленность и понимание себя и своих особенностей), так и аффективные компоненты (например, чувство самоценности), формирующиеся через нормативную оценку воспринимаемой компетентности. Прошлые достижения формируют будущую академическую Я-концепцию, которая в свою очередь предсказывает последующие достижения, даже при контроле предыдущей успешности.

В исследовании проверялась гипотеза о том, что компоненты Я-концепции (академическая Я-концепция или самооценка обучения) и субъективные оценки интеллекта обладают более высокой предсказательной силой по сравнению с показателями психометрического интеллекта в предсказании результатов обучения.

Методика

Испытуемые. В исследовании приняли участие 300 студентов (73,7% женщин, средний возраст — 19,48; SD = 1,98) двух факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова. Первую группу составили 224 студента-психолога (83,5% женщин, средний возраст — 19,62; SD = 2,29), изучавших курс экспериментальной психологии. Вторую группу составили 76 студентов факультета биоинформатики (44,7% женщин, средний возраст — 19,10; SD = 0,61), изучавших вводный курс по психологии.

Процедура. Сначала испытуемые получали опросник имплицитных теорий, в который нами была введена шкала самооценки обучения [14]. Потом проводилась процедура групповой оценки интеллекта. Неделей позже испытуемые выполнили тест интеллекта Р. Амтхауэра. Во время исследования студенты не получали обратной связи.

Переменные

Академическая успеваемость. Оценивалась успеваемость студентов за последние три семестра — широко используемый в мире индекс GPA, который стал основной мерой академических дости-

жений. 175 студентов-психологов также получили балл по курсу экспериментальной психологии (EXP; $M = 3,75$, $SD = 1,30$), а 70 студентов факультета биоинформатики получили балл по курсу биохимии (BIO; $M = 4,11$, $SD = 1,06$). Мы использовали данные значения по двум причинам: 1) студенты оценивают данные дисциплины как наиболее сложные в программе каждого факультета соответственно, 2) по сравнению с GPA балл по трудному экзамену дает большую вариативность в показателе успешности обучения.

Самооценка интеллекта и групповая оценка интеллекта. В отличие от традиционного прямого измерения СОИ, реализуемого через проставление количественной оценки интеллекта в соответствии с кривой нормального распределения или основанного на шкалах Ликерта, процедура ГОИ предполагает сравнение внутри специфической референтной группы. Мы просили студентов проранжировать себя и своих одноклассников по выраженности ума, или интеллекта, предварительно написав, какими качествами обладает человек, которого они могли бы назвать умным. Переменная внешней групповой оценки интеллекта вычислялась как взвешенный средний ранг для студента в группе. Ранг, который студент приписывал себе, был использован как мера СОИ. Важно отметить, что студенты проходили через процедуру ГОИ раньше интеллектуального тестирования, поэтому у них не было возможности оценивать себя и своих одноклассников на основании результатов теста IQ.

Когнитивные способности. Уровень интеллекта оценивался при помощи теста ТСИ-70, адаптированного под руководством К.М. Гуревича [4].

Обработка данных. Для проверки гипотезы 1 использовался метод иерархической линейной регрессии, а для верификации гипотезы 2 были применены методы структурного моделирования. При построении структурной модели использовался попарный метод максимального правдоподобия (pairwise maximum likelihood), реализованный в EQS 6.1 [24]².

Результаты

Надежность-согласованность шкалы академической Я-концепции (АЯК) (α -коэффициент) составила 0,76. Для теста ТСИ-70

² Матрицу интеркорреляций, таблицу результатов линейного регрессионного анализа и графическое изображение структурной модели влияния Интеллекта и компонентов интеллектуальной Я-концепции на показатели успеваемости студентов см. в [15].

надежность составила 0,67 для общего балла интеллекта (0,46 для вербального интеллекта, 0,87 для математического интеллекта, 0,70 для пространственного интеллекта). Самооценка интеллекта и групповая оценка интеллекта были связаны положительно $r = 0,27$ ($p < 0,01$, $n = 207$). СОИ и ГОИ оказались положительно связанными с общим уровнем интеллекта и вербальным интеллектом ($r = -0,23$, $p < 0,01$, $r = -0,32$, $p < 0,01$ соответственно для СОИ, и $r = -0,37$, $p < 0,01$, $r = -0,30$, $p < 0,01$ для ГОИ). Знак “-” отражает факт приписывания ранга 1 максимально выраженному полюсу. Однако для математического и пространственного интеллекта установлены связи только с ГОИ ($r = 0,34$, $p < 0,01$, $n = 203$ и $r = -0,22$, $p < 0,01$, $n = 203$ соответственно). Это позволяет предположить, что оценка интеллекта одноклассниками, возможно, из-за сочетания множества оценок способностей студента, включает в себя более широкий круг способностей, чем СОИ, и более точна.

Общий IQ, вербальный IQ, математический IQ положительно связаны с показателем GPA ($r = 0,27$, $r = 0,24$, $r = 0,24$, $p < 0,01$). Связи между СОИ и достижениями (GPA) в общей выборке — $r = -0,27$ ($p < 0,01$), между ГОИ и GPA — $r = -0,65$ ($p < 0,01$), а также с результатами экзамена $r = -0,43$ ($p < 0,01$, $n = 209$).

Шкала академической Я-концепции оказалась значимо положительно связана с GPA (0,60, $p < 0,01$, $n = 213$) и результатом экзамена (0,47, $p < 0,01$, $n = 208$). При статистическом контроле переменных пола, возраста, уровня интеллекта и специализации обучения частные корреляции остались значимыми, но несколько снизились (0,59 и 0,43 для GPA и экзамена соответственно).

Был проведен иерархический регрессионный анализ для выявления инкрементальной предсказательной валидности самооценки и групповой оценки интеллекта и Я-концепции обучения по сравнению с традиционными показателями IQ в отношении показателей успешности обучения³.

Пол и возраст были введены в модель на первом шаге и объяснили около 1% дисперсии GPA. Тестовые оценки IQ, включенные на втором шаге, добавили 7% к объяснительной силе модели. Самооценка интеллекта увеличила предсказательную силу модели на 3%. Наиболее сильное увеличение объяснительной силы модели было связано с включением в модель групповых оценок интеллекта и Я-концепции обучения (объяснение 23% и 14% уникальной дисперсии соответственно). Таким образом, как и пред-

³ Более подробное изложение результатов, включая “сырые” данные см. в [15].

полагалось, академическая Я-концепция как компонент Я-концепции, связанный с обучением, вносит значимый вклад в объяснение учебных достижений.

Мы также построили структурную модель, интегрирующую четыре латентных фактора: фактор достижений; фактор интеллекта, который объединил в себе фактор тестовых оценок IQ и ГОИ; фактор Я-концепции, определенный через СОИ и академическую Я-концепцию. Два главных латентных фактора, Я-концепции и Интеллекта, были связаны и предсказывали академические достижения. Оценка соответствия модели данным показала удовлетворительную пригодность ($\chi^2(16) = 24,28$; $p = 0,08$; $RMSEA = 0,042$; $CFI = 0,98$). В целом модель предполагает, что отношения между самооценкой и психометрическими показателями интеллекта опосредуются связями между интеллектом и Я-концепцией как факторами более высокого порядка. Вместе с тем факторы интеллекта и Я-концепции объяснили 75% дисперсии в латентном факторе успешности обучения.

Обсуждение результатов

Полученные результаты согласуются с предположением, что общие и вербальные способности хорошо предсказывают академические достижения и успешность профессиональной деятельности. Полученные в нашем исследовании результаты также расширяют представления о самооценке интеллекта: хотя многие предполагают, что СОИ может рассматриваться как субъективный показатель IQ и подтверждаться в ходе учебной деятельности [27], в нашем исследовании она положительно связана не только с психометрическим интеллектом, но также и с Я-концепцией обучения. Более того, предложенная нами модель позволяет отнести самооценку интеллекта к личностным показателям и учитывать ее вклад в фактор более высокого порядка — общую Я-концепцию обучения.

Наше исследование также выявляло связи между психометрическим интеллектом, субъективными оценками интеллекта и достижениями. Было установлено, что и психометрический интеллект, и субъективные оценки интеллекта связаны с достижениями. Полученные коэффициенты для самооценки и психометрического интеллекта оказались схожи, а для групповой оценки интеллекта были значительно более высокими. Студенты имеют представления не только об уровне собственных способностей, но и о способностях других, и основанные на этих представле-

ниях оценки хорошо предсказывают академические достижения даже при статистическом контроле вклада психометрического интеллекта в успешность обучения. Тот факт, что групповые оценки оказываются более точными для предсказания успехов, чем самооценка, и охватывают большее количество способностей (т.е. включают также математический и пространственный интеллект в отличие от оценки общего и вербального интеллекта при самооценке интеллекта) может быть проинтерпретирован по-разному. Мы предполагаем, что несмотря на то что СОИ и ГОИ были получены в ходе единой процедуры, эти оценки основываются на разных критериях. И групповая оценка, и самооценка отражают представления о способностях, ГОИ охватывает более широкий спектр критериев (т.е. включает в себя формы интеллекта, не относящиеся к обучению).

Наконец, проведенное исследование выявило более высокую прогностическую валидность субъективных оценок интеллекта и Я-концепции обучения по сравнению с традиционными показателями интеллекта в предсказании достижений. В данном исследовании групповые оценки интеллекта и академическая Я-концепция дали наибольший вклад в объяснение достижений. Следует отметить, что при включении в модель групповой оценки интеллекта общий уровень интеллекта и самооценка интеллекта потеряли свою предсказательную силу. Это может свидетельствовать в пользу утверждения о том, что показатели групповой оценки интеллекта включают в себя более широкий круг способностей и других свойств, чем традиционный интеллект и даже самооценка интеллекта, как было сказано выше.

Заключение

Возможность с определенной вероятностью оценивать потенциальные академические достижения студентов, а также характер ожидаемых трудностей и проблем в профессиональной деятельности позволяет гораздо успешнее решать вопросы профессиональной ориентации, отбора и подбора студентов в группы, индивидуализации и дифференциации обучения, включая построение индивидуальных образовательных маршрутов, отбора в аспирантуру и для других форм последиplomного образования, выдачи образовательных кредитов и многое другое.

Во многих странах система таких индикаторов-предикторов хорошо себя зарекомендовала и дает существенный социальный и экономический эффект. Разумеется, такого рода предикторы

не могут стать единственным или даже главным фактором, учитываемым при принятии решений о потенциальной академической успешности. В то же время такие решения не могут базироваться исключительно на результатах экзаменов или даже творческих конкурсов. Исследования, недавно проведенные на одном из естественных факультетов МГУ, показали, что студенты, зачисленные как победители предметных олимпиад, часто не оправдывают возлагавшихся на них ожиданий именно в силу особенностей их интеллектуально-личностного потенциала [2]. Построение структурной модели, охватывающей все основные психологические факторы успешности обучения студентов, является делом ближайшего будущего. На ее основе можно не только оценивать вероятность успешного обучения в высшей школе, но и строить программы коррекционной работы со студентами и совершенствовать учебно-воспитательные процессы для повышения этой вероятности.

Список литературы

1. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: И.Д. Вильямс, 2007. 512 с.
2. *Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 642—668.
3. *Григоренко Е.Л., Корнилов С.А.* Академический и практический интеллект как факторы успешности обучения в вузе // Когнитивные и личностные факторы учебной деятельности: Сборник научных статей / Под ред. С.Д. Смирнова. М.: Изд-во СГУ, 2007. С. 34—48.
4. *Гуревич К.М., Акимова М.К., Козлова В.Т., Логинова Г.П.* Руководство по применению теста структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра. Обнинск: Принт, 1993.
5. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
6. *Звонников В.И., Челышкова М.Б.* Современные средства оценивания результатов обучения. М.: Академия, 2007. 224 с.
7. *Инновационные образовательные программы по психологии /* Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. М.: Изд-во МГУ, 2007. 180 с.
8. *Ишков А.Д.* Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
9. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М.: ИЦ Академия, 1998. 350 с.
10. *Корнилов А.С., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д.* Лонгитюдное исследование академических, творческих и практических способностей

как предпосылки успешности обучения // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 54—65.

11. *Корнилов С.А.* Интеллект и креативность как предпосылки успешности обучения студентов: Текст дип. раб. студ. 5 к., факультет психологии МГУ. 2008.

12. *Корнилов С.А.* Самооценка интеллекта и успешность обучения: мини метаанализ // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 56—66.

13. *Корнилов С.А., Смирнов С.Д., Григоренко Е.Л.* Современные средства диагностики интеллектуального потенциала: кросс-культурная адаптация зарубежных методических комплексов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2009. № 4. С. 55—66.

14. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новотоцкая-Власова Е.В.* Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 106—120.

15. *Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Конилов С.А., Новикова М.А.* Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010. 334 с.

16. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов-н/Д: Феникс, 2002. 554 с.

17. *Поддьяков А.Н.* Психология конкуренции в обучении. М.: ГУ ВШЭ, 2006. 230 с.

18. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение. М., 2000. 240 с.

19. Психология. Журнал Высшей школы экономики. М., 2004. Т. 1. № 2 (9). С. 1025.

20. *Смирнов С.Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // Вест. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2004. № 1. С. 10—25.

21. *Смирнов С.Д.* Индивидуальности студента и преподавателя как факторы построения эффективного учебно-воспитательного процесса // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2008. С. 33—44.

22. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: ИЦ Академия, 2010. 400 с.

23. *Смирнов С.Д., Корнилова Т.В., Корнилов С.А., Малахова С.И.* О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью обучения студентов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 3. С. 82—87.

24. *Bentler P.M.* EQS structural equations program manual. Inc, Encino, CA: Multivariate Software, 1995.

25. *Borkenau P., Liebler A.* Convergence of stranger ratings of personality and intelligence with self-ratings, partner-ratings and measured intelligence // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. N 65. P. 546—553.

26. *Bryk A.S., Raudenbush S.W.* Application of Hierarchical Linear Models to Assessing Change // Psychological Bulletin. 1987. Vol. 101. N 1. P. 147—158.

27. *Chamorro-Premuzic T.* Creativity versus conscientiousness: which is a better predictor of student performance? // *Applied Cognitive Psychology*. 2006. Vol. 20. N 4. P. 521—531.
28. *Chamorro-Premuzic T., Furnham A.* Intellectual competence and the intelligence personality: a third way in differential psychology // *Review of General Psychology*. 2006. Vol. 10. N 3. P. 251—267.
29. *Chamorro-Premuzic T., Furnham A.* Personality and self-assessed intelligence: Can gender and personality distort self-assessed intelligence? // *Educational Research and Reviews*. 2006. Vol. 1. N 7. P. 227—223.
30. *Chart H., Grigorenko E.L., Sternberg R.J.* Identification: The Aurora Battery // *Critical issues and practices in gifted education* / Eds. J.A. Plucker, C.M. Callahan. Waco, TX: Prufrock, 2008. P. 281—301.
31. *Ciarleglio M.M., Makuch R.W.* Hierarchical linear modeling: An overview // *Child Abuse and Neglect*. 2007. Vol. 31. N 2. P. 91—98.
32. *Craig S.B., Hannum K.M.* 360 Degree performance assessment // *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2006. Vol. 58. P. 117—122.
33. *Crano W.D., Kenny D.A., Campbell D.T.* Does intelligence cause achievement?: A cross-lagged panel analysis // *Journal of Educational Psychology*. 1972. Vol. 63. N 3. P. 258—275.
34. *Grigorenko E.L., Jarvin L., Sternberg R.J.* School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi // *Contemporary Educational Psychology*. 2002. Vol. 27. N 2. P. 167—208.
35. *Gutman L.M., Sameroff A.J., Cole R.* Academic Growth Curve Trajectories from 1st Grade to 12th Grade: Effects of Multiple Social Risk Factors and Preschool Child Factors // *Developmental Psychology*. 2003. Vol. 39. N 4. P. 777—790.
36. *Holling H., Preckel F.* Self-estimates of intelligence — Methodological approaches and gender differences // *Personality and Individual Differences*. 2005. N 38. P. 503—517.
37. *Johnson W., McGue M., Iacono W.G.* Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42. N 3. P. 514—532.
38. *Jordon N., Kaplan D., Hanich L.* Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Findings of a two-year longitudinal study // *Journal of Educational Psychology*. 2002. Vol. 94. N 3. P. 586—597.
39. *Kuncel N., Hezlett S., Ones D.* Academic Performance, Career Potential, Creativity, and Job Performance: Can One Construct Predict Them All? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. Vol. 86. N 1. P. 148—161.
40. *Mackintosh N.J.* IQ and Human Intelligence. N.Y.: Oxford, 2006.
41. *Mutheén B.O., Khoo S.T.* Longitudinal studies of achievement growth using latent variable modeling // *Learning and Individual Differences*. 1998. Vol. 10. N 2. P. 73—101.
42. *Paulus D., Lysy D., Yik M.* Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests? // *Journal of Personality*. 1998. Vol. 66. P. 525—55.

43. *Rammstedt B., Rammsayer E.* Sex differences in self-estimates of different aspects of intelligence // *Personality and Individual Differences*. 2000. Vol. 20. P. 869—888.

44. *Raudenbush S.W.* Comparing personal trajectories and drawing causal inferences from longitudinal data // *Annual Review of Psychology*. 2001. N 52. P. 501—525.

45. *Raudenbush S.W., Bryk A.S.* *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. CA: Sage, 2002.

46. *Stemler S.E., Grigorenko E.L., Jarvin L., Sternberg R.J.* Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in Psychology and Statistics // *Contemporary Educational Psychology*. 2006. Vol. 31. N 3. P. 344—376.

47. *Sternberg R.J.* *The Theory of Successful Intelligence* // *Review of General Psychology*. 1999. Vol. 3. N 4. P. 292—316.

48. *Sternberg R.J.* *Intelligence and Creativity Synthesized*. N.Y.: Cambridge, 2006.

49. *Sternberg R.J., Grigorenko E.L., Bundy D.A.* The Predictive Value of IQ // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2001. Vol. 47. N 1. P. 1—41.

50. *Sternberg R.J., Torff B., Grigorenko E.L.* Teaching Triarchically Improves School Achievement // *Journal of Educational Psychology*. 1998. Vol. 90. N 3. P. 374—384.

51. *Sternberg R.J., Williams W.M.* Does the Graduate Record Examination predict meaningful success in the graduate training of psychologists? A case study // *American Psychologist*. 1997. N 52. P. 630—641.

52. *Tan M., Aljughaiman A., Elliott J.G., Kornilov S.A., Ferrando Prieto M., Bolden D.S., Adams-Shearer K., Chart H.E., Newman T., Jarvin L., Sternberg R.J., Grigorenko E.L.* Considering Language, Culture and Cognitive Abilities: The International Translation and Adaptation of the Aurora Assessment Battery // *Multicultural Psychoeducational Assessment* / Ed. E.L. Grigorenko. N.Y.: Springer Publishers, 2009.

53. *Tate R.L., Hokanson J.E.* Analyzing individual status and change with hierarchical linear models: illustration with depression in college students // *Journal of Personality*. 1993. Vol. 61. N 2. P. 181—206.

54. *Wagner R.K., Sternberg R.J.* Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 49. N 2. P. 436—458.

MEASURES OF STUDENTS' INTELLECTUAL POTENTIAL AS PREDICTORS OF SUCCESS IN HEI⁴ STUDIES

S.D. Smirnov

The article covers the analysis of psychological factors of success in student's studies. These factors are measured with psychometric methods as

⁴ Higher educational institutions.

well as techniques of external direct assessment and self-assessment. The results based on modern methods of holding an experiment and data processing (longitude method, structure modeling, metanalysis etc.) are available to show opportunities of using psychological measures as predictors of success in different aspects and stages of studying.

Key words: *predictors, success in student's studies, psychometric methods, external direct assessment and self-assessment, psychological factors of success in student's studies.*

Сведения об авторе

Смирнов Сергей Дмитриевич — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, действительный член МАН ВШ. E-mail: sd.smirnov@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Рыблова

*(кафедра иностранных и русского языков Военной академии
Генерального штаба; e-mail: alla.r61@mail.ru)*

В статье представлено описание управленческой деятельности преподавателя в системе высшего образования. Автор подробно описывает специфику реализации преподавателями университета таких функций управления, как планирование, организация, руководство и контроль.

Ключевые слова: *управленческая деятельность преподавателя, функции управления, планирование, организация, руководство, контроль.*

Управленческая деятельность преподавателя как руководителя образовательным процессом обучающихся в университете предусматривает выполнение ряда функций. *Функции управления*, реализуемые в системе образования, — это различные виды педагогической деятельности, направленные на прогнозирование, координацию, регулирование, диагностику и оценивание процесса и результата действий субъектов образования. На наш взгляд, управленческий цикл включает такие основные управленческие функции, как *планирование, организация, руководство и контроль* [1, 2]. Функции управления осуществляет преподаватель как руководитель образовательного процесса обучающихся, однако поэтапно он может передавать эти функции субъектам образования с тем, чтобы они постепенно осваивали их, формировали навыки самоуправления и затем смогли успешно реализовать их в профессиональной деятельности.

Планирование

Планирование является одной из основных функций преподавателя. Оно представляет собой систему действий и решений, предпринимаемых преподавателем для того, чтобы достичь целей организации образовательного процесса. Таким образом, в рамках

процесса планирования мы видим четыре основных вида управленческой деятельности преподавателя: учет внешних и внутренних факторов; определение целей; выбор технологии реализации действий субъектами образования и преподавателем; прогнозирование результата, проверка, оценка и коррекция.

Планирование должно осуществляться регулярно и после достижения поставленных целей. Это делается для того, чтобы учесть недостатки и ошибки, допущенные при выработке планов. Занимаясь планированием, преподаватель должен следить за тем, чтобы планы оставались целостными в течение длительного периода времени и были пригодными для модификации (рис. 1).

Для этого необходимо регулярно собирать и анализировать информацию о факторах, влияющих на осуществление образовательного процесса. К таким *внутренним факторам* относятся: уровень подготовки обучающихся; их социальное поведение; технология организации образовательного процесса; среда образования (условия, профессионально заданные ситуации, атмосфера и климат, число обучающихся в группе и т.п.); квалификация преподавателя. *Внешними факторами* являются: социально-экономические и политические изменения в стране; система требований, предъявляемых к знаниям, умениям, навыкам и поведению обучающихся — будущих специалистов со стороны учреждений и организаций города, губернии, страны [3—5].

Планирование следует рассматривать как программу, которая направляет образовательный процесс обучающихся в течение продолжительного периода времени. Следует лишь помнить, что постоянно изменяющиеся как учебная (условно-профессиональная), так и реальная профессиональная среда делают корректировки неизбежными. Таким образом, любой план должен удов-

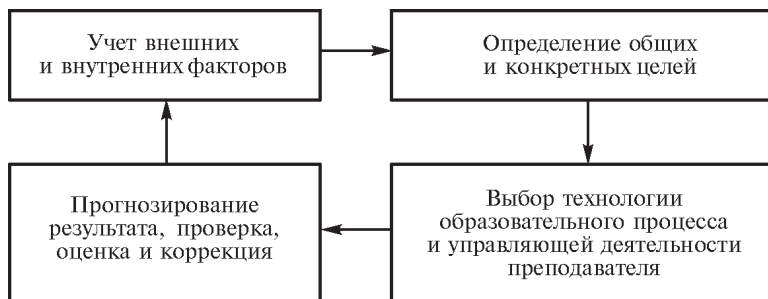


Рис. 1. Планирование образовательного процесса обучающихся и управляющей деятельности преподавателя

летворять следующим требованиям: быть экономически обоснованным и рациональным, чтобы достичь конечной цели с наименьшими затратами времени и средств; опираться на реальные возможности группы и отдельного обучающегося; быть гибким, т.е. позволять вносить изменения в план в процессе его реализации без ущерба для достижения поставленной цели.

Таким образом, функции планирования и контроля обеспечивают основу всех управленческих решений преподавателя. Мы полагаем, что существует тесная взаимосвязь между эффективной реализацией этих функций и продуктивным образовательным процессом обучающихся. Это способствует подготовке кадров, обладающих умениями и навыками самостоятельно, быстро и качественно решать сложные научно-технические и социально-политические задачи в своей профессиональной деятельности.

Организация

Организация составляет основу всех управленческих действий преподавателя. Она предусматривает принятие и реализацию преподавателем обоснованных и объективных организационных решений для обеспечения активного обмена информацией в ситуациях оптимального межличностного взаимодействия субъектов образования.

Под организационным решением мы понимаем поиск и разработку оптимальной программы действий преподавателя и обучающихся, позволяющей достичь результата в соответствии с поставленной целью. Процесс принятия и реализации решений представляет собой последовательную смену взаимосвязанных этапов, включающих различные мыслительные действия, анализ путей продвижения к цели, средств ее достижения и допущенных ошибок. *Принятие организационных решений* включает: формулировку задачи и сбор информации о способах ее решения; анализ альтернативных вариантов и выбор критериев оценки эффективности решений; доведение решений до субъектов образования с указанием сроков и средств (рис. 2).

Принятие организационных решений требует от преподавателя высокого профессионального уровня и наличия определенных социально-психологических качеств личности. Кроме того, оно требует достаточно высокого уровня знаний и умений в области программирования, технологии использования технических средств обучения, которые значительно активизируют процессы принятия и реализации решений. Мы можем назвать ряд



Рис. 2. Организация образовательного процесса обучающихся и управляющей деятельности преподавателя

условий, определяющих качество организационных решений преподавателя:

- четкая формулировка цели, для чего принимается управленческое решение, какие реальные результаты могут быть достигнуты, как измерить, соотнести поставленную цель и достигнутые результаты;

- объем и ценность имеющейся информации, причем для успешного принятия организационного решения главным является не объем, а ценность, определяемая профессиональными запросами обучающихся благодаря профессионализму, опыту и интуиции преподавателя;

- время разработки организационного решения (как известно, организационное решение чаще всего принимается в условиях дефицита времени и чрезвычайных обстоятельств — дефицита средств, социально-психологического состояния обучающихся и т.п.);

- формы, методы и методики разработки организационного решения (если класс/группа обучающихся слабая, то методика одна, если сильная, то — другая);

- субъективность оценки варианта выбора решения: чем более оно неординарно, тем субъективнее оценка;
- состояние управляющей и управляемой систем, т.е. психологический климат, авторитет преподавателя, профессиональная квалификация преподавательского состава; уровень знаний, умений и навыков обучающихся и т.п.;
- система оценок уровня эффективности и качества организационного решения [3, 4].

Следует отметить, что организационные решения существенным образом зависят от множества субъективных условий: логики разработки решений, качества оценки ситуации, структуризации задач и проблем, уровня культуры управления, механизма реализации решений, исполнительской дисциплины. При этом необходимо всегда помнить, что даже тщательно продуманные решения могут оказаться неэффективными, если они не смогут предвосхитить возможных изменений в ситуации.

Реализация организационных решений включает организацию деятельности с выделением индивидуальных исполнителей, подведение итогов и анализ полученных результатов, стимулирование исполнителей [8]. Для эффективной организации образовательного процесса обучающихся необходимо: обоснование выбора технологии; постановка задач перед обучающимися, объяснение им путей их решения; выдача индивидуальных и групповых заданий; установление временных стандартов выполнения действий. При реализации функции организации преподавателю необходимо помнить, что реальные организационные отношения между ним и студентами, а также обучающихся между собой, — это всегда многообразные отношения между людьми со всеми их личностными качествами, представлениями о профессионализме, нормах морали и этики, культуре и т.п. Недооценка этой стороны организации может серьезно повлиять на процесс обучения.

Организационная деятельность преподавателя наиболее трудоемка и имеет значительный удельный вес в его труде (до 60—80%). Важнейшая задача преподавателя как организатора учебного процесса в каждой конкретной группе — это установление и развитие системы тонких динамичных взаимосвязей между ее членами, формирование группы обучающихся как целостной и устойчивой системы. Для этого требуется высокий уровень его профессиональной и общей культуры.

Руководство

Руководство как функция управления обеспечивает процесс регулирования и устранения отклонений в функционировании от заданных плановых значений, оценки возможных последствий вмешательства в управленческий процесс [9]. Процесс регулирования направлен на устранение не только возникающих, но и потенциальных отклонений от плана образовательного процесса. В основе реализации функции руководства заложена система стимулов и антистимулов (санкций за недобросовестную работу). Руководство тесно связано с прогнозированием результатов вмешательства не только в образовательный процесс, но и в социально-психологическую сферу обучающихся. Иными словами, принимая решение, преподаватель должен уметь оценить весь спектр последствий — как ближайших, так и отдаленных. Эффективная реализация процесса регулирования требует от преподавателя не только большого практического опыта, но и развитых прогностических качеств руководителя, высокого уровня его профессионализма (рис. 3).

Регулирование преподавателем процесса педагогического взаимодействия с обучающимися и их между собой предусматривает наблюдение за тем, что происходит в аудитории, сопоставление с планом, своевременную корректировку. Принято выделять несколько типов регулирования образовательного процесса обучающихся. Первое — *жесткое регулирование* — замкнутая система, когда преподаватель всегда находится в центре и осуществляет обучение, применяя фронтальные приемы работы. Скорость выполнения заданий определяет преподаватель, и обучающиеся не могут ее варьировать. Второе — *взаиморегулиро-*

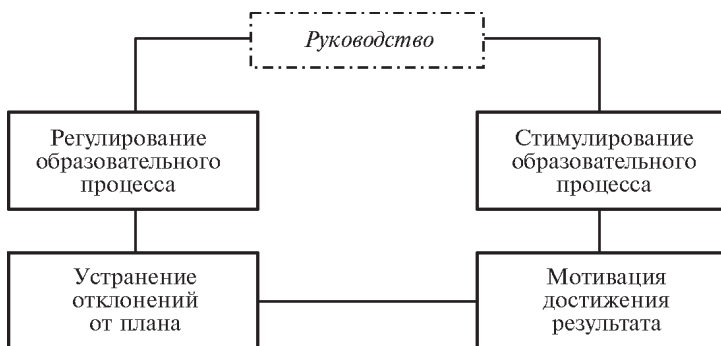


Рис. 3. Руководство образовательным процессом обучающихся

вание осуществляется сокурсниками по группе. Оно предусматривает выслушивание ответов друг друга, исправление ошибок, комментирование процесса и качества выполнения задания. Такой вид регулирования предполагает взаимопомощь и поддержку. Третье — *саморегулирование* осуществляемого образовательного процесса происходит тогда, когда обучающийся самостоятельно определяет скорость, процесс и качество выполняемого задания. Это имеет место, как правило, при индивидуальной форме деятельности [7].

Некоторые исследователи отмечают, что легче предупредить плохое поведение, чем принимать меры, когда имеются нарушения. Самым эффективным средством поддержания дисциплины является вовлечение всех обучающихся в активную познавательную деятельность. Существует ряд приемов для предупреждения плохого поведения. К ним относятся: постоянное реагирование на то, что происходит в аудитории, непрерывное регулирование деятельности субъектов образования; тщательная подготовка к занятию, знание плана; создание на занятии рабочей обстановки; доступное объяснение задания, предоставление образцов его выполнения, терпимое отношение к обучающимся, если установка на выполнение задания не понята; использование разных заданий для различных групп и осуществление наблюдения за их деятельностью; формирование умения эффективно использовать и распределять время при выполнении заданий на занятии и дома [10].

Одним из важных элементов функции руководства является *стимулирование* или мотивация, — побуждение обучающихся к достижению цели и повышению эффективности их образовательного процесса. Реализация мотивации должна опираться на знание и учет в образовательном процессе основополагающих теорий и принципов мотивирования людей. Управляя образовательным процессом обучающихся, преподаватель должен знать и уметь использовать ту или иную теорию для эффективного руководства образовательным процессом. Как известно, существуют две основные категории теорий мотивации: содержательные и процессуальные [6]. Содержательные теории мотивации, разработанные А. Маслоу, Д. Макклелландом и Ф. Герцбергом, основываются на идентификации тех внутренних побуждений — потребностей, которые заставляют людей действовать так или иначе (Masloy A.H., 1956, McClelland D., 1970, Herzberg F., Mausser B., Snyderman B., 1959). Содержательные теории мотивации

вносят весомый вклад в понимание необходимости стимулирования учебно-познавательной деятельности субъектов образования. Однако преподавателей должно также заинтересовать объяснение механизма мотивации с точки зрения поведенческих актов и параметров окружающей среды. Такой подход реализуется в процессуальных теориях мотивации.

В процессуальных теориях анализируется то, как человек распределяет усилия для достижения различных целей и как выбирает конкретный вид поведения. Они не оспаривают существование потребностей, но считают, что поведение людей определяется не только ими. Согласно процессуальным теориям, поведение личности определяется особенностями его восприятия и ожидания, связанными с конкретной ситуацией, и возможными последствиями выбранного им типа поведения. Существуют, как известно, три процессуальные теории мотивации: теория ожиданий, теория справедливости и модель Портера—Лоулера (Vroom V., 1964, Kuhn D., Slocum J., Chase R., 1971, Porter L., Lawler E., 1968).

В заключение хочется подчеркнуть, что руководство образовательным процессом обучающихся является чрезвычайно сложным и многоплановым. Невозможно добиться эффективного руководства, на наш взгляд, без знания истинных побуждений, которые заставляют субъектов образования отдавать учебе максимум энергии и времени, усилий и способностей и добиваться новых качественных результатов. В связи с этим преподаватель, владеющий современными моделями мотивации, сможет значительно расширить свои возможности по подготовке компетентных кадров международного уровня для нашей страны.

Контроль

Контроль, с нашей точки зрения, является управленческой функцией, при помощи которой преподаватель определяет, правильна ли его технология обучения и не нуждается ли она в корректировке. Кроме того, это еще и процесс обеспечения достижения целей. Для создания эффективной системы контроля знаний, умений и навыков обучающихся необходимо знать виды, принципы контроля, а также этапы его осуществления (рис. 4). Рассмотрим более подробно каждую из подсистем контроля. Существуют три основных вида контроля: предварительный, текущий и заключительный.

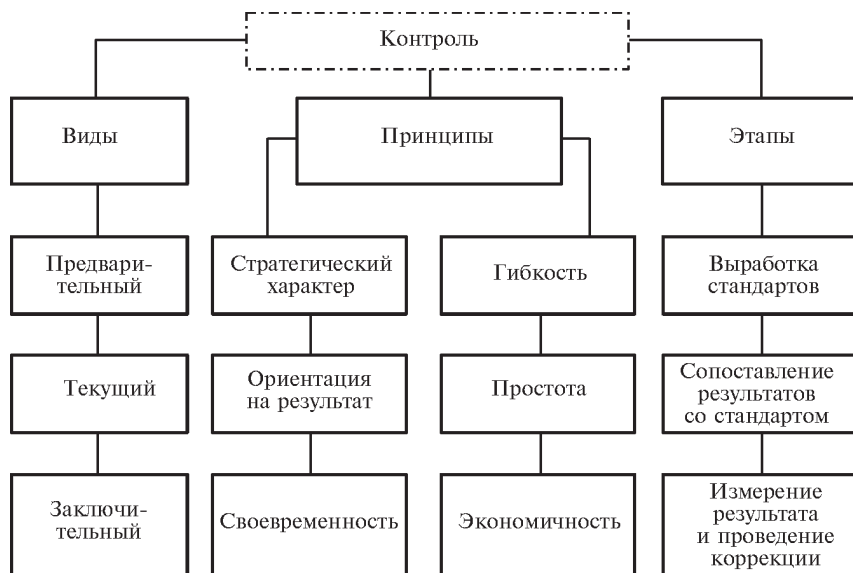


Рис. 4. Система контроля за образовательным процессом

Предварительный контроль осуществляется до начала образовательного процесса. Основным средством его осуществления является реализация определенных процедур. Поскольку они вырабатываются для обеспечения выполнения планов, то их строгое соблюдение — это способ убедиться, что действия осуществляются в заданном направлении. Предварительный контроль достигается за счет определения и тщательного анализа тех знаний, умений и навыков, которыми должны владеть обучающиеся для реализации образовательного процесса. Этот вид контроля ставит целью не допустить отклонений и предупредить сбой, что можно сделать, если по изменениям входных показателей системы рассчитать изменение выходных показателей и заранее осуществить необходимые коррекционные воздействия, чтобы предотвратить нежелательные [9].

Текущий контроль осуществляется непосредственно в ходе реализации образовательного процесса. Для эффективного его проведения необходимы:

— объективные и существенные показатели, которые можно проверить, например в процессе переработки обучающимися учебной, научной и профессионально значимой информации; такими показателями являются скорость (время) выполнения действий, объем и качество переработанной информации;

— наличие критериев отклонения, которые позволят определить, какие отклонения показателей существенны, а какие допустимы; выбор критериев осуществляется преподавателем в зависимости от уровня сложности и объема информации, уровня знаний и умений отдельного обучающегося и группы в целом, от условий, т.е. профессионально заданных ситуаций осуществления образовательного процесса (аудиторная/внеаудиторная, индивидуальная/коллективная и т.п.);

— наличие системы и процедуры контроля; эффективным средством текущего контроля может быть программированный контроль (устный или письменный) — тесты; регулярная проверка качества образовательного процесса обучающихся, обсуждение возникающих проблем и предложений по ее совершенствованию позволит исключить отклонения от намеченных планов и программы действий. Если же позволить этим отклонениям развиваться, они могут перерасти в серьезные трудности.

Что касается *заключительного* контроля, то здесь обратная связь используется после того, как образовательный процесс завершен. Фактически полученные результаты сравниваются с запланированными результатами или после завершения контроля, или по истечении периода времени, определенного заранее. Процедура контроля включает три этапа: выработку стандартов и критериев, сопоставление фактически достигнутых результатов с установленными стандартами, измерение результатов и осуществление необходимых корректирующих действий [6].

Первый этап — *выработка стандартов и критериев* — демонстрирует, насколько близко слиты функции контроля и планирования. Стандарты — это конкретные цели, прогресс в отношении которых поддается измерению. Иногда возникают трудности в количественном выражении некоторых целей, например стандарта образовательного процесса. Информацию о нем можно получить с помощью разного рода исследований, опросов и анкет, хотя в них присутствует определенная доля субъективности. Второй этап контроля состоит в *сопоставлении реально достигнутых результатов с установленными стандартами*. На этом этапе преподаватель определяет, насколько достигнутые результаты соответствуют его ожиданиям и насколько допустимы или незначительны обнаруженные отклонения от стандартов.

Третий этап контроля — *измерение результатов и осуществление необходимых корректирующих действий*. Сначала необходимо выбрать единицу измерения. Так, если контролируется ско-

рость переработки информации, то измерение следует вести в часах и минутах. Если контролю подлежит объем переработанной информации или выполненного теста, то измерение проводится в количестве правильно переработанных единиц текста или операций теста. Если же контролируется умение самостоятельно перерабатывать источники информации, то измерение можно осуществить в процентах обучающихся, владеющих, недостаточно владеющих или совсем не владеющих этим умением. Следующая стадия этапа измерения заключается в оценке результатов.

После вынесения оценки процесс контроля переходит к заключительному этапу. Преподавателю предстоит выбрать одну из трех линий поведения: первая — ничего не предпринимать, если установленные цели достигнуты; вторая — устранить отклонение и провести диагностику причин отклонения; третья — пересмотреть стандарт, если возникли проблемы в процессе контроля или планирования. Если сопоставление фактических результатов со стандартами говорит о том, что установленные цели достигнуты, лучше ничего не предпринимать. Смысл осуществления диагностики отклонения состоит в том, чтобы понять его причины и добиться устранения отклонения путем корректирующих действий.

Для того чтобы контроль был эффективен, он должен обладать несколькими характеристиками. *Стратегический характер* контроля отражает общие приоритеты организации образовательного процесса и поддерживает их. *Ориентация на результат* предусматривает фактическое достижение целей и формулировку новых целей. *Своевременность* контроля означает временной интервал между проведением измерений и оценками, которые адекватно соответствуют контролируемому явлению. Что же касается *гибкости* контроля, то она подразумевает приспособление к изменениям внутренних и внешних условий осуществления образовательного процесса. *Простота* предусматривает соответствие потребностям и возможностям обучающихся, а *экономичность* означает, что любой контроль должен стоить меньше, чем он дает для достижения целей. Таким образом, эффективная реализация функции контроля позволяет преподавателю увидеть, насколько результативна его работа и насколько успешно были удовлетворены потребности субъектов образования.

В заключение следует отметить, что реализация функций управления должна занимать главное место в деятельности преподавателя в системе высшего образования. Их следует осуществлять

системно и непрерывно в течение всего процесса профессиональной подготовки и переподготовки кадров. В то же время владение каждой из функций требует формирования определенных умений у преподавателя. Для этого, на наш взгляд, необходимо в краткие сроки осуществить повышение квалификации профессорско-преподавательского состава по программе “Менеджмент в образовании”.

Список литературы

1. Рыблова А.Н. Управление самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся. Саратов: Сарат. гос. техн. ун-т, 1999. 144 с.
2. Рыблова А.Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов. Саратов: Изд. центр СГСЭУ, 2002. 200 с.
3. Рыблова А.Н. Управление образовательными системами. Саратов: Изд. центр СГСЭУ, 2009. 168 с.
4. Рыблова А.Н. Технология управления в системе непрерывного образования. Саратов: Саратовский источник, 2009. 96 с.
5. Рыблова А.Н. Профессионально ориентированная самостоятельная познавательная деятельность: методологический анализ, разноуровневое управление. Саратов: Изд. центр СГСЭУ, 2010. 112 с.
6. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 2000. 704 с.
7. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-балтийский информационный центр “Блиц”; “Cambridge University Press”, 2001. 224 с.
8. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Менеджмент персонала. М.: Зевс, 1997. 480 с.
9. Лебедев О.Т., Каньковская А.Р. Основы менеджмента. СПб.: Изд. Дом “МИМ”, 1998. 192 с.
10. Nunan D., Lamb S. The self-directed teacher. Managing the learning process. Cambridge: CUP, 1996.

METHODOLOGICAL BASES OF TEACHER MANAGERIAL ACTIVITY IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

A.N. Ryblova

The article presents methodological bases of the teacher managerial activity in the system of higher education. The author describes in details the realization peculiarities of such functions as planning, organization, leading

and control, gives recommendations to teachers for effective usage of them in the learning process of university.

Key words: *managerial activity of teacher, functions of management, planning, organization, leading, control.*

Сведения об авторе

Рыблова Алла Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных и русского языков Военной академии Генерального штаба (ВАГШ), академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). Тел.: 8-962-925-49-39; e-mail: alla.r61@mail.ru

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ЗАНЯТИЯ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ЗАДАНИИ

Ю.Г. Фокин

*(кафедра инженерной педагогики МГТУ имени Н.Э. Баумана;
e-mail: yufo@mail.ru)*

Рассмотренные особенности конкретизации целеполагания и объективизации оценивания результатов конкретного занятия в высшей школе указывают на возможности косвенного оценивания хода становления заданной компетенции на основе анализа проявления профессионализма в оценивании студентом значимости изучаемого учебного материала для его будущей работы в предназначенной должности.

Ключевые слова: *конкретизация целеполагания, уровни усвоения, конкретизированная задача занятия, конкретизированная программа, объективизация, объективно диагностируемые результаты, тесты достижения, рейтинговые оценки, оценки проявления профессионализма, сравнение неизмеримых качеств, количественно оцениваемый эквивалент качественного объекта, ролевое оценивание динамики становления конкретной компетенции.*

Актуальность для преподавателей вузов перечисленных в названии статьи функций, порожденная требованием составления программ в модульно-проблемном (иногда в модульно-рейтинговом) формате, сочетается с необходимостью распределения общих (чаще всего декларативных) требований к усвоению содержания учебной дисциплины между неминуемо конкретными требованиями к освоению каждого модуля. Декларативность общих требований возникает из-за указания в программе направленности каждой учебной дисциплины на овладение одной или несколькими компетенциями, которые в вузе проверить невозможно. При этом формат программ централизованно не регламентирован, а значит, процедуры проверки выполнения таких требований никто не разрабатывал.

Вопросы целеполагания, возникающие у каждого преподавателя при подготовке к занятию, так или иначе решались и ранее, однако

рекомендации по этим вопросам в традиционной педагогической литературе встречаются нечасто. Более того, сами специалисты педагогического профиля удивляются тому, что этот вопрос в ней не рассматривается [1].

Об опасности нарушения управляемости учебного процесса при перенесении компетентностных требований в программы учебных дисциплин уже было написано [2]. Сейчас это подтверждено теми, кто уже пытался практически проверять такие задания. В работе [3], несмотря на объявленную цель (оценивание компетенций), фактически констатируется невозможность их оценивания известными средствами: «...Понятия “компетенция” и “компетентность” включают не только когнитивную и операциональную, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие. ...Здесь помощь преподавателю могут оказать современные методики, среди которых наиболее предпочтительными, на наш взгляд, могут стать деловые игры и проектная деятельность» [3: 94]. Ссылка на деловые игры в этой работе, по-видимому, отражает лишь желание авторов сгладить впечатление от высказанной в предыдущем предложении правды, не соответствующей категорическому требованию задания результатов обучения в компетентностном формате. Реально же в **практической работе выпускника компетентность всегда связана с правами, обязанностями, ответственностью и мотивацией, имеющимися у специалиста по исполняемой должности**. Даже “все знающий и понимающий” специалист не сможет проявить свою компетентность, если он не имеет права и возможностей исполнить свое решение, или будет вынужден уклоняться от принятия требуемых решений из-за значительных трудовых затрат при несоответствующей этим затратам оплате его труда.

В работе [4: 16—27] по опыту вузов Белоруссии в рассматриваемом проекте образовательного стандарта “Средства диагностики уровня профессиональных компетенций выпускников вуза” даже при оценивании компетенций, получаемых на производственной практике, фигурируют в основном проверка знаний (11 раз!) и навыков. Оценка компетенций производится на основе суммы баллов, полученных при ответах на вопросы экзаменационного билета (фактически на основе той же проверки знаний). Вариативность по сложности заданий на курсовое проектирование тоже скорее обеспечивает проверку уверенности студентов в своих силах, а не их профессионализм (усложненный вариант

выбирают 15—20% студентов, облегченный — единицы, а остальные — средний).

В обзорах по Франции, ФРГ, Великобритании основное внимание уделяется отбору компетенций, а не их оцениванию. При этом везде понимают: “Компетенции, как правило, нельзя непосредственно проверить, поскольку по своей сути они проявляются вне вуза” [4: 66]. В приложении 4 этого сборника *самооценки владения каждой компетенцией рассматриваются как основное, а иногда и единственное средство диагностики* не только в Белоруссии, но и в других странах.

Задумываясь над целями и средствами нынешней модернизации высшего образования, не худо спросить себя и в XXI в. по совету Н.И. Пирогова из XIX в.: “Чего мы желаем?” и “Как это желаемое измерить?” Ведь наука, по словам Д.И. Менделеева, начинается с умения измерять. Правда, при подготовке учителей, как указывал еще А.С. Макаренко: “Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди”. При такой логике, естественно, вопрос измерения результатов обучения просто не возникал. Живучесть такой традиции в школьной педагогике и в наше время отмечает А. Кушнер: «...И самое поразительное: *после десятилетий разработки и внедрения “развивающего обучения” по сей день нечем измерять степень развития.* Нет такой “линейки”, с помощью которой можно получить данные, объективно отражающие эффективность развивающих усилий» [5: 25].

Осознание необходимости активизации и объединения теоретических разработок по целеполаганию, а также оцениванию результатов обучения и в высшей, и в общеобразовательной школе привело к подготовке этой статьи.

Процедуры декомпозиции целей, оговоренных в программе учебной дисциплины, в цели усвоения конкретных элементов ее содержания были предложены в п. 5.4 пособия [6]. Тем не менее, учитывая неминуемую произвольность принятия некоторых решений при такой декомпозиции, в п. 5.5 этого пособия был сделан вывод о необходимости конкретизации требований к усвоению каждого упоминаемого в программе элемента содержания, чтобы не заставлять преподавателя проводить эту несвойственную ему работу. В статье [7] была приведена разработанная таблица конкретизированных уровней усвоения. За истекшие четыре года эти уровни были уточнены, поэтому приведем таблицу уровней усвоения.

Уровень усвоения — однозначно понимаемое указание требований к усвоению любого явно выделенного элемента содержания учебной дисциплины.

При деятельностном подходе к обучению для конкретизации оценивания знаний и умений *разработаны 5 уровней знаний и 4 уровня умений*, поясненные в табл. 1. В этой таблице $K_{вр}$ — коэффициент относительного расхода времени по сравнению с обучением, необходимым для репродуктивного уровня (*предусматриваемого “по умолчанию” в традиционных программах учебных дисциплин*). Приведенные в табл. 1 значения этого коэффициента пока весьма ориентировочны.

Таблица 1

Конкретизированные уровни усвоения элементов содержания дисциплины

Обозначение (буквенное предпочтительнее)		Формулировка требований (на каждом уровне своя система оценок, требуемые операционные навыки должны быть сформированы для всех уровней усвоения, кроме <i>д-уровня</i>)	$K_{вр}$
№	буквенное		
1	<i>о-уровень</i>	Знать на уровне ориентирования , представлений	0,3
2	<i>р-уровень</i>	Знать на репродуктивном уровне	1,0
3	<i>а-уровень</i>	Знать на аналитическом уровне	2,0
4	<i>с-уровень</i>	Знать на системном уровне	3,0
5	<i>т-уровень</i>	Творческое знание — преобразование изученных сведений (нельзя задавать)	
6	<i>д-уровень</i>	Уметь демонстрировать с опорой на инструкции, методики	0,6
7	<i>п-уровень</i>	Уметь выполнять инструкции в практически необходимом темпе	1,5
8	<i>к-уровень</i>	Уметь выполнять инструкции, комбинируя их требования с возникшими ситуациями	3,0
9	<i>э-уровень</i>	Уметь выводить объект из нештатных ситуаций, экстремальное управление	

Применение этих уровней позволяет создать **конкретизированную программу учебной дисциплины**, формат такой программы приведен ниже. В приводимом примере для сокращения объема рассмотрена только одна тема избранной для примера учебной дисциплины. Остальные темы описываются аналогично.

**ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Деятельностная парадигма

0.1. Условное обозначение версии программы	
0.2. Год обучения, нормативная трудоемкость, отчетность	2-й год обучения, 4-й семестр, 48 часов, очный зачет по защите выполнения зачетного задания
0.3. Год разработки, разработчик программы	2013 , профессор Фокин Юрий Георгиевич, кафедра “Инженерная педагогика” МГТУ имени Баумана
0.4. Дата и уровень утверждения	

1. ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ И ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

1.1. Специальность	Психолого-педагогическая подготовка начинающих преподавателей высшей школы, аспирантов и магистрантов, повышение квалификации
1.2. Входит в учебный план	Дополнительного профессионального образования для достижения квалификации “Преподаватель высшей школы”
1.3. Уровень обязательности	Обязательная
1.4. Предназначение	Учебная дисциплина предназначена для ознакомления слушателей с основными положениями и объектами Деятельностной теории обучения и применением их при проектировании или анализе конкретного занятия
1.5. Прагматические (практические) цели	Практической целью преподавания дисциплины является освоение слушателями теоретически обоснованного проектирования или анализа каждого занятия и ознакомление со способами обеспечения наглядности преподавания

1.6. Развивающие цели	Развивающей целью является ознакомление слушателей с условиями и особенностями становления строгого теоретического подхода к преподаванию в высшей школе и с основными объектами теории обучения
1.7. Воспитывающие цели	Воспитательной целью является осознание слушателями творческой сущности преподавания, необходимости аналитического подхода субъектов учения к преподаваемым учебным материалам и возможностей проектирования или анализа занятий на строгой теоретической основе
1.8. Дисциплина базируется	На учебных дисциплинах “Психология человека”, “Педагогика и психология высшей школы”
1.9. Дисциплина обеспечивает	Становление у слушателей <i>теоретической компетентности преподавателя</i> высшей школы по второй дополнительной профессии

2. МИНИМАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ И РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ

№ элемента	Темы и элементы содержания учебной дисциплины	Количество единиц усвоения*	<i>Опорный источник</i>	Трудоемкость
Тема 1. Методологические и психологические ориентиры преподавания				
1.1.	Системные особенности подготовки выпускников высшей школы к преподаванию в высшей школе (ко второй профессиональной деятельности)	12 еу	1**, п. 1.1	Дистанционное. 4 ч.
1.2	Задачи преподавания, которые можно решать, опираясь на опубликованную теорию обучения	4 еу	1, п. 1.2	

* 1 еу (единица усвоения) — определение, утверждение, правило, логически завершенная часть текста, используемая в обучении или практике в качестве ориентира, содержащее около 20 слов русского языка.

** Опорный источник — опубликованные материалы или их части, содержание которых рассматривается как оговоренная в программе часть содержания учебной дисциплины, обозначается номером из раздела “Методическое обеспечение” (см. раздел 5).

3. ОБЪЕКТИВНО ДИАГНОСТИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Темы дисциплины	1. Для оценки “удовлетворительно” необходимо	2. Для оценки “хорошо” необходимо дополнительно	3. Для оценки “отлично” дополнительно	Примечания
	Для зачета ориентирование в изученном содержании учебной дисциплины, знания и демонстрационные умения должны быть отражены в выполненном зачетном задании и в письменных ответах на вопросы на очном зачете			Не указанные в темах элементы содержания должны быть усвоены на уровне ориентирования (<i>о-уровне</i>)
Тема	<p>Знать репродуктивно*: основное утверждение ООП, утверждение о пути усвоения, ориентирующее психологическое утверждение, базовое утверждение теории обучения и следствие 1; определения: теории, метода, способа и методики обучения, операции, действия, составного действия, деятельности, частной цели и мотива, ООД и ООД обучения, содержания обучения, субъекта учения.</p> <p>Уметь демонстрационно**: составить индекс деятельности, для освоения которой предназначена преподаваемая учебная дисциплина</p>			

* Знать репродуктивно — уровень знаний, позволяющий **воспроизводить** изученное в своей речи или действиях.

** Уметь демонстрационно — уровень умения применять изученное с опорой на учебные материалы или инструкции при отсутствии сформированных навыков.

4. ПРАКТИКУМ

Анализ или проектирование конкретного занятия на основе изученных положений теории обучения в высшей школе.

5. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Электронные ресурсы

0. *Фокин Ю.Г.* Презентации в PowerPoint для вводной и заключительной лекций в МГУ имени М.В. Ломоносова по дисциплине “Теоретические основы преподавания в высшей школе”, версия 1-13.

1. *Фокин Ю.Г.* Учебные материалы для дистанционного обучения по дисциплине “Теоретические основы преподавания в высшей школе” версия 1-13. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2013. (URL: <http://moodle.fpo.msu.ru>).

Дополнительная литература

2. *Фокин Ю.Г.* Теория и технология обучения: деятельностный подход: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 1-е изд. 2006, 2-е изд. 2007, 3-е изд., 2008. 240 с.

3. *Фокин Ю.Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 2002. 224 с.

Поясним особенности разработанного формата программы. Слово **“минимальное”** в названии второго раздела явно оговаривает необходимость задаваемого содержания и уровней освоения для обеспечения других дисциплин, инициативное превышение требований вполне допустимо. Перечисление элементов темы можно опустить, их конкретизация обеспечивается **ссылкой на опорный источник**. По разным темам могут быть указаны разные опорные источники (не обязательно учебники и учебные пособия). В **третьем разделе** перечисляются все элементы содержания темы, **которые должны быть усвоены на уровнях, превышающих уровень ориентирования**. Такое перечисление обеспечивает работу преподавателя при подготовке занятия и конкретную мотивацию субъектов учения, явно указывая, какие элементы и на каком уровне необходимо усвоить для получения желаемой отметки. **Это перечисление не запрещает преподавателю группировать их в вопросах плана по своему усмотрению.**

При сравнении ранее разработанного формата программы с образцами, предлагаемыми кафедрам методическим управлением вуза (в которых содержание модулей излагается традиционно в виде текста с перечислением элементов содержания без указания требований к их усвоению), в ранее разработанный формат конкретизированной программы **пришлось добавить лишь п. 1.8 и 1.9; пункты же 1.5—1.7 и раздел 3 существенно конкретизируют цели, содержание и требуемые уровни освоения всех элементов, освобождая преподавателя** от необходимости самому определять требования к элементам на основе декомпозиции целей, указанных для всей дисциплины. Наличие такой конкретизированной программы учебной дисциплины существенно упрощает **целопланирование и для конкретного занятия.**

“Однозначно поставленные цели позволяют более тщательно планировать занятие и вообще по-деловому оценивать достигнутое в процессе обучения. Точные цели в руках преподавателя и учащегося облегчают самоконтроль обеих сторон, учащийся может сам оценить свои результаты, свой прогресс в обучении — тем самым его мотивация становится

положительной, он может самообучаться. Точно также и преподаватель может объективно оценивать результат своей деятельности... Поскольку существуют слова, имеющие много значений и допускающие много интерпретаций, необходимо найти и использовать такие слова и их комбинации, которые бы по возможности однозначно фиксировали цель. Такие слова, как: понимать, верить, осмыслить и др., — наверняка допускают много интерпретаций, и их по возможности не следует употреблять при определении учебных целей. Напротив, такие слова, как: считать, писать, сравнивать, идентифицировать, изображать графически и т.д., — допускают меньше интерпретаций, им Вы должны отдать предпочтение при описании учебных целей” [8].

Для обеспечения целенаправленной работы преподавателя по подготовке и проведению занятия цель занятия должна быть явно и точно сформулирована до начала подготовки занятия. Это положение вроде бы очевидно: ведь невозможно действовать целенаправленно на занятии без постановки до занятия конкретной цели. Тем не менее такую цель объективно сформулировать совсем не просто.

Чаще всего даже опытные преподаватели формулируют цель занятия в виде перечня СВОИХ действий: “Рассмотреть закон Ома и его применения”; “Доказать теорему Ролля”; “Изложить содержание темы 2”; “Пояснить содержание п. 2.7. учебника”. При такой формулировке цели занятия действия субъектов учения на занятии предполагаются по умолчанию: “Слушать, конспектировать и понимать”. Да и действия преподавателя вроде бы тоже автономны: “Я свое сделал, а остальное — дело самих студентов”.

Положение можно изменить, если ориентироваться на результаты, **которые должны возникнуть у студента** на основе совместных действий преподавателя и студентов на занятии. Преподаватель должен при этом не просто излагать нужные для студента сведения, а **ОБЕСПЕЧИТЬ** появление у студента требуемых результатов: понимания, осознания, выполнения конкретных действий с требуемым качеством. Начиная формулировку цели занятия с этого слова преподаватель декларирует свою психологическую позицию в обучении, заботу о реализации у студентов того, что он будет делать на занятии. Именно в этом сущность **конкретизированной задачи** занятия.

Преобразуем первую и последнюю из названных обычных целей в конкретизированные (тем более, что прочитав среди набум упомянутых целей “п. 2.7”, я решил открыть этот пункт

текста в своем учебном пособии [6] и обнаружил, что он очень подходит для примера в осуществлении такого преобразования).

Цель “Рассмотреть закон Ома и его применения” с учетом теоретических основ преподавания нужно заменить следующей конкретной формулировкой: “Обеспечить *аналитическое знание* студентами закона Ома для участка электроцепи, без источников постоянного тока, и его *применение на демонстрационном уровне* для расчета электроцепей по изложенной на занятии методике”. Здесь абстрактная задача “рассмотреть” конкретизирована: студенты должны не просто знать формулировку, а понимать ограничения, имеющиеся в этой формулировке, пояснить причины этих ограничений и потенциальные ошибки, возникающие при применении этого закона без учета упомянутых ограничений, убедиться в том, что студенты осознали рассмотренные стороны анализа и могут с опорой на конспект лекции безошибочно применять этот закон, хотя навыки его применения могут возникнуть позже — после выполнения разнообразных заданий.

Цель “Пояснить содержание п. 2.7. учебника”, обратившись к [6], свяжем с рассмотрением спектрального анализа деятельности: “Обеспечить осознание студентами связи спектрального анализа с классификацией видов интеллектуальной деятельности и последующим обоснованным выбором методов обучения для анализируемого или проектируемого занятия, целесообразность обозначения его результатов в форме индекса деятельности, *репродуктивное знание* ими правила записи этого индекса и *демонстрационное проведение спектрального анализа* с использованием схемы рис. 16 или текстового описания классификации в объекте б раздаточного материала*”.

Из примеров видно, что *подготовка к занятию при наличии конкретизированной задачи будет предметнее*. Она не может ограничиться просмотром указанного параграфа учебника, неминуемо у преподавателя должны возникнуть мысли о том, как все это можно обеспечить... Такое мышление обогащает индивидуальную методику преподавания и повышает качество обучения.

Объективизация оценивания результатов обучения на конкретном занятии в условиях компетентностного задания требований тоже

* На рис. 16 в пособии [6] приведена схема спектрального анализа в символах языка “Дракон”, а в раздаточном материале — три абзаца текста, в каждом из которых перечислены действия одного из трех столбцов классификации видов интеллектуальной деятельности [6: 42].

выливается в проблему: как оценить динамику того, что объективно не может проявиться в условиях вуза?

Объективно диагностируемый результат обучения — это результат выполнения задания по изученному содержанию учебной дисциплины, однозначно понимаемого как субъектом учения, так и преподавателем, а также любым лицом, имеющим право контроля занятий, и однозначно оцениваемый всеми этими лицами. Конечно же в обучении и результат, и его оценки так или иначе субъективны, однако эта субъективность становится доступной для использования другими лицами после явного письменного изложения своего мнения с перечислением тех признаков реакции на задание субъекта учения, которые преподаватель собирается учитывать при выставлении оценок. Этим преподаватель делает объективизированной (понятной и доступной для использования другими) субъективную шкалу своих оценок. Использование этой шкалы другими лицами позволяет надеяться, что они выставят по результатам контроля обучения те же оценки, что и преподаватель, сообщивший эту шкалу как им, так и студентам.

Таблица 2

Примеры объективно-диагностируемых результатов усвоения дисциплины

№ элемента	Для оценки “удовлетворительно” необходимо	Для оценки “хорошо” необходимо дополнительно к левому столбцу	Для оценки “отлично” дополнительно к соседнему столбцу	Примечания
1	2	3	4	5
Пример 1	<p>Описать (вычертить) названный в задании элемент содержания учебной дисциплины (словесную формулировку, знаковую формулу или схему объекта)</p> <p><i>Описано в пособиях или рассмотрено на лекциях</i></p>	<p>Описать назначение, особенности, способы применения признаков</p> <p><i>Уясняется на практических, лабораторных занятиях, семинарах</i></p>	<p>Описать ограничения и особые случаи истолкования (расчета, применения, функционирования элемента)</p> <p><i>Продукт самостоятельной работы и анализа выполненных заданий</i></p>	<p>Возможность пользования при описании оценки справочниками, другими опорными источниками оговаривается в задании</p>

1	2	3	4	5
Пример 2	Задание для элемента содержания выполнено на уровне усвоения, оговоренном в программе (например, на <i>p-уровне</i> для знаний)	Дополнительно рассмотреть особенности этого элемента содержания и способы его применения	Задание выполнено на следующем за оговоренным в программе уровне усвоения, (например, на <i>a-уровне</i> для знаний)	При конкретизированном задании в форме уровней из табл. 1
Пример 3	Написать формулировку закона Паскаля	Описать, какими опытами подтверждается справедливость закона	Описать, как и для чего используется этот закон в гидравлических прессах	Учебник физики А.В. Перышкина для 7 кл. М.: Дрофа, 2006. С. 87

Конечно, у контролирующего может быть и свое мнение относительно этой шкалы. Он вправе высказать свои замечания преподавателю, но **оценивать знания и умения студентов он должен только по уже объявленной преподавателем шкале**. В этом будет проявлено уважение к индивидуальности преподавателя и к его методике (право на индивидуализацию которой закреплено Законом РФ “Об образовании”). Этим же обеспечивается защита студента от произвольного оценивания. Перечисленные процедуры позволяют назвать выставленные при этом оценки объективными (т.е. независимыми от выставившего их конкретного лица), поскольку все лица, выставяющие оценки, пользуются одной и той же **объявленной преподавателем шкалой оценивания**.

Для объективности как задание субъекту учения, так и результаты оценивания его выполнения должны представляться в письменном виде и подписываться лицом, осуществляющим диагностику, с указанием даты и времени передачи задания субъекту учения. Результаты выполнения задания должны представляться в письменном виде и подписываться лицом, выполняющим задание, с указанием даты и времени передачи результатов выполнения задания контролирующему.

Перечисленные процедуры создают условия для независимой объективной экспертизы результатов и оценок при возникновении разногласий и конфликтов, отсутствующие при устном общении контролирующего с субъектами учения. В идеале задание должно выполняться на том же листе, на котором оно напечатано

и выдано для выполнения*. При наличии третьего раздела в программе объективно диагностируемый результат каждого занятия формируется копированием из таблицы объективно диагностируемых результатов тех элементов, содержания учебной дисциплины, которые выбраны преподавателем для усвоения субъектами учения на этом занятии.

Тесты достижения как средство объективизации оценивания.

Расширение применения в отечественной практике тестов достижения базируется на представлении о том, что такие тесты предъявляются всем субъектам учения одинаково, а результаты их выполнения оцениваются по одним и тем же процедурам, тем более, когда тестирование проводится с применением компьютеров.

Это не совсем так. Описан случай, когда неграмотный человек, выбирая в США лишь варианты, обозначенные известными ему двумя буквами, показал выдающиеся результаты при тестировании для поступления в университет. (Правда, ректор “успокоил общественность”, заявив, что этот абитуриент не будет принят в университет, поскольку у него нет аттестата о среднем образовании).

Известен и другой случай (уже в отечественной практике), когда при решении задачи абитуриентка не учла указанное в условии ограничение “массу ракеты считать постоянной” и сама вывела формулу с учетом переменности массы, получив результат, отличающийся от содержащегося в памяти компьютера, и потеряв возможность учиться в университете. (В этом случае ректор не удовлетворил представление перепроверявшего работу преподавателя, указав, что внимательность тоже учитывается тестом. Но такая “невнимательность” свидетельствует о неординарности абитуриентки. Правда, неизвестно, как бы ректор среагировал на представление преподавателя, если бы абитуриентка написала перед своим решением: “Я не согласна с подобным загромождением задачи!”)

Тесты, связанные с выбором ответов из представляемого их множества, часто позволяют угадать правильный ответ по косвенным признакам или по порядку результата. Тесты же, связанные с проверкой запоминания испытуемыми непринципиальных элементов содержания художественных произведений, вредны по своей сущности, поскольку ориентируют учащихся не на этические и эстетические достоинства произведения, а на операционные

* Такая юридическая дотошность нужна для защиты студента и преподавателя от произвольного изменения тем или другим формулировок задания и создает условия для попутного накопления информации о затратах времени на выполнение заданий, необходимой для разработки количественных показателей сложности таких заданий.

особенности выбранного для теста эпизода или на запоминание имен второстепенных действующих лиц.

Я считаю, что в высшей школе тесты можно применять лишь при массовой проверке знания студентами формул и процедур решения задач в учебных заданиях операционного уровня на младших курсах высших учебных заведений, которые должны быть усвоены на репродуктивном уровне. Более того, тенденция по распространению тестирования на все модули дисциплины провоцирует “безсессионный учебный процесс” (непрерывную аттестацию по дисциплине без акцента на итоговом экзамене): “...итоговая оценка по курсу выставляется как сумма баллов, накопленных в течение полусеместра или семестра (в ходе текущего или рубежного контроля)” [9: 76]. Этим фактически закрепляется репродуктивный уровень усвоения содержания всей учебной дисциплины, поскольку аналитический и системный уровни усвоения можно выявить только на экзамене, актуализируя во время подготовки к экзамену работу студента над всем содержанием учебной дисциплины, а не над отдельными ее фрагментами.

Рейтинговые оценки сравнительной успеваемости в последнее время часто рекомендуются в качестве средства активизации конкуренции при обучении в вузе. Следует, однако, учитывать, что рейтинговые оценки базируются на некоторых количественных показателях (строго ввести которые для некоторых учебных дисциплин невозможно). Кроме того, такие оценки усвоения содержания учебной дисциплины принципиально являются локальными, их можно объективизировать лишь для конкретной дисциплины и для конкретного контингента студентов. Первый в рейтинге по учебной дисциплине может оказаться совсем не первым в рейтинге по той же учебной дисциплине, преподаваемой тем же преподавателем по другой специальности, а тем более в рейтинге по той же дисциплине в другом вузе.

Это было осознано в отечественной системе образования еще в 1834 г., когда было разработано “Положение для постоянного определения или оценки успехов в науке”, в котором отмечалось: “Этот всеобъемлющий и постоянный масштаб освобождает преподавателя от той односторонности, которая всегда бывает следствием сравнения учеников одного и того же курса между собою. Он определяет правила для единообразного суждения в разные времена и в разных местах” (см.: Известия Международной академии наук высшей школы. 2012. № 1 (59). С. 267).

Объективизированное количественное оценивание проявления профессионализма в совокупности неизмеряемых качественных результатов выполнения студентом задания можно рассматривать

как индикатор проявления компетенции в учебной работе. Если результаты обучения не поддаются прямому измерению или являются качественными по своей сущности, количественно динамику становления у субъекта учения профессионализма можно рассчитать по **отклонениям представленного комплексного решения от эталонного**. Эталонным будем считать рецензию на представленную работу, выполненную компетентным специалистом с указанием качественных недостатков.

При этом на кафедре нужно принять некий набор качественных оценок, употребляемых при рецензировании с присвоением каждой из таких оценок заранее согласованного определенного коэффициента важности. Например, можно объявить, что указание в рецензии **недопустимости** реализации одного из представленной совокупности решений будет оцениваться коэффициентом 1,0; наличие **отклонений от рекомендуемых** — 0,7; наличие **нерациональных решений, приведших к дополнительным расходам** — 0,5. Получив рецензию по комплексному решению, состоящему из семи частных качественных решений, можно рассчитать количественные показатели профессионализма при оценке трех решений как недопустимых; двух как отклонений от рекомендуемых; двух как приводящих к увеличению расходов. Суммарная значимость отклонений от эталонного решения $3 \times 1,0 + 2 \times 0,7 + 2 \times 0,5 = 5,4$. **Суммарная относительная значимость отклонений от эталонного решения $5,4 : 7 = 0,77$** . Если бы недопустимых решений не было, отношение было бы $2,4 : 7 = 0,37$. Если при этом были бы реализованы и все необходимые решения, суммарная относительная значимость отклонений от этого эталонного решения была бы $2 \times 0,5 = 1$, а относительная $1 : 7 = 0,14$. **Величину допустимых относительных отклонений необходимо обсудить на кафедре и объявить заранее.**

Для сравнительной оценки неизмеримых качеств, возникающих у субъекта учения, можно ввести количественно оцениваемый заменитель качественного объекта (**КОЗКО**). Этот заменитель вводится в виде объективизированного перечня **выбранных экспертами** качественных признаков и процедур количественного учета наличия, частичной реализации или отсутствия каждого из них.

Например, наличие каждого из 10 качественных признаков учитывается прибавлением к оценке +1; явное отсутствие прибавлением -1 (т.е. вычитанием единицы); неполная реализация +0,7. Если некоторое качество из упомянутого множества качеств не рассматривается субъектом учения, изменение суммы в скобках не происходит. После деления полученной суммы на количество введенных признаков этот неучтенный элемент окажет влияние на полученную количественную оценку наличия качеств, учитываемых введенным перечнем. Например, если 5 признаков явно присутствуют, 2 — явно отсутствуют, 2 реализованы “не со-

всем”, а один пропущен, то оценка будет $(5 \times 1 - 2 + 2 \times 0,7 + 0) : 10 = 0,44$, а не $4,4 : 9 = 0,48$. Возрастание этого показателя при последующей оценке будет свидетельствовать о положительной динамике оцениваемого на основе перечисленных процедур неизмеряемого качества.

Фактически большинство психологических тестов (в том числе и по определению коэффициента интеллектуального развития) и рейтинговых сравнений вузов базируется на использовании по умолчанию именно КОЗКО. При этом о процедурах превращения качественных признаков в количественные показатели для определения рейтинга чаще всего широко не объявляется. Отсюда и возникает отечественный список вузов, подлежащих реорганизации, в который попали многие вузы, успешно питающие сферу искусства. Причиной такого приговора является игнорирование неопубликованными процедурами КОЗКО их специфики по сравнению с вузами, ориентированными на подготовку научных кадров. Из-за небольшого неопубликованного изменения весового коэффициента даже по одной качественной составляющей КОЗКО ведущий и обладающий международным авторитетом вуз страны может оказаться на 56 или на 156 месте в международном рейтинге вузов.

Более строго вопросы принятия решений экспертами на нескольких иерархически связанных уровнях управления рассмотрены еще в XX в. в работе [10].

Количественное оценивание динамики становления конкретной компетенции у конкретного студента по ходу изучения им конкретной дисциплины можно косвенно произвести по динамике осознания субъектом значимости изучаемого (или излагаемого на экзамене) конкретного элемента учебного материала для его будущей профессиональной деятельности. Такую динамику можно выявить с помощью **ролевого оценивания** субъектом учения этого элемента, используя отпечатанную на бланке или выводимую на экране компьютера вводную: «На каком этапе работы (или при решении каких задач) в должности (название) вам будет необходим изученный элемент?» Ниже этого вопроса должны быть указаны 9 этапов работы (типов задач), расположенных и пронумерованных в порядке усложнения (или упрощения). Студент за 3—5 минут должен выбрать ответ и записать его на бланке или ввести в диалоговое окно, указав порядковый номер в списке того этапа (задачи), для осуществления (решения) которого изучаемый учебный материал наиболее важен для специалиста, работающего на указанной должности. Абсолютная величина разности между номером, указанным студентом, и эталонным номером, обозначенным кафедрой, будет косвенно характеризовать уровень профессионального отношения студента к этому элементу содержания учебной дисциплины (чем меньше эта абсолют-

ная величина, тем более профессионален сделанный студентом выбор). Повторяя подобное ролевое оценивание несколько раз во время обучения по дисциплине, можно заметить выраженную позитивную динамику профессионализма (тенденцию уменьшения упомянутой абсолютной величины) или ее отсутствия (абсолютная величина отклонения возрастает по мере усложнения учебного материала).

Таким образом, какие-то косвенные оценки становления компетенции в вузе для управления учебным процессом использовать можно, но все они представляют собой не оценку наличия у студента заданной компетенции, а количественные оценки некоторого эквивалента, далеко не идентичного задаваемой компетенции.

Список литературы

1. *Журавлев В.И.* Педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогика, 1990. 165 с.
2. *Фокин Ю.Г.* Специфика реализации компетентностного и технологического подхода к обучению в высшей школе // Труды МАН ВШ. 2008. № 1. С. 149—164.
3. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых программ ВПО при компетентностном подходе / Под ред. В.А. Богословского, Е.В. Караваевой и др. М.: МГУ, 2007. 148 с.
4. Некоторый опыт реализации инновационных подходов к диагностике компетенций студентов / Материалы XIX Всероссийской научно-методической конференции “Проблемы качества образования: Проектирование образовательных программ высшего профессионального образования на компетентностной основе”. Часть 3. Москва; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов МГИСС (ТУ), 2009.
5. *Кушнир А.* Педагогика иностранного языка // Школьные технологии. 1997. № 6. 192 с.
6. *Фокин Ю.Г.* Теория и технология обучения: деятельностный подход: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 1-е изд. 2006, 2-е изд. 2007, 3-е изд. 2008. 240 с.
7. *Фокин Ю.Г.* Теоретические основы преподавания в высшей школе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 31—51.
8. *Мелецинек А.* Инженерная педагогика. М.: МАДИ (ТУ), 1998. 185 с.
9. *Захожая Т.М.* Система зачетных единиц в образовательном процессе вуза // Педагогика. Научно-теоретический журнал РАО. 2012. № 7. С. 72—79.
10. *Саати Т.* Принятие решений. Метод анализа иерархий / Пер. с англ. Р.Г. Вачнадзе. М.: Радио и связь, 1993. 278 с.

GOAL SETTING AND OBJECTIFICATION OF THE RESULTS OF STUDIES UNDER THE COMPETENCE OF REFERENCE

Yu.G. Fokin

Specification of these features of goal-setting and objective evaluation of the results of a specific class in high school point to the possibility of an indirect estimation of the course of becoming a given jurisdiction by analyzing manifestations of professionalism in assessing the significance of the studied student learning material for his future work destined position.

Key words: *specification of the skills levels of assimilation of the specified task of the classes specified program, objectification, objectively diagnosed by the results of the tests of achievement, the rating evaluation of the manifestations of professionalism, the comparison of the immeasurable qualities, quantitatively estimate of the equivalent of the quality of the object, role-based estimation of the dynamics of formation of specific competences.*

Сведения об авторе

Фокин Юрий Георгиевич — доктор технических наук, профессор кафедры “Инженерная педагогика” Экспериментального центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей технических университетов и инженерных вузов МГТУ имени Н.Э. Баумана, академик Международной академии наук высшей школы. Тел.: (495) 393-96-57; e-mail: yufo@mail.ru

РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ — БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ

К.А. Баженова

(кафедра информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (СФУ); e-mail: mailkseniya@gmail.com)

В статье представлены базовые условия создания образовательных ситуаций для студентов направления “Педагогика”. Образовательная ситуация рассматривается как необходимая для инициации у студентов рефлексии совершаемой пробы. Условия образовательной ситуации конструируются исходя из гипотезы о том, что освоение педагогического содержания студентами возможно в деятельностном ключе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты, участвующие в эксперименте, осознанно и целенаправленно планируют пробы становления профессионалами педагогики и оценивают образовательные эффекты своих действий на себе в отличие от студентов, которые не приняли участие в эксперименте.

Ключевые слова: педагогическая проба, образовательная ситуация, педагогический бакалавриат.

Согласно форсайт-исследованиям, условия современной профессиональной среды таковы, что от участника требуется умение самостоятельно определять нишу своей специализации в технологически сложном предметном содержании [1]. Студенты педагогического вуза имеют базовое направление, задающее привычное предметное содержание обучения, например студенты — учителя физики. Программы направления “Педагогическое образование” профиля “Дополнительное образование” не ориентированы на освоение методики преподавания предмета. Поэтому принципиальным уже при постановке задачи является то, что становление педагогов рассматривается не в логике их подготовки к текущей деятельности, а в логике формирования у них профессионального капитала, определяющего их конкурентоспособность и зада-

ющего для них зону ближайшего профессионального развития [2]. В связи с этим требуется специальное проектирование и апробация средств подготовки студентов. В данной статье описаны организационно-педагогические условия, которые востребовали потенциал студентов 2-го курса педагогического бакалавриата в СФУ после имитационно-моделирующей игры [2], а далее инициировали их профессиональное действие вне академического пространства. В статье описан эксперимент, который был проведен в течение 4-го семестра 2011/12 уч. года со студентами 2-го курса направления “Педагогическое образование”.

Можно выделить три горизонта образовательных результатов, на которые ориентирован замысел решения задачи. В качестве оперативного результата взаимодействия преподавателей и студентов мы обозначили: осознание значимости студентами фиксации своих затруднений, педагогических размышлений, описание замыслов и результатов первых педагогических самостоятельных проб. Тактический уровень ориентирован на появление у студентов в течение следующего года обучения таких мест практики, которые бы давали возможность реализовать собственные профессиональные пробы при поддержке консультанта, что определит задачу выпускной работы. Стратегический уровень ориентирован на обучение студентов на последнем курсе и их действия после выпуска из университета, а также связан с пониманием необходимости переосмысления педагогической практики, ее перепроектирования в течение всей жизни [3].

Образование в университете представляется нами как создание педагогом по отношению к группе студентов таких условий перехода, которые бы требовали изменения способов действия и мышления. Например, для наших студентов актуальна смена состояния требования образца и ожидания ответа преподавателя “как в школе” на состояние, где естественно заявление своих профессиональных интересов и выстраивание пробных действий с опорой на интерес. Результат освоения профессионально-педагогического содержания в университете предполагает самостоятельное действие студента в ситуации “здесь и сейчас”, а также исследование и прогнозирование возможных вариантов развития образовательного процесса. Следовательно, для студента-педагога необходимо создать условия, в которых можно научиться работать с базовыми характеристиками категории “процесс”. А именно фиксировать разницу между состояниями и организовывать переходы между ними. Для студентов, только входящих в педагогическую деятельность, понятием, которое схватывает характе-

ристики процесса, может быть обозначено понятие “педагогическая проба”.

Педагогическую деятельность можно понимать как управление процессом присвоения нового способа действия. Для освоения деятельности вводится понятие пробного педагогического действия (далее — проба). Оно включает в себя три этапа: 1) “задумка” с описанием образа результата и схемы организации взаимодействия, с выделением ресурсов-опор; 2) реализация; 3) сопоставление задуманного и полученного в ходе реализации. Работа с понятием “проба” для студентов становится основой для создания педагогического замысла и освоения категории “процесс”. Учебная ситуация связана с освоением предметного материала, а образовательная — с выходом в аналитическую позицию, преобразованием субъективного способа действия. Следовательно, образовательные ситуации необходимы как на этапе введения понятия “проба”, так и при переходе к категории “процесс”.

Образовательная ситуация не случается одновременно для всех участников, но может быть определена рамками специально организованных условий. Мы используем термин ситуация, поскольку помимо условий, которые были созданы нами в течение семестра, были и другие факторы, оказывающие влияние на студентов [4].

Опишем типы образовательных ситуаций, необходимых для инициирования педагогической пробы и ее рефлексии. Первая ситуация — разрушение мифа о том, что образование получается только в университете. Образование трактуется как оформление образа профессионала, владеющего техниками мышления и умеющего находить ресурсы для присвоения культурных норм. Поэтому образ себя как профессионала может быть достроен посредством организации своей практики. Вторая ситуация — проектирование серии прецедентов, когда студенты обнаруживают факт отсутствия их собственной педагогической пробы как необходимый первый шаг для вхождения в профессию.

Третья ситуация — серия вариантов выбора тактики действия в рамках дисциплин. Студентам представлялось несколько вариантов выбора на разных этапах обучения. Например, способ освоения педагогического содержания: традиционный — лекционно-семинарский, экспериментальный — совершение проб в течение семестра. Внутри дисциплины студенты могли выбрать вариант пробного действия от записи задумки на бумаге до реализации в полном объеме. Выбор процедуры сдачи экзамена мы рассматриваем как аналитическую ситуацию по отношению к своему

замыслу обучения в вузе. Варианты получения итоговой аттестации: сдача традиционного экзамена “по билетам” и/или практическая проба с оформлением в виде статьи.

Ниже описаны условия, которые были организованы для создания образовательных ситуаций для студентов 2-го курса. К началу семестра студенты и преподаватели были незнакомы.

Требование к преподавателям. 1) Преподаватель — ведущий трех дисциплин. Наблюдения за студентами показывают, что для них дисциплины не связаны друг с другом. Поэтому связь между дисциплинами фиксировалась натуральным способом: три дисциплины были закреплены за одним преподавателем.

На дисциплине “Практическая педагогика” предъявляются нормы педагогической деятельности и предоставляется возможность обсуждения студентами собственных затруднений. Требования второй дисциплины “Практикум по решению профессиональных задач” позволяют формировать замысел педагогического действия разного уровня и делать пробу. Третья дисциплина “История университетов” позволяет диагностировать наличие образовательного эффекта: студенты продолжают действовать “по-школьному” или “примеряют к себе” нормы, заданные на двух предыдущих дисциплинах. Приведем пример. На первых занятиях по “Практической педагогике” вводилось отношение “замысел—проба—анализ реализации”. На “Практикуме...” обсуждаются требования. Было замечено, что на “Истории университетов” появилось обращение к тем докладам, которые были сделаны ранее. В начале выступления докладчиком-студентом появляется контекст, организующий круг уместных вопросов для обсуждения.

2) Дисциплина “Практическая педагогика” проводилась в режиме со-преподавания (co-teaching). Это позволило решить две задачи. Во-первых, различить два уровня педагогического действия. Первый уровень “здесь и сейчас”, не требующий замысла, второй — запланированное действие с получением эффекта. Во-вторых, введение двух видов содержания — философско-методологического и методического. Если первый позволяет посмотреть на ситуацию “сверху”, то второй — организовать алгоритм проведения конкретного занятия. Сопоставление разных типов размышления о педагогическом действии фиксирует переход из плана практического действия в план идеальных схем, и обратно. Для студентов 2-го курса нужен живой диалог. Возникает необходимость наблюдения процесса и введения представления об исследовании и прогнозировании отложенного влияния педагога.

Задача обоих преподавателей: поддержать субъективные интенции студентов; тьюторинг индивидуальных ситуаций преодоления затруднений студентов; планировать тематическое содержание, актуальное для студентов. Отметим, преподаватели, которые совместно проводили дисциплины, могут предложить студентам разного уровня практическое действие¹: от проведения одного занятия с детьми до реализации собственной практики в дополнительном образовании с консультацией в процессе. Опыт со-преподавания в деятельностном ключе отличен по ряду характеристик от описанного в статьях Н.В. Бекузаровой [5], А. Chanmugam, В. Gerlach [6].

Уровни сложности и вариативности педагогического действия.

Как было описано выше, педагогическая деятельность основана на соотношении двух планов: идеального и реального. Реальный — умение осуществить непосредственное действие “здесь и сейчас” с живыми учащимися. Идеальный план предполагает работу с методологическими объектами и требует выхода в рефлексивную позицию: соотношения замысла и результата, внесение корректировок в первоначальный план.

Понятие “практика” в интерпретации Г.П. Щедровицкого предполагает совершение запланированных действий, направленных на преобразование окружающего мира [7]. Основой реализации практики является оформление опыта как совокупности алгоритмов, умений, знаний, приобретенных в ходе реализации собственной осмысленной пробы. Мы выделяем следующие этапы становления практического действия:

1. Проба без замысла — по наитию.
2. Анализ пробного действия — формирование замысла — реализация — анализ.
3. Формирование замысла на длительный период времени.

Фокус затруднения для студентов сосредоточен на умении переходить из практической ситуации “здесь и сейчас” в аналитический план: “А как можно сделать иначе и когда?” Предмет

¹ Например, в качестве практики К.А. Баженовой выступает опыт управления различными направлениями в рамках реализации проекта учебно-исследовательской деятельности в Красноярском крае от сопровождения группы школьников, руководства интенсивными школами до консультирования педагогов-руководителей работ учащихся (URL: <http://ipps2.sfu-kras.ru/node/30> 5.04.2014). Практика С.В. Павлова — коучинг, трайдинг на валютном рынке, практика репетиторства по разным дисциплинам (URL: <http://ipps2.sfu-kras.ru/node/2429> 5.04.2014).

аналитики направлен как на обнаружение педагогической ситуации и фиксации своих приемов работы в ней, так и причинно-следственных отношений действий своих и других участников ситуации.

Описанные этапы были реализованы через предъявление студентам требований. При выполнении зачетного задания по дисциплине “Практикум...” задания выполнялись группами по 2—3 участника. Первый уровень: оформить текст прожекта пяти факультативных занятий (предмет обучения, целевая аудитория выбирается самостоятельно). Второй уровень: соблюдение требований к первому уровню и реализация одного занятия в группе, аналитический отчет, оформление “идеального” занятия с учетом результатов анализа. Третий уровень: выполнение требований второго уровня и реализация замысла с целевой группой.

На дисциплине “Практическая педагогика” первый уровень: активное слушание и участие в коммуникации с опорой на предметное содержание. Второй уровень: выступление с докладом или проведение лекции. Третий уровень: участие в проектировании занятий совместно с преподавателями.

Кроме того, в течение семестра студентам были предложены ситуации, где они могут занять ответственную позицию за пределами академического пространства с последующим анализом. Например, быть организатором-руководителем группы студентов на краевом конкурсе “Учитель, которого ждут”. Руководители других участников конкурса — преподаватели вузов. На интенсивной Школе для учащихся 6—10-го класса — проба себя в позиции ведущего клуба, тьютора. В таких ситуациях действовать без наблюдения и анализа становится затруднительным.

Работа с текстами. Необходимым условием при работе со студентами является предъявление им образцов мышления, закрепленных в текстах. При работе с текстами студентам ставятся две задачи. Во-первых, различить и частично испытать уровни работы с текстом: воспроизведение сюжета; обнаружение структуры и взаимосвязи отдельных частей (в том числе названия и содержания); связь текста и контекста; текст вне контекста — авторство. Во-вторых, восстановить позицию педагога и типы педагогических задач в восточной и европейской культурах. Одна из проб работы с текстом описана в статье студентки И.В. Шкляевой².

² Шкляева И.В. О причинах трудностей прочтения текста глазами студента // Молодежь и наука, 2012 (URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/thesis/s013/s013-038.pdf> 5.04.2014).

На данный момент для анализа эффективности созданных организационно-педагогических условий и образовательных ситуаций для студентов не использовались стандартизованные методики измерения становления компетентности студентов. Изменения, происходящие со студентами, зафиксированы через анализ эссе и статей, опубликованных студентами за 4—8-й семестры обучения. Кратко зафиксируем результат анализа эссе о самоопределении. Можно выделить несколько групп текстов, различных по степени отношения студентов к вузу как к ресурсу для собственного образования.

Группа А. Формальная стратегия пребывания в университете, без запроса на осознание себя в профессии, реализация в уже имеющейся деятельности. Например: *«У меня есть спорт. Там и интерес, и доход. А это задание нужно выполнить, поскольку ничего не получу иначе. Задание — повод залезть в себя и посмотреть, “чего же я хочу от этой жизни?”*, *пытаться думать»*. На занятиях студенты этой группы приводили примеры из своей практики.

Группа Б. Отношение к действию без ответственности за последствия и составление планов: *“Посетить какой-нибудь детский дом, договориться провести какое-нибудь занятие”*. В выводах ко второму эссе фиксируется эмоциональное переживание: *“Нужно дойти до конца!”*, *“Важно овладеть <...>!”*. Таким студентам обучение в университете интересно в плане расширения кругозора, однако усилий для выхода в аналитическую позицию они не делают.

Группа В. Эссе написаны как попытка анализа прошлого, но без явных стремлений в будущее. Случайное попадание в университет. Дисциплина случайно стала ресурсом для формирования замысла. *“Все случилось без моего участия. Попал в группу по созданию летней школы. Надо просто пойти работать в центр образования: не ради денег, а ради опыта. Я делал то, что задавали читать”*. В дальнейшем случайно студенту удалось устроиться на работу, требующую коммуникативных умений, но не проектирования педагогического действия.

Группа Г. Дисциплины для студентов выступали как ресурс для расширения кругозора о методических приемах учителя и попытки преодоления своих психологических затруднений. В первом эссе: *«“Практическая педагогика” для меня как практика: возможность планирования своего дальнейшего действия, построения возможных сценариев своего поведения»*. Ценность действия

студенты видят в его совершении. Во втором эссе присутствуют размышления о том, как можно продуктивно прожить лето/следующий год/семестр, с опорой на результаты действий во время семестра, но без анализа соотношения замысла и результата. Пробное действие совершается внутри дисциплины в форме доклада с удержанием внимания слушателей.

Группа Д. Студенты, которые попали в ситуацию столкновения с жизнью во время выполнения задания: работа в должности секретаря и выполнение административных указаний, оценка своих ресурсов в реализации мечты. Например, открыть образовательный центр. Во втором эссе приводится анализ того, что удалось сделать за семестр, как изменилось представление о реальной ситуации жизни вне университета. Существенно то, что результат анализа становится основанием для принятия решения о постановке собственных задач во время практики, о вариантах работы за пределами вуза.

Группа Е. Каждую дисциплину студенты этой группы использовали для пробы и анализа своих затруднений. В заключительном эссе описан анализ проб вне вуза: проведение занятий со школьниками и студентами с планированием того, что будет наблюдаться (или тренироваться), работа в должности педагога дополнительного образования, организация поездки группы студентов на профессиональный конкурс и др. Результаты представлены в отчетах и статьях. Авторы отличаются аналитической компетентностью, желанием провести наблюдения, получить результат, реалистичностью планов — соотносением времени, ресурсов и интенций “хочу научиться”. Студенты этой группы “не боятся” работать с неизвестным им предметным содержанием. Их самоопределение представлено через соотношение себя настоящего с образом будущего, через призму образа педагога. Например, *“Самоопределение как нахождение у себя способности к профессиональной деятельности, в сознательном выборе одной из областей, через анализ прошлого опыта в точке настоящего и планирование собственного профессионального будущего”*. В текстах вводятся деятельные характеристики: *“Педагог — тот, кто может перевести человека из состояния незнания и непонимания к знанию и пониманию, совершая такие действия, которые направлены на понимание и желание добыть информацию самим учащимся”*. Отметим, что в группу Е попали 50% текстов студентов, прошедших практику в форме имитационно-моделирующей игры. Начиная со 2-го курса студенты группы Е оформляют статьи с пре-

зентацией своего педагогического замысла, описанием результатов практики³.

Выбор направлений дипломных работ ряда студентов указывает на то, что созданные для этой группы студентов условия, описанные в статье, позволили получить образовательный результат стратегического уровня. Были обнаружены типы пробных действий от случайного умения “удержать интерес некоторых студентов” на занятии до планирования пробы вне академического пространства. В качестве результата организованных условий можно отметить умение студентов описывать варианты результатов своих воздействий. В качестве базовых ориентиров организации педагогического образования после активной практики студентов в форме имитационной игры можно обозначить проектирование преподавателями вариативности условий, которые могут привести к созданию образовательных (рефлексивных) ситуаций.

Тип пробы, который готовы совершать студенты, зависит от психологической зрелости и умения осознавать уместность собственного действия. Психологическая зрелость понимается как умение ставить задачи и решать их. Наблюдения показывают, что качество пробы и глубина ее анализа связаны с полнотой жизненных/профессиональных переживаний до вуза и во время обучения, внутренней интенции делать нечто из задач самого существа дела, а также понимания того, что педагогическое действие имеет отложенный результат. Студенты групп В и Е были готовы тратить время на “безрезультатную” пробу и ее анализ, но воспринимать это как основу своего опыта. Замечено, что при наличии хобби или осознанного опыта творчества (стихосложение, танец, рисование) студентам проще построить содержательную коммуникацию с преподавателем, возможно потому, что заданы предмет и проба обращения к “своему” слову, движению, образу и есть опыт разговора о содержании, отличном от бытового.

По результатам работы в течение 4-го семестра студентам трех групп удалось самостоятельно найти место для реализации проекта с целевой аудиторией. Трое студентов выполняли задание индивидуально, но с еженедельным представлением результатов на занятиях. Универсальная идея одного из факультативов успешно реализуется в настоящее время для проведения занятий со школьниками и студентами.

³ Например, статьи И.А. Бурмакиной, А.Б. Кривопаловой, Л.П. Корчмит, О.В. Шило, К.В. Потаповой, И.В. Шкляевой в сборниках Всероссийской конференции “Молодежь и наука” (URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/section13.html>, <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/thesis.html>. 5.04.2014).

Дальнейший опыт преподавания показывает, что существенным условием для организации образовательных ситуаций является ситуация со-преподавания и качество жизненного опыта студентов. Для получения образовательных эффектов необходимо проектировать комплексное событие, поэтому остается открытым вопрос о том, каким образом оценивать вклад отдельной дисциплины в формирование профессиональных компетенций студентов-педагогов.

Список литературы

1. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование — 2030: аналитический доклад / Под ред. В.С. Ефимова. М., 2012. (URL: http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/_Doklad_Vysshaya_shkola_-_2030_ekspertnyy_vzglyad_2012_0.pdf 13.02.2014).
2. *Аронов А.М.* Развитие метапредметных компетенций в педагогическом бакалавриате федерального университета // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: Сб. тезисов Междунар. конф. “ДППО — 2013”. М.: МАКС Пресс, 2013. С. 9—11.
3. *Павлов С.В.* Очерк о практической педагогике будущего // Концепт. 2012. № 8. (URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12100.htm> 13.02.2014).
4. *Попов А.А., Ермаков С.В., Аверков М.С.* Понятие процесса в современной образовательной деятельности // Социальные коммуникации и эволюция обществ: Сб. статей IV Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. И.А. Вальдмана. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. С. 250—258.
5. *Бекузарова Н.В.* Бинарное взаимодействие в системе вузовского образования // Известия Дагестанского гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. 2011. № 1 (14). С. 27—31.
6. *Chanmugam A., Gerlach B.* A Co-teaching model for developing future educators’ teaching effectiveness // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2013. P. 110—117. (URL: <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1412.pdf> 13.02.2014).
7. *Щедровицкий Г.П.* Знак и деятельность. М.: Восточная литература, 2005. 464 с.

THE TRIAL OF EDUCATIONAL SITUATION DESIGN FOR STUDENTS OF UNDERGRADUATE COURSE OF PEDAGOGY

К.А. Bazhenova

The article present basic terms of educational situations creating for students of undergraduate course of pedagogy. An educational situation is considered as the necessary things to initiate students’ reflection of the trial per-

formed. The terms of an educational situation is constructed on the basis of hypothesis that assimilation of pedagogical content by students is possible in an activity vein. Results derived testify that students, who take part in experience, plan trials of themselves formation as pedagogical professionals consciously and purposefully as opposed to students, who refused to participate in the experiment.

Key words: *professional pedagogical trail, educational (reflexive) situation, students undergraduate course of pedagogy.*

Сведения об авторе

Баженова Ксения Анатольевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (СФУ). Тел.: 8-923-330-48-84; e-mail: mailkсениа@gmail.com

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

ОСТАТОЧНЫЕ ХИМИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Г.В. Лисичкин, С.И. Орлова

*(химический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова,
факультет педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Статья посвящена выявлению уровня знания школьного курса химии у студентов младших курсов гуманитарных факультетов Челябинского государственного педагогического университета, химическое образование которых закончилось в средней школе. Для оценки уровня знаний использован тестовый метод. Разработан комплексный тест, включающий основные разделы школьной программы по химии. Установлено, что наибольшие пробелы в знаниях относятся к разделам “Органическая химия” и “Расчет процентной концентрации”. Относительно благополучно обстоит дело с разделом “Элементы и неорганические соединения”. Получен ряд трех основных уровней деятельности: “воспроизведение” — 78% правильных ответов, “применение знаний в стандартной ситуации” — 58%, “применение знаний в новой ситуации” — 25%. Сформулированы рекомендации для учителей химии и методистов.

Ключевые слова: *школьное химическое образование, остаточные знания по химии.*

В современном мире понимание элементарных основ химии необходимо для плодотворной работы практически во всех сферах профессионального труда, включая области, не имеющие прямого отношения к химии. Значительная часть проблемных ситуаций, возникающих в сфере промышленного производства, в сельском хозяйстве, в быту, имеет химический характер. Поэтому для обеспечения сознательного и разумного решения этих проблем требуется, чтобы каждый человек активно владел минимумом химических знаний, которые он должен получить в школьном курсе химии. Выпускник средней школы, не владеющий элементарными химическими представлениями, создает угрозу для природы,

окружающих его людей и для себя самого вне зависимости от того, в какой сфере труда он работает. Сегодня к этому следует добавить, что элементарное химическое (а также физическое и биологическое) образование необходимо для выработки критического отношения и противодействия потоку мистики, псевдонауки, недобросовестной рекламы и попросту шарлатанства, обильно выливаемому всеми средствами массовой информации на головы населения.

Не вызывает сомнения тот факт, что после окончания средней школы изучение химии продолжают лишь выпускники, поступившие в инженерные, естественно-научные и медицинские учебные заведения, тогда как для большей части (а это примерно 75%) выпускников химическое образование заканчивается в 9-м классе. Следовательно, средняя школа должна дать выпускнику твердое владение минимумом химических знаний. Основным результатом деятельности образовательного учреждения должно стать формирование не только системы знаний, умений и навыков, но и способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации, т.е. компетентность — способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности [1].

В связи с изложенным возникает естественный вопрос: а каков в действительности уровень химических знаний и компетенций у молодежи, закончившей среднюю общеобразовательную школу год, два или три назад, т.е. что представляют собой остаточные знания у недавних выпускников? При этом нас интересует основной массив выпускников: те, кто после окончания средней школы не изучают химию в высших и средних специальных учебных заведениях.

Цель нашего исследования состоит не только и не столько в том, чтобы просто выявить реальную картину остаточных знаний (с высокой вероятностью достаточно неприглядную), сколько сформулировать на основе анализа структуры и объема остаточных знаний рекомендации для учителей, методистов и авторов учебников, направленные на совершенствование содержания курса школьной химии.

Такое исследование особенно актуально сегодня, поскольку в результате реформ и модернизаций образования объем химии в учебном плане резко сократился по сравнению с советским периодом, а в обществе широко распространилась подогреваемая СМИ хемофобия.

Анализ литературных источников показал, что проблема остаточных знаний отечественными и зарубежными методистами разработана мало, в особенности в практическом отношении. В Уральском отделении РАО выполнено несколько исследований, направленных на выявление сущности понятия “остаточные знания”. Так, у Л.Г. Нагорных остаточные знания рассмотрены с позиций психологии (проблема сохранения знаний), квалиметрии (проблема их оценки), а также в смысле педагогического факта самого наличия остаточных знаний [2]. Остаточные знания отражают степень обученности учащихся на этапе образовательного процесса, являются индикатором эффективности учебной деятельности субъекта, служат мерой соответствия образовательному стандарту при экспертизе, выступают как стимул при ликвидации пробелов обучения.

В работе Ю.Г. Кисляковой остаточные знания рассматриваются в рамках информационно-семантической модели обучения и деятельностного подхода как тезаурус индивидуума, хранящийся в его долговременной памяти в виде множества стандартизованных базовых понятий, умений и навыков, который может пополняться, корректироваться и использоваться в учебной и практической деятельности обучаемого, а также после завершения цикла обучения [3]. Приведенное определение остаточных знаний относительно универсально (инвариантно по отношению к типу образовательного учреждения и обучаемого) и может быть адаптировано с учетом специфики образовательного учреждения и статуса обучаемого. Так, например, для выпускника школы под остаточными знаниями можно понимать его тезаурус, соотношенный с требованиями ФГОС в каждой из предметных областей, изучаемых в школе, и “сохраненный” n лет [3].

Для характеристики остаточных знаний в работах [3, 4] предлагается ввести следующие параметры: N — объем “остаточных знаний” (число базовых понятий, умений и навыков); P_i — полнота “остаточных знаний” по i -му предмету (области знаний), учитывающая число уровней обучения в рамках таксономической модели учебных целей (трехуровневой — “знания, умения и навыки”, моделей В.П. Беспалько, В.П. Симонова, Б. Блума и др.) [5], T_i — прочность “остаточных знаний” по i -му предмету, учитывающая временной фактор сохранения знаний у обучаемого.

Применительно к школьному химическому образованию нам не удалось обнаружить ни одной публикации, посвященной проблеме остаточных знаний.

В качестве испытуемых мы выбрали студентов младших курсов гуманитарных факультетов (исторического, филологического, иностранных языков и подготовки учителей начальных классов) Челябинского государственного педагогического университета (ЧГПУ). Такой выбор обусловлен удобством работы с компактным коллективом респондентов; возможностью изучить состояние школьного химического образования в текущий период времени; необходимостью выбора среднего по уровню благосостояния российского региона.

Для выявления уровня остаточных химических знаний у студентов гуманитарных факультетов ЧГПУ мы воспользовались тестовой методикой. Главное ее достоинство — возможность получения за короткий срок большого объема первичной информации о группе испытуемых. При этом все респонденты находятся в равных условиях, а полученная информация удобна для статистической обработки. Составляя тесты, мы учитывали их программную валидность (охват тестом основных элементов знаний с учетом их значимости в курсе) и критериальную ориентированность (включение заданий, проверяющих три основных уровня способов деятельности — узнавание, воспроизведение знаний; применение знаний в стандартной или знакомой ситуации; применение знаний и умений в новой ситуации, творческое применение знаний и умений) [6]. Приведем примеры некоторых заданий, использованных в наших тестах.

Задание первого уровня на воспроизведение и узнавание

1. Из предложенных вариантов выберите сложное вещество: А) Cl_2 ; Б) SO_2 ; В) H_2 ; Г) не знаю.
2. Метанол это: А) Технический этиловый спирт; Б) Загрязненный винный спирт; В) Метиловый спирт; Г) Не знаю.

Задание второго уровня на применение знаний и умений в стандартной или знакомой ситуации

1. К химическому явлению относится: А) Сушка белья; Б) Увеличение объема дрожжевого теста; В) Засахаривание варенья; Г) Не знаю.
2. Диетическая поваренная соль имеет пониженное содержание хлора по сравнению с обычной каменной солью. А) Да; Б) Нет; В) Не знаю.
3. Войдя в квартиру, Вы почувствовали запах газа. Чего в этом случае нельзя делать: А) Звонить по телефону; Б) Включать свет; В) Открывать окно; Г) Не знаю.

Задание третьего уровня на применение знаний и умений в новой ситуации, творческое применение знаний и умений

1. Бриллианты получают огранкой алмазов. Рвутся ли в процессе огранки химические связи? А) Да; Б) Нет; В) Не знаю.

2. Вам необходимо уничтожить 10 тонн радиоактивных отходов. Какой способ Вы выберете: А) Сжечь; Б) Запустить на ракете в дальний космос; В) Переработать микроорганизмами; Г) Замуровать в глубокой шахте; Д) Не знаю.

Помимо тестовых вопросов закрытого типа мы включили задания открытого типа, где испытуемый должен был самостоятельно вписать верный ответ. Например: *Напишите химические формулы и названия химических соединений, которые Вы помните.*

Также во все тестовые варианты мы включили элементарную расчетную задачу на процентную концентрацию. Приведем условия одной из таких задач: *Вычислите, сколько граммов жира содержится в поллитровой бутылке молока, если массовая доля жира составляет 3,2%.*

Для того чтобы понять, как поставлено преподавание химии в школах Челябинска и области, как преподносится этот предмет учителем, мы посчитали необходимым включить вопросы, в которых респонденты указывали бы свое личное отношение к школьной химии и к своему учителю химии.

Всего опрошено 252 респондента (студенты 1–3-го курсов). Обобщенные данные сведены в таблицу.

**Усредненные результаты анкетирования студентов
1–3-го курсов гуманитарных факультетов
Челябинского государственного педагогического университета**

Вопрос	Доля положительных ответов, %
Добрая ли у Вас осталась память об учителе химии?	82,1
Ваше отношение к школьной химии	69,8
Воспроизведение знаний школьной программы:	
Простое и сложное вещество	74,2
Физическое и химическое явление	57,9
Школьный лабораторный эксперимент	17,1
Элементарный расчет	46,4
Применение знаний в стандартной ситуации	58,3
Применение знаний в незнакомой ситуации	24,6

Вопрос	Доля положительных ответов, %
Знаки химических элементов	91,3
Формулы химических соединений	88,1

Главный результат проведенной нами работы состоит в том, что предложенный метод информативен и позволяет получить интересные нас данные. Об этом косвенно свидетельствует и полученный ряд трех основных уровней деятельности: “воспроизведение” — 78%, “применение знаний в стандартной ситуации” — 58%, “применение знаний в новой ситуации” — 25%.

Обучение понятию “химический элемент” в целом проводится неплохо, но встречается непонимание различий между элементом и соединением. Что касается курса органической химии, то обучение поставлено на очень низком уровне. Из всего числа опрошенных конкретные органические соединения упомянули около 10%. Про бензол и глюкозу вспомнили несколько человек, другие органические соединения из школьного курса упомянуты не были.

Полученные результаты убедительно свидетельствуют о том, что наибольшие пробелы в остаточных знаниях относятся к разделу школьной программы по органической химии. Крайне неудовлетворительно обстоит дело с владением выпускниками элементарными расчетами. Так, ни один из респондентов на факультете учителей начальных классов не смог решить приведенную выше задачу о концентрации жира в молоке. Таким образом, учителям химии и соответственно методистам и авторам учебников по химии необходимо обратить внимание на эти результаты. Можно думать, что для усиления образовательного эффекта расчетные задачи в курсе школьной химии целесообразно строить на бытовых примерах, близких школьникам по смыслу.

Следует отметить, что в Челябинске и области преподавание химии в школе поставлено в целом неплохо: более половины студентов (гуманитариев!) положительно относятся к школьной химии и 70—90% респондентов добром вспоминают своего учителя химии. При этом многие студенты отмечают, что практикующаяся в ряде школ частая смена учителей, в том числе химиков, — сильный отрицательный фактор, мешающий усвоению предмета. Важно, что во многих анкетах респонденты сетовали на малый объем

школьного химического эксперимента и даже на малое время, отведенное химии в учебном плане.

Дальнейшее развитие нашей работы предполагает выявление динамики остаточных знаний: как меняются их объем и структура в зависимости от года выпуска и от числа лет, прошедших со дня окончания школы. Кроме того, представляет определенный интерес выяснение уровня остаточных знаний по отдельным узким разделам школьной химии.

Список литературы

1. *Филатова Л.О.* Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // *Дополнительное образование*. 2005. № 7. С. 9—11. (URL: <http://www.orenedu.ru/files/internet/profilididakt/docs/2b/filatova.html> 22.10.2013).

2. *Нагорных Л.Г.* О понятии “остаточные знания”, их моделировании, оценке и прогнозе // *Измерения в педагогике* / Отв. за выпуск В.С. Черепанов. Ижевск: Изд-во ИУУ, 1997. С. 110—115.

3. *Кислякова Ю.Г.* Квалиметрическая технология диагностики “остаточных знаний” студентов: Дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2002. 158 с.

4. *Кислякова Ю.Г., Любимова О.В.* Остаточные и пороговые знания: концептуально-нормативный подход. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2010. 137 с.

5. *Беспалько В.П.* Инструменты диагностики качества знаний учащихся // *Школьные технологии*. 2006. № 2. С. 138—150.

6. *Лагутина Н.Н.* Тест как инструмент измерения знаний // *Химия в школе*. № 3. 1998. С. 41—45.

RESIDUE CHEMICAL KNOWLEDGE OF THE SECONDARY SCHOOL GRADUATES

G.V. Lisichkin, S.I. Orlova

The article is dedicated to identify the level of knowledge of the secondary school chemistry course by the freshman class students of the humanitarian faculties at the Chelyabinsk State Pedagogical University, whose chemical education was concluded in the secondary school. Test method was used to evaluate the knowledge level. An integration test, including main units of the chemistry school program, was developed. It was established that the largest knowledge gaps relate to the “Organic chemistry” and the “Calculation of percentage concentration” units. The situation with the “Elements and inorganic compounds” unit is relatively better. A range of three main levels was obtained, including: “reproduction” — 78% of the correct answers, “application of the knowledge to the standard situation” — 58%, “applica-

tion of the knowledge to the new situation” — 25%. Recommendations for the chemistry teachers and the methodologists have been formulated.

Key words: *secondary school chemical education, residual knowledge of chemistry.*

Сведения об авторах

Лисичкин Георгий Васильевич — доктор химических наук, профессор, заведующий лабораторией органического катализа кафедры химии нефти и органического катализа химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: Lisich@petrol.chem.msu.ru

Орлова Светлана Игоревна — аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: fpo.mgu@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГОВ

А.В. Антоновский, Е.В. Балакшина

*(кафедра общей психологии и психологии труда
Тверского института экологии и права; e-mail: antonovsky@yandex.ru;
кафедра психологии и философии Тверского государственного
технического университета; e-mail: balakshina79@mail.ru)*

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей самоактуализации педагогов общеобразовательных школ. Проведен сравнительный анализ уровня самоотношения, ценностных ориентаций как важных составляющих профессиональной самоактуализации педагогов на разных этапах профессионального становления.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, самоактуализация, самоотношение, ценностные ориентации.

В современной психологической литературе довольно часто поднимается проблема профессиональной самоактуализации. При этом основные тенденции в данном русле направлены не только на теоретические аспекты, но и на прикладные, связанные с практическими исследованиями. Данное обстоятельство обусловлено прежде всего высокими требованиями к личности специалистов, задействованных в различных сферах труда. Не секрет, что от будущего сотрудника ждут владения на высоком уровне профессиональными знаниями и умениями, наличия у него специальных способностей, креативного мышления, творческого потенциала, определенной сформированности ценностных ориентаций. Указанные требования касаются не только молодых сотрудников на этапе вхождения в профессиональную среду, но также и профессионалов с опытом работы. Инновационные технологии, внедряемые в производственный процесс, расширение информационного поля деятельности, а также другие сопутствующие факторы требуют наличия особых личностных качеств, необходимых для поддержания ее эффективности, успешной адаптации к изменениям, возможности на деле реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал.

Модернизация современной образовательной ситуации в России напрямую отразилась на специфике выполняемой деятельности учителя общеобразовательной школы. Учителя как непосредственного участника педагогического процесса не обошли стороной нововведения и современные технологии. Для поддержания престижа и конкурентоспособности педагогу в силу складывающихся внешних обстоятельств постоянно приходится развиваться личностно и профессионально. Учитывая, что одной из первостепенных задач образования является не только формирование знаний, умений, навыков, различного рода компетенций, а также создание условий к гармоничному развитию личности обучающихся, можно с уверенностью говорить о том, что выполняемая профессиональная педагогическая деятельность значительно усложняется. Степень освоения новых условий педагогической деятельности, возможности достигать личностно значимых целей зависит от внутренней направленности личности, отношения к делу, ориентации на результат (вместе с тем, как известно, результаты педагогического труда не сразу очевидны и отдалены во времени [1]).

Таким образом, включение в любой новый вид деятельности и дальнейшая самореализация в нем невозможны без процесса самоактуализации (самореализации, личностного развития). В данном случае самоактуализация выступает одновременно и мотивом, побудителем данного процесса, и стимулятором развития мотива [2].

Для понимания основных функций самоактуализации и ее содержания нами был рассмотрен сам термин. Согласно Е.В. Селезневой, термин “самоактуализация” тесно связан с термином “самореализация”: в первом случае речь идет о человеке, самостоятельно осуществляющем переход с уровня возможности на уровень действительности; во втором случае о человеке, воплощающем себя, свою сущность в предметной форме. То есть “самоактуализация всегда предшествует самореализации и является ее необходимым условием” [3: 180].

Итак, с одной стороны, самоактуализация представляется как активный процесс саморазвития, а с другой — как интегральное личностное качество, одной из основных функций которого является ценностно-смысловая установка личности.

В рамках проблемы акмеологического развития А.А. Дергач и Э.В. Сайко рассматривают феномен самоактуализации как потребность в осуществлении своих способностей и талантов, творческих потенций [4]. По мнению А. Маслоу, суть самоактуализации заклю-

чается в достижении полной человечности, овладении наибольшей высотой, доступной для человеческого рода или для данного индивида [5].

Э.Ф. Зеер под профессиональной самоактуализацией понимает ускорение профессионального роста путем активизации потенциала личности, проявления сверхнормативной профессиональной активности, а также участие в разного рода развивающих психотехнологиях [6: 39].

По мнению Н.В. Самоукиной, профессиональная самоактуализация реализуется через поиск себя в профессии, осознание собственной профессиональной роли, образа “Я”, формирование профессионального имиджа, индивидуального стиля деятельности, определение профессиональных перспектив, достижение установленных поставленных целей [7: 30].

Учитывая поликомпонентную структуру самоактуализации, можно утверждать, что особое место в ней занимают ценностные ориентации. Они являются одним из важнейших элементов структуры личности, в них выражены субъективные отношения личности к объективным условиям ее бытия, опосредующие направленность ее поведения [8].

Результаты исследований ценностных ориентиров, общечеловеческих ценностей в направлении познания себя в профессии раскрывают их связь с успешностью профессиональной деятельности. Их можно рассматривать как систему отношений личности к особенностям профессии, отражающим содержательную сторону, основу и сущность трудовой активности. Они определяют ее цели и средства, а также регулируют поведение личности в профессии. В этом смысле изучение ценностных ориентаций учителей, профессионального самосознания, самоактуализации, общих закономерностей, принципов развития, психологических механизмов и движущих сил весьма актуально, ведь от того, насколько личностно и нравственно развитыми будут выпускаться учащиеся (школьники, слушатели, студенты) различных образовательных учреждений, зависит будущее России в самых разных форматах: социально-экономическом, инновационном, культурном, политическом, компетентностном и т.д.

Целью проведенного авторами исследования являлось выявление психологических аспектов профессиональной самоактуализации у педагогов общеобразовательных школ на разных этапах профессионализации. Было обследовано 60 человек: в первую группу вошли педагоги со стажем работы до 15 лет, во вторую группу — от 15 и более лет. Интервал именно в 15 лет был выбран

неслучайно: во-первых, в связи с тем, что компоненты профессионального самосознания являются довольно устойчивыми конструктами личности и, следовательно, проследить изменения возможно только в долговременной динамике педагогической деятельности; во-вторых, показатели профессионального здоровья у учителей снижаются по мере увеличения стажа работы, могут возникнуть кризисы профессионального становления, что определенным образом может сказываться на динамических характеристиках ценностных ориентаций и направленности личности учителей [9].

Диагностическая работа проводилась с использованием методик, позволяющих оценить уровень самооотношения к себе, выраженность смысложизненных ориентаций, особенности парциальной направленности личности учителя и готовности педагогов к профессионально-педагогическому саморазвитию. Обработка полученных результатов эмпирического исследования проводилась с помощью статистического пакета SPSS v.18.

Результаты исследования позволили выявить ряд следующих закономерностей.

1. Исследование самооотношения по методике “Опросник самооотношения” В.В. Столина, С.Р. Пантелеева у педагогов на разных стадиях профессионального становления выявило следующее. Педагоги со стажем до 15 лет более ориентированы на самоуважение, активно защищая свой профессиональный и личный авторитет. Вторая группа респондентов, на этапе мастерства, более заинтересована в устойчивых, искренних и гармоничных межличностных отношениях. Для них характерны естественная симпатия и доверие к людям, непредвзятость, доброжелательность.

2. Исследование смысложизненных ориентаций по методике “Смысложизненные ориентации” в адаптации Д.А. Леонтьева. В группе учителей со стажем работы от 1 до 15 лет наибольшее преобладание продемонстрировали шкалы “Цели в жизни” и «Локус контроля “Я”». Респондентам свойственно построение осмысленной и направленной перспективы на будущее, которая имеет реальную опору в настоящем и подкрепляется личной ответственностью за их реализацию. На этапе мастерства все показатели находятся в зоне средних и чуть выше средних значений, что характеризует педагогов как личностей, уверенных в себе и добившихся определенных результатов в своей профессиональной сфере.

3. Исследование особенностей самоактуализации личности. На начальном этапе педагогической деятельности педагоги отличаются реалистичными взглядами на настоящее, построением

четких планов на будущее ($U = 325$; $p \leq 0,05$). Во второй группе характерна ориентация на природу человеческих отношений ($U = 327$; $p \leq 0,05$), с направленностью на общение. Следует отметить, что учителя в начале карьеры отличаются креативностью, готовностью применять новые идеи и подходы в деятельности ($U = 313,5$; $p \leq 0,05$).

4. Исследование парциальной направленности личности учителей. В обеих группах учителей прослеживается явная выраженность факторов, характеризующих общительность, высокую организованность, мотивацию к одобрению. Поскольку общение и организованность являются одними из важнейших качеств, поддерживающих эффективность деятельности учителей, полученные данные характеризуют педагогов как активных, инициативных, энергичных людей.

5. Исследование парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию показало, что все выделенные составляющие компоненты (нравственно-волевой, гностический, организационный, самоуправление и коммуникативный) находятся в зоне средней статистической нормы. Явных различий в уровне выраженности рассматриваемых качеств в изучаемых группах педагогов выявлено не было.

Полученные результаты свидетельствуют об активном стремлении учителей к саморазвитию, подстегиваемым интересом к профессии, выработкой индивидуального стиля педагогической деятельности. При этом и на этапе освоения профессиональной деятельности, и в дальнейшем для педагогов характерны гуманистическая направленность личности, высокий уровень выраженности коммуникативных качеств, стремление к профессиональному росту.

Проведенный нами корреляционный анализ вышеуказанных параметров посредством вычисления рангового коэффициента Спирмена выявил достаточно большое количество взаимосвязей. Самыми яркими, на наш взгляд, являются следующие взаимосвязи:

В первой группе: 1) выраженная сильная связь между шкалами “Самоинтересы” и “Направленность на предмет” ($r = 0,566$, $p = 0,002$); 2) выраженная сильная связь между шкалами “Самотивация” и “Процесс в жизни” ($r = 0,545$, $p = 0,002$); 3) средняя связь между шкалами “Самотивация” и “Общительность” ($r = 0,489$, $p = 0,003$).

Во второй группе: 1) выраженная средняя связь между шкалами “Самоуважение” и “Когнитивный компонент” ($r = 0,522$, $p = 0,002$); 2) выраженная сильная взаимосвязь между шкалами

“Самопроятие” и “Самоконтроль” ($r = 0,629$, $p = 0,001$); 3) прямая средняя взаимосвязь шкал “Ценности” и “Эмпатия” ($r = 0,499$, $p = 0,003$).

Как показал анализ полученных данных, для педагогов первой группы свойствен профессиональный интерес к выполняемому делу. Учителя отличаются высокой мотивацией на достижение поставленных целей, в том числе и связанных с долгосрочными перспективами. Они легко налаживают деловые контакты и общение с учениками.

Учителя со стажем стараются расширять круг знаний по преподаваемому предмету, быть в курсе современных разработок. Они держат под контролем свое поведение для поддержания статуса и авторитета среди учащихся, а также коллег. В общении прислушиваются к интересам учащихся, проявляют отзывчивость и сопереживание.

Таким образом, на основе полученных результатов исследования можно с уверенностью утверждать, что личность учителя развивается и формируется в системе общественных отношений в зависимости от духовных и материальных условий его жизни и деятельности. Особое влияние на ее развитие имеет процесс педагогической деятельности и педагогическое общение с момента вхождения в профессиональную среду и течение всего периода ее осуществления. Успешность деятельности педагога во многом обусловлена уровнем развития определенных личностных качеств, взаимосвязанных между собой, что позволяет структурировать их определенным образом.

Гармоничное развитие структуры личности учителя возможно только при равномерном и пропорциональном формировании целого комплекса психологических качеств, где важное значение имеют ценностные ориентации и уровень самоактуализации. Вышесказанное возможно прежде всего за счет максимального развития тех способностей, которые создают преобладающую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности педагога.

Список литературы

1. Чудновский В.Э. Личностная модель труда учителя // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 107—110.
2. Бакшеева Э.П. Педагогическая поддержка самоактуализации в педвузе: Дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2002. 246 с.
3. Селезнева Е.В. Самоактуализация как интегративная личностная компетентность // Мир психологии. 2011. № 1. С. 179—192.

4. *Деркач А.А.* Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза // Мир психологии. 2007. № 2. С. 43—55.

5. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 165 с.

6. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 35—44.

7. *Самоукина Н.В.* Психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2004. 224 с.

8. *Журавлева Н.А.* Динамика ценностных ориентаций в российском обществе. М.: Институт психологии РАН, 2006. 335 с.

9. *Митина Л.М.* Учитель XXI века: здоровье—эффективность—развитие // Здоровье педагога: проблемы и пути решения: Мат-лы I заочной Всерос. науч.-практ. интернет-конф. Омск, июнь—сентябрь, 2010 / Отв. ред. Е.С. Асмаковец. Омск: БОУ ДПО “ИРООО”, 2010. С. 5—11.

TEACHERS PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION

A.V. Antonovsky, E.V. Balakshina

This article is dedicated to the results of empirical research of features of self-actualisation of teachers of secondary schools. The comparative analysis in self-relation level, valuable orientations as important components of professional self-actualisation of teachers at different stages of professional formation is carried out.

Key words: *pedagogical activity, self-actualisation, the self-relation, valuable orientations.*

Сведения об авторах

Антоновский Александр Викторович — кандидат психологических наук, декан факультета психологии НОУ ВПО “Тверской институт экологии и права”, г. Тверь. Тел.: 8-920-175-50-54; e-mail: antonovsky@yandex.ru

Балакшина Елена Владимировна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и философии ФГБОУ ВПО “Тверской государственный технический университет”, г. Тверь. Тел. (4822) 52-15-28; e-mail: balakshina79@mail.ru

СОБЫТИЯ И ГОДЫ

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

М.А. Степанова

*(кафедра психологии образования и педагогики
факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: marina.stepanova@list.ru)*

В статье представлены направления работы Международной научной конференции “Деятельностная теория учения: состояние и перспективы”, прошедшей на факультете психологии МГУ и посвященной юбилею академика РАО, профессора Н.Ф. Талызиной. В ходе конференции были рассмотрены теоретико-методологические вопросы разработки деятельностной теории учения, психолого-педагогические условия эффективного усвоения знаний и развития личности как субъекта деятельности учения, а также мотивационные аспекты образовательного процесса. Конференция подчеркнула значение деятельностной теории учения для практики образования и поставила вопросы, которые необходимо решать ученым.

Ключевые слова: *деятельностная теория учения, психолого-педагогические условия усвоения знаний, психолого-педагогические условия развития личности.*

В декабре 2013 г. Нина Федоровна Талызина отметила свой 90-летний юбилей. В ознаменование этого события 6—7 февраля 2014 г. на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова прошла Международная научная конференция “Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы”.

На торжественном пленарном заседании Н.Ф. Талызину поздравили коллеги, профессиональные связи с которыми насчитывают не один десяток лет, а также многочисленные ученики, работающие не только в России, но и в ближнем и дальнем зарубежье. Конференцию открыл декан факультета психологии Ю.П. Зинченко, поздравивший Н.Ф. Талызину от имени ректора Московского университета В.А. Садовничего, Российского психологического общества, факультета психологии и от себя лично. Со словами

благодарности и уважения к Н.Ф. Талызиной обратились президент РАО Л.А. Вербицкая, ректор МГППУ В.В. Рубцов, научный руководитель факультета психологии НИУ ВШЭ В.Д. Шадриков. Прозвучали поздравления и добрые пожелания от Ярославского и Санкт-Петербургского университетов, факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, Московского психологического общества, Психологического института РАО, Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко.

Далее с приветственными докладами выступили почетные гости. А.И. Подольский (Москва) обратил внимание на ответственное отношение Н.Ф. Талызиной к общепсихологической теории деятельности и теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, что и обеспечило, по его мнению, нелинейный переход к психолого-педагогической науке и практике образования. А.Г. Асмолов (Москва) охарактеризовал деятельностьную теорию учения как развивающийся жизненный проект, в котором сосуществуют различные траектории исследования. Он подчеркнул, что созданная Н.Ф. Талызиной теория — социокультурная практика образования — изменила современное дошкольное и школьное образование. С присущей ему эмоциональностью он не обошел стороной и те преграды, которые встают перед “прорывающейся сквозь асфальт” деятельностьной психологией: “Это — иллюзия, что нас приняли, мы сталкиваемся с сопроматом мира и сознания”. В выступлении А.Н. Ждан (Москва) был поставлен вопрос о причинах успешности развиваемого Н.Ф. Талызиной подхода. Прежде всего это обусловлено общепсихологической школой: Психологический институт и школа Г.И. Челпанова, Московский университет и Б.М. Теплов как заведующий кафедрой психологии и, наконец, школа А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Особая заслуга Н.Ф. Талызиной, по мнению докладчика, связана с распространением теории П.Я. Гальперина как у нас, так и за рубежом. В заключение А.Н. Ждан специально остановилась на организационном вкладе Н.Ф. Талызиной: заведывание кафедрой, создание центра по переподготовке педагогических кадров на факультете в Москве и его филиалов в других городах, организация методологического семинара по общепсихологической теории деятельности. Н.Н. Нечаев (Москва) представил деятельностьную теорию учения как методологическую основу психолого-педагогических исследований и практической педагогики. К числу основных направлений разработки он отнес

изучение мотивации и структуры учения, типологии ориентировки, соотношения обучения и развития и др.

Дальнейшая работа первого дня конференции проходила в форме секционного заседания “Теоретико-методологические вопросы разработки деятельностной теории учения” (руководители Т.В. Габай, Б.И. Беспалов). На заседании поднимались проблемы, связанные с историей и современным состоянием анализа учения с позиций общепсихологической теории деятельности. М.А. Степановой (Москва) была предпринята попытка, с одной стороны, подвести итоги выполненных в рамках созданного Н.Ф. Талызиной подхода научных исследований и обобщить опыт их практического применения, а с другой — наметить возможные перспективы его дальнейшего развития с учетом новых образовательных тенденций. Т.В. Габай (Москва) дала характеристику областей педагогической психологии, которые выступили предметом научных изысканий Н.Ф. Талызиной. К их числу относятся психологическая сущность понятия и соответствующие ему общие и специфические действия, первичные и вторичные характеристики отрабатываемого действия, контроль и самоконтроль, изменение процесса усвоения на высоких уровнях психического развития и другие. И.Н. Семенов (Москва) проследил профессиональный путь Н.Ф. Талызиной в Московском университете и показал ее вклад в развитие психолого-педагогической науки и организацию как университетской подготовки психологов, так и современного непрерывного образования. Он отметил, что научное направление Н.Ф. Талызиной оказалось продуктивным в таких областях, как алгоритмизация обучения, управление процессом усвоения знаний, интеллектуальное развитие учащихся, формирование теоретического и рефлексивно-творческого мышления. Н.Д. Творогова (Москва) поделилась опытом использования деятельностного подхода в медицинском вузе и показала, как на его основе может быть разработана модель специалиста с обязательным указанием целей, задач, содержания и методов обучения. Для Д.А. Леонтьева (Москва) юбилей Н.Ф. Талызиной выступил побудительным стимулом к изучению психолого-педагогического наследия А.А. Леонтьева, занимавшегося применением теории деятельности к решению вопросов воспитания и показавшего, что за личностной функцией обучения лежит ориентация в человеческой действительности. В.Ф. Моргун (Полтава, Украина) обратился к многомерной теории личности, в которой обучение и учение рассматриваются не как ограниченные этапами онтогенеза автономные деятельности, а как уровни всех содержательно-предметных деятельностей

человека. Он предложил иерархию уровней овладения деятельностью: обучение, воспроизведение, учение как познание и творчество. Б.И. Беспалов (Москва) поставил цель определить соотношение двух понятий — “компетентность” и “компетенция”, которые активно используются в связи с внедрением в систему образования компетентностного подхода.

Участники секции “Психолого-педагогические условия эффективного усвоения знаний и проблемы коррекции” (руководители Г.А. Глотова, И.В. Коротаева) поднимали вопросы организации и хода обучения на разных его уровнях и этапах. А.В. Боровских и Н.Х. Розов (Москва) затронули проблему надпредметного содержания школьного образования, что, с их точки зрения, предполагает выделение различных слоев (авторский термин) развития, которое происходит в рамках педагогического процесса. В докладе Я.И. Абрамсона (Москва) получили отражение результаты экспериментального обучения математике одаренных младших школьников, которое удалось построить с учетом требований П.Я. Гальперина к третьему типу учения. В выступлении О.В. Лебедевой (Москва) было убедительно показано, что на основе теории П.Я. Гальперина возможна организация психологического сопровождения выбора профиля в старшей школе. Несколько докладов были посвящены вопросам высшего образования. В сообщении Е.В. Кузнецовой (Липецк) речь шла о формировании с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий исследовательских умений у студентов-математиков. Т.В. Шейхиева (Гранада, Испания) рассказала об основанной на деятельностном подходе технологии усвоения русского языка как иностранного. Специальное внимание было уделено вопросам диагностики и коррекции психического развития детей. Ю. Соловьева и Л. Кинтанара (Пуэбла, Мексика) представили деятельностную теорию учения как основу построения методов нейропсихологической коррекции детского развития, а А.З. Шапиро и Е.Б. Кукаркина (Москва) поделились опытом подготовки к школьному обучению детей, имеющих выраженные нарушения личностного и познавательного развития. В заключение на секции был показан видеоролик с выступлением одного из учеников Н.Ф. Талызиной — Ю.В. Карпова (Нью-Йорк, США), рассказавшего о распространении деятельностного подхода на Западе.

Личностные аспекты процесса обучения стали предметом обсуждения на секции “Психолого-педагогические условия развития личности как субъекта деятельности учения” (руководители Н.А. Рождественская, А.В. Сорин). Используя деятельност-

ную теорию, Н.А. Рождественская (Москва) сформулировала принципы межличностного познания, знание которых помогает избегать ошибок в толковании личностных особенностей окружающих и как следствие способствует эффективному общению. Некоторые итоги работы, направленной на поиск обобщенной характеристики ценностно-смысловой сферы личности, были представлены в докладе Л.Т. Потаниной и Е.А. Киселевой (Москва). Своими представлениями об условиях, влияющих на становление социогенома и роли в этом процессе образования, поделился В.Ш. Терегулов (Уфа). А.О. Соколова (Москва) обратила внимание на возможности изучения развития произвольности в младшем школьном возрасте с опорой на возрастно-психологический подход. О важности воспитания культуры партнерства при организации совместной учебной деятельности говорилось в выступлении Г.М. Шигабетдиновой (Ульяновск). Сообщение А.А. Кузнецовой (Москва) касалось вопроса педагогической рефлексии, зависимости ее структуры от содержания деятельности учителя, что приобретает особую актуальность в нынешних условиях реализации ФГОС.

Различные стороны мотивации учебной деятельности анализировались в ходе дискуссии на секции “Мотивационные аспекты образовательного процесса” (руководители Т.О. Гордеева, А.Н. Ромашук). Итоги многолетних теоретико-экспериментальных исследований роли мотивационных факторов в успешности обучения были представлены Т.О. Гордеевой (Москва); попытка соотнесения деятельностной теории и теории самодетерминации нашла отражение в сообщении А.Н. Ромашука (Москва). Результаты применения деятельностного подхода при изучении учебной мотивации школьников и студентов получили отражение в докладах Т.О. Гордеевой и В.В. Гижицкого (Москва), Л.В. Полежаевой (Севастополь).

Значение деятельностной теории учения для практики образования подчеркивалось едва ли не всеми выступающими. Тем не менее организаторы конференции сочли необходимым посвятить этому вопросу специальную секцию “Деятельностная теория учения как основа модернизации образования” (руководители А.Н. Сиднева, С.Л. Шелина). В частности, о возможности реализации компетентностного подхода в образовании с учетом требований деятельностной теории учения говорилось в докладе Д.Н. Разориной (Москва). А.А. Рябов (Москва) обратил внимание на использование деятельностного подхода в практике повышения квалификации учителей.

Подытоживая, следует заметить, что конференция не только продемонстрировала возможности деятельностной теории учения, но и поставила те вопросы, которые ждут своего обдуманного и обоснованного решения.

ACTIVITY THEORY OF LEARNING CURRENT STATUS AND PROSPECTS

M.A. Stepanova

The article presents the lines of work of the International Scientific Conference named “Activity theory of learning: current status and prospects”, held at the Department of Psychology of the Moscow State University and dedicated to the jubilee of N.F. Talyzina, professor and academician of the Russian Academy of Education. Methodological and theoretical issues related to the development of activity theory of learning, psycho-pedagogical conditions for efficient acquisition of knowledge and development of personality, as the subject of learning activity, as well as motivational aspects of educational process were reviewed in the course of the Conference. The Conference stressed the significance of the activity theory of learning for educational practice and raised problems to be solved by scientists.

Key words: *conference, activity theory of learning.*

Сведения об авторе

Степанова Марина Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: marina.stepanova@list.ru

СЛОВО МЭТРА

ДЕЛОВЫЕ СТАТЕЙКИ: ИХ ЗНАЧЕНИЕ

К.Д. Ушинский

Я знаю, что многие приверженцы *интересного* для детей чтения вооружаются против таких сухих статей, каковы, например, “В школе”, “Наш класс”, “Одежда”, “Посуда” и другие подобного же рода; но я высказал уже прежде, что если непосредственный интерес чтения должен оживлять преподавание, то никогда не должен достигать той степени, чтобы уничтожить труд учения, потому что именно труд, и труд не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, есть величайший двигатель умственного и нравственного развития человека и человечества¹.

Кроме значения осмысленного и полезного труда эти статейки имеют еще другое — столь же важное. Они приучают детей к простому и ясному выражению тех простых впечатлений, которые даются им правильным наблюдением окружающей их действительности: именно этими статейками делается возможной та *наглядность* обучения, о необходимости которой я сказал уже выше. В этих статейках говорится о таких предметах, которые дитя или видит, или недавно видело, так что легко может вспомнить во всей подробности. Описание подобного предмета, помещенное в книжке, конечно, не вполне сходно с предметом, находящимся в памяти или перед глазами дитяти, но из этого различия вытекает только возможность самых живых и точных сравнений; а сравнение, как известно, есть лучшее упражнение, развивающее и укрепляющее рассудок, который и сам есть не что иное, как способность сравнивающая.

Защитники исключительно интересных детям рассказов сами убедятся в пользе этих сухих статей, если попытаются вывести рядом умственные и письменные упражнения из какого-либо детского интересного рассказа и из такой *деловой* статейки. Они увидят тогда сами, насколько последняя удобнее первой для умст-

¹ Психологическое значение труда я старался выяснить подробно в статье “Труд и его психологическое значение”, помещенной в ЖМНП за 1860 г., в июльской книжке.

венных и письменных упражнений, для выводов, сравнений и умозаключений, и убедятся, что статейка вовсе не интересная для дитяти по содержанию, делается для него интересной по той работе, которую она дает, по тем упражнениям, для которых она собственно и написана.

Все эти логические статейки находятся между собой в связи, которая, конечно, невозможна при побасенках; а эта связь очень важна для педагога: он может подвигаться вперед, шаг за шагом, без перерывов и скачков, не позабывая старого, беспрестанно расширяя кругозор ребенка и органически укрепляя его умственные силы постепенно возрастающей трудностью задач умственных, изустных и письменных.

В употребительнейших германских и швейцарских книгах для первоначального чтения² такие деловые статьи занимают почетное место, а иногда почти и вся книга состоит только из них, с присоединением библейских рассказов и немногих детских стихотворений. Но это уже другая крайность, при которой только налагают на детский рассудок, забывая, что у дитяти есть, кроме того, и воображение и чувство. Я старался избежать обеих крайностей и обильно перемешивал логические статьи сказками, стихами, рассказами и песнями³.

Иные, не вооружаясь прямо против статей дельного содержания, требуют, чтобы они изложены были в живописной форме; но при этом забывают, что живописная форма не только растягивает описание, но затрудняет дитя, если даже и нравится ему. Из такого живописного описания гораздо труднее для дитяти извлечь содержание, чем из простого логического, лишенного всяких украшений. Чем дальше идет развитие ребенка, тем сложнее и живописнее могут быть рассказы и тем более может быть скрыто их содержание; чем моложе дитя, чем труднее для него процесс чтения и понимания, тем короче, проще, ближе к делу должны быть статейки. Этого не хотели понять критики “Детского мира”, обвинявшие меня в том, что я поместил занимательные рассказы в конце книги, а простые и довольно сухие — в начале. Но не должно судить детскую книгу по занимательности ее для взрослых, и естественно, что чем старше возраст, для которого

² Чуди, Шмидта, Шерра и др.

³ Замечу, между прочим, что если, например, во второй или третьей книге Любена и Нааке преобладают рассказы, то это потому, что составители могли рассчитывать на подготовленность преподавателей к правильному наглядному обучению, на что у нас рассчитывать нельзя. Да и вообще я более держусь мнения, что наглядное обучение должно быть соединено с чтением.

назначается книга, тем более может иметь она общей занимательности по содержанию.

...

Прежде всего следует заметить, что каждая такая статейка назначается не только для чтения, но составляет предмет для беседы наставника с учениками и что изустная беседа здесь так же важна, как и чтение. Беседа должна разъяснить читаемое; чтение должно закреплять усвоенное в беседе. Одно без другого не достигает цели преподавания.

Но что должно предшествовать — беседа или чтение?

Вначале, когда ученик не привык еще справляться с содержанием читаемого, беседа непременно должна предшествовать чтению; впоследствии чтение может предшествовать беседе.

После беседы и чтения должно точными, определенными вопросами вызвать в ответах учеников все содержание прочитанного, пополнив его тем, что может быть извлечено из беседы, и в заключение сделать из этих вопросов и ответов письменные упражнения.

Вопросы, исчерпывающие содержание прочитанного, не так легко делать, как может показаться с первого раза. Наставнику следует предварительно самому вполне усвоить содержание статьи и подготовить в уме вопросы на нее. Вначале же лучше предварительно даже записывать эти вопросы...

Учебная книга К.Д. Ушинского “Родное слово” в XIX в. (с 1864 по 1899 г.) выдержала 117 изданий и вплоть до 1917 г. была признана классической учебной книгой. Текст воспроизведен по учебной книге К.Д. Ушинского “Родное слово” (СПб., 1867 г.) и шеститомному изданию его трудов “Педагогические сочинения” (М.: Педагогика, 1989, Т. 4).

Источник: Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. Советы родителям и наставникам. М.: Общество “Радонеж”, 1999. С. 53—55.

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

РАЗРАБОТКА ИДЕАЛЬНОЙ МОДЕЛИ САМООБРАЗОВАНИЯ

А.И. Калинина

*(аспирантура факультета педагогического образования
МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

В статье выделены принципиальные отличия термина “самообразование” от других, схожих по семантике, понятий, которые являются взаимосвязанными компонентами модели самообразования. В заключение представлена схема идеальной модели самообразования.

Ключевые слова: *схема, модель, самообразование, самовоспитание, самообучение, саморазвитие, самоактуализация, самореализация.*

В теории самообразования используется много педагогических терминов, которые обладают общей семантикой, но в то же время не являются однозначными синонимами. К таким понятиям относятся: “самообразование”, “самовоспитание”, “самообучение”, “саморазвитие”, “самоактуализация” и “самореализация”. Все эти слова имеют нечто общее: они указывают на то, что деятельность учащегося самостоятельна и направлена на личностный и профессиональный рост.

Мы согласны с мнением Н.А. Рубакина, выдающегося педагога, который видел главную задачу самообразования в становлении образованного человека, способного преобразовывать себя и окружающий мир через любовь к труду и постоянное саморазвитие [1: 32—33]. Очевидно, что и семантически схожие с “самообразованием” понятия имеют такое же назначение и предполагают формирование познавательной активности в человеке, его самосовершенствование. Так, например, самовоспитание необходимо для того, чтобы человек мог развить в себе такие качества личности, как высокая самоорганизация, пунктуальность, терпение, был способен быстро и качественно преодолевать сложные задачи, мог анализировать себя, свои действия и ошибки для дальнейшего самостоятельного развития. Самообучение играет важную роль в формировании навыков, позволяющих самостоятельно до-

бывать информацию, структурировать, представлять в удобной для себя форме и использовать ее в практической деятельности.

Активное познание и развитие присутствуют в каждом из вышеуказанных терминов в рамках теории самообразования. Но мы считаем важным обозначить принципиальные отличия между ними, чтобы определить их место в предлагаемой модели самообразования. Для этого нам необходимо начать рассмотрение понятийного аппарата самообразования с четырех часто используемых в педагогике терминов, а именно “самообразование”, “саморазвитие”, “самовоспитание”, “самообучение”. Взаимосвязь этих понятий поможет выявить концепция В.С. Леднева о содержании образования, который понимал его как “...содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение), во-вторых, воспитанием типологических качеств личности (воспитание), в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие)” [2: 478]. Следовательно, образование есть комплекс обучения, воспитания и развития. Если следовать такой трактовке сущности базовых педагогических категорий, то на первый взгляд можно прийти к выводу о том, что самообразование — это совокупность самовоспитания, самообучения и саморазвития.

Однако мы не можем согласиться с тем, что саморазвитие — это отдельный компонент самообразования, ровно как и с тем, что самообразование и саморазвитие синонимы, как утверждает Г.М. Коджаспирова в своих работах: “Вся человеческая жизнь есть источник постоянного саморазвития и самообразования. В таком контексте эти понятия выступают как синонимы” [3: 69].

Как нам представляется, самообразование — это совокупность самовоспитания и самообучения. Но если саморазвитие — не компонент самообразования и не синоним, то тогда какое место в обозначенном выше комплексе самообразования занимает саморазвитие? Прежде чем ответить на этот вопрос, нужно понять, что из себя представляет саморазвитие.

Термин “саморазвитие” семантически восходит к такому понятию как “развитие”, которое в психолого-педагогической литературе имеет множество трактовок. Обобщив их, можно сказать, что развитие — это процесс становления личности, ее качественных изменений и совершенствования под влиянием внешних и внутренних условий среды, в которой этот процесс происходит. Мы считаем развитие и прогресс синонимами, так как оба эти слова означают движение вперед, рост человека (личностный, профессиональный, интеллектуальный и т.д.). Известная посло-

вица на латинском языке гласит: “Non progredi est regredi” — “Не идти вперед, значит идти назад” [4]. Развитие — процесс, характеризующийся положительной динамикой, прогрессом в формировании личности: в развитии нет места регрессу.

Возникает вопрос: имеет ли право на существование термин “саморазвитие” в теории самообразования или правильнее называть это явление “развитием”? Предположим, что учащийся является объектом обучения и воспитания, т.е. его развитие происходит под влиянием педагога. Он развивается как личность, развиваются его интеллектуальные способности, происходит движение вперед. В самообразовании учащийся становится субъектом образовательной деятельности. Но в данном случае процесс развития характеризуется не просто движением вперед, а приобретает более обдуманый, осознанный и самостоятельный характер “самодвижения” [5: 318], так как развитие личности достигает такого уровня, когда побуждением к саморазвитию становятся глубокие внутренние мотивы, а необходимость внешнего воздействия на личность сводится к минимуму. Саморазвитие как проявление субъектности личности является высшей формой развития [6].

Рассмотрев понятие “саморазвитие”, мы вернемся к ключевому вопросу: “Каково место саморазвития в процессе самообразования?” На наш взгляд, саморазвитие не является отдельным процессом в самообразовании, а сопровождает его, является следствием самообучения и самовоспитания — компонентов самообразования. Какие бы действия человек ни выполнял, а именно формировал в себе определенные качества — пунктуальность, усидчивость, организованность и т.д. (самовоспитание) или же осваивал универсальные навыки и умения, необходимые для его профессиональной деятельности (самообучение), — везде на фоне всех этих действий присутствует целенаправленное саморазвитие личности как процесс. Саморазвитие личности начинается в тот момент, когда человек принимает решение о необходимости работы над собой и сопровождает его на протяжении всего процесса самообразования.

Определив место саморазвития в процессе самообразования, мы продолжим рассмотрение понятийного аппарата самообразования. Самообразование, по мнению Коджаспировой, является результатом самовоспитания и самообучения [3: 67]. Но мы считаем, что самообразование — это в первую очередь целенаправленный систематический процесс самостоятельной деятельности (а не результат), представляющий собой единое целое, комплекс

самовоспитания и самообучения. Каждый из указанных компонентов самообразования имеет отличительные черты.

Педагоги в рамках теории самообразования предлагают разные определения понятия “самовоспитание”. Так, например, А.И. Кочетов говорил о “самовоспитании” как о контролируемом процессе самостоятельного развития, в рамках которого происходит формирование заложенного в нем потенциала с учетом требований современной жизни [7: 136]. В.И. Селиванов дает следующее определение: “Этот процесс работы личности над выработкой и совершенствованием своего характера называется самовоспитанием” [8: 193]. А.Г. Ковалев предлагает довольно емкое объяснение тому, что есть “самовоспитание”: по его мнению, “это сознательная и планомерная работа над собой, направленная на формирование таких свойств и качеств, которые отвечают требованиям общества и личной программе развития” [9: 112]. Но какое бы определение мы ни брали за основу, все педагоги сходятся во мнении, что самовоспитание — это есть деятельность, процесс преобразования личности, направленный на формирование тех ценностей, мировоззрения и модели поведения, которые заложены в современном обществе и которые должны быть сформированы в человеке путем его работы над собой. Назначение самовоспитания в том, чтобы сформировать полноценную личность с устойчивыми целями, идеалами, пониманием сущности бытия и меры ответственности за себя, за свое будущее. Мы считаем, что именно самовоспитание отвечает за те качества личности, которые необходимы современному человеку для успешной реализации себя в профессиональной деятельности.

Какие же умения и качества личности должны быть сформированы в процессе самовоспитания? Л.Е. Раскин рассматривал самовоспитание как “путь работы над собой, путь повышения собственной вооруженности ученика, умение правильно видеть свои сильные и слабые стороны, умение использовать чувство успеха как стимул движения вперед, извлечь вывод из успеха и неуспех сделать также трамплином для того же движения вперед” [10: 31]. Однако такой подход к рассмотрению понятия “самовоспитание” не дает конкретного представления о том, какие именно умения необходимы человеку, чтобы соответствовать требованиям сегодняшнего дня, двигаться вперед и стать специалистом с большой буквы.

Мы считаем важным предложить следующий четкий и, на наш взгляд, обязательный набор умений, необходимый для процесса

самовоспитания: *самопознание, самоанализ, самоконтроль, самоорганизация.*

Какое значение имеет каждое из этих умений в формировании успешной личности, способной к постоянному самосовершенствованию и реализации себя? Самопознание предполагает оценку своего потенциала, своих способностей для их рационального использования человеком на пути к постоянному саморазвитию и достижению высоких результатов. На наш взгляд, основой для самопознания служат такие психологические свойства личности, как саморефлексия, самоосмысление, самонаблюдение — они необходимы для реализации процесса самопознания. Рассмотрим каждый из них.

Саморефлексия — это раздумывание над собой, реакция на самого себя. Этот процесс отличается от “рефлексии”, которая является более общим понятием, означающим способность психики реагировать на внешние ситуации (например, ребенок положил ладонь на горячую плиту и рефлекторно отдернул ее). В ходе саморефлексии человек реагирует на образ самого себя: на то, как он выглядит, как он себя ощущает, что он собой представляет, т.е. старается взглянуть на себя со стороны глазами окружающих. Это необходимо для правильной оценки своих способностей и потенциала. Саморефлексия у человека возникает с раннего возраста. Маленький ребенок, соприкасаясь с окружающей средой, узнает свои различные качества и возможности. Окружающие ребенка люди называют те или иные его черты. Дошкольнику присуще задаваться вопросами: “Какой я?”, “Я хороший мальчик?”, “Я сильный?” Так появляется интерес к самому себе. Удовлетворяя этот интерес, он накапливает немало сведений о себе.

Самоосмысление — определение смысла своих действий, поступков и намерений для своей жизни, а также выявление своего места в коллективе, в обществе. Это составляет основу самоопределения, что необходимо для того, чтобы обрести самого себя, осознать свое предназначение, свою миссию в этой жизни. Самоосмысление происходит на переходных этапах развития человека: переход в следующий класс, выбор профессии, окончание школы, сдача итоговых экзаменов и т.д. В этих ситуациях человек задается вопросами: “Зачем, для чего я это делаю?”, “Какова моя роль, каковы мои обязанности?”, “Что я должен сделать, чтобы соответствовать себе, своему статусу?”

Осознание человеком своего места в обществе, смысла своих поступков (самоосмысление) и оценивание им своего потенциала (саморефлексия), происходит через самонаблюдение, т.е. через спо-

способность человека делать самого себя объектом восприятия и наблюдения за своими чувствами, мыслями, внутренними переживаниями [11: 232]. Человек, не способный к самонаблюдению, не может отвечать за свои действия и поступки. Очевидно, что без самонаблюдения невозможно самовоспитание, так как самонаблюдение является базовым процессом для осуществления сознательного анализа и контроля над собой. Другими словами, самонаблюдение служит основой для самоуправления и организации собственной деятельности. Воспитать в себе конкретные качества личности, тем более самостоятельно, возможно лишь при условии, если человек понимает, что он собой представляет, какие качества необходимы ему для достижения успеха, для реализации самого себя в жизни как в профессиональном, так и в личном отношении.

Таким образом, мы видим, насколько важны самонаблюдение, самоосмысление и саморефлексия, составляющие основу процесса самопознания, для самовоспитания. Но это не единственные ключевые умения, необходимые для формирования личности, способной к саморазвитию.

Самоанализ является следствием самопознания и представляет собой самостоятельную оценку собственного поведения с целью выявить негативные стороны своих действий, наиболее типичные ошибки и их причины, мешающие достижению конечной цели, высоких результатов. Анализируя слабые и сильные стороны своего поведения, деятельности, человек в состоянии разумно оценить свои возможности, границы своего развития, что позволяет ему стать более гибким, легко адаптируемым к текущей жизненной ситуации. Самоанализ, в отличие от самопознания и, в частности, самонаблюдения, позволяет больше сконцентрироваться на процессе, действиях, а не на мыслях, чувствах и внутренних переживаниях, помогает определить, что именно необходимо для успешной реализации практической деятельности.

Самоанализ можно часто наблюдать в процессе обучения, когда для получения высокого результата необходимо оценить уровень своих способностей и предпринять определенные действия для их развития. Например, во время выполнения письменных контрольных работ учащийся допускает одни и те же ошибки. В этой ситуации необходимо выявить и устранить возможные причины типичных ошибок с помощью самоанализа. К таким причинам можно отнести непонимание или нежелание изучить учебную тему, невнимательность и т.д. После того как причина ошибок установлена, необходимо оптимизировать свои действия таким

образом, чтобы устранить проблему для повышения эффективности результатов процесса обучения. Другими словами, в данном случае найти средства и способы усилить концентрацию внимания, потратить больше времени и энергии на более глубокое рассмотрение учебной темы, которая вызывает сомнения и вопросы. Например, для концентрации внимания некоторые психологи рекомендуют делать памятки с ключевыми словами, фразами или порядком необходимых действий, которые могут служить напоминанием о том, на что следует обратить внимание во время следующей контрольной работы [12: 137].

Самопознание и самоанализ — это те умения самовоспитания, которые позволяют максимально объективно и самостоятельно оценить свое поведение и потенциал, предпринять действия для совершенствования и развития себя. Без самопознания и самоанализа невозможно осуществлять самоконтроль и самоорганизацию.

Самоконтроль возможно сопоставить с понятием “контроль”: обычно контроль в процессе обучения осуществляется со стороны педагога, которому необходимо объективно оценивать динамику успеваемости учащихся. Но в эффективном процессе обучения нужно учитывать еще и самостоятельный контроль учащегося, который должен отдавать себе отчет в своих действиях и владеть собой, что позволяет ему гораздо легче организовывать, планировать свою учебную деятельность.

Другими словами, самоконтроль нужен для использования учащимся умения самоорганизации, которое проявляется в управлении своим графиком работы, в распределении времени и трудовых затрат. Умение организовать свою жизнь в целом, избегая потери времени, формирует в человеке такие качества личности, как добросовестность, дисциплинированность и целеустремленность. Планирование, определение объема изучаемого материала за определенные сроки дают возможность учащемуся легче достичь намеченной цели.

Вышеперечисленные умения самовоспитания (самопознание, самоанализ, самоконтроль, самоорганизация) позволяют сформировать личность, способную к самообразованию. Таким образом, самовоспитание является неотъемлемой частью самообразования. Однако, как было сказано выше, самообразование представляет собой комплекс самовоспитания и самообучения. Следовательно, чтобы понять, из чего складывается процесс самообразования, нужно учитывать не только умения самовоспитания, но и навыки, необходимые для реализации самообучения.

Основу процесса самообучения, по нашему мнению, составляет учебно-исследовательская деятельность. Мы считаем важным подчеркнуть принципиальные отличия этой деятельности от процессов учения и научного исследования.

Учебная деятельность как таковая предполагает хорошо организованные действия и операции познавательного характера, направленные на усвоение знаний, на овладение любой другой деятельностью. Учебно-исследовательская деятельность в этом контексте не исключает познавательные процессы восприятия, запоминания, припоминания, решения мыслительных задач и т.д. [13: 31—32]. Невозможно осуществлять анализ, исследование какой-либо проблемы (неважно, научной или учебной) без изучения ее основ, базовых теоретических знаний. Например, для анализа художественного произведения необходимо владеть основами литературоведения, т.е. литературоведческими понятиями. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что учение является обязательной составляющей учебно-исследовательской деятельности.

Понимание цели научного исследования может помочь выявить основное его отличие от учебно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность направлена на решение научной проблемы и получение ученым-исследователем объективно нового научного результата. Цель, которую ставит перед собой учащийся — будущий исследователь, — это анализ и поиск решения учебной проблемы, как правило, с заранее известным педагогу результатом. Очевидно, что ученый находится в процессе разработки новых знаний, поиска нового решения научной проблемы, в то время как учащийся пользуется уже имеющимися знаниями и ищет решение учебной проблемы. Это решение, вероятно, не будет иметь практического значения для науки, но будет значимым и принципиально новым для самого учащегося.

Конечно, цели научного и учебного исследований разные, но мы считаем необходимым подчеркнуть, что те навыки, которые используют в своей деятельности ученый и учащийся, совпадают. Мы предлагаем следующую классификацию исследовательских навыков:

1. Практические навыки:

- организационные (подбор и подготовка необходимого оборудования, условий эксперимента; подготовка и планирование всех этапов исследования и т.д.);
- технические (работа с ИКТ; осуществление, обработка и анализ измерений; расчет погрешностей и т.д.);

- коммуникативные (обмен опытом с коллегами, занятыми в этой области; распределение обязанностей в коллективе исследователей и т.д.).

2. Интеллектуальные навыки:

- постановка проблемы;
- сбор и анализ теоретического материала по теме исследования;
- поиск и диагностика оптимального решения научной проблемы;
- структуризация и систематизация полученных результатов;
- представление научных достижений в письменной и устной формах для разной аудитории и т.д.

Каждый из этих навыков важен на разных этапах учебно-исследовательской деятельности, а именно на этапах:

- 1) постановки проблемы;
- 2) формулировки темы, объекта и предмета исследования;
- 3) постановки цели и задач исследования;
- 4) выстраивания гипотезы, которую нужно подтвердить или опровергнуть;
- 5) сбора и анализа литературы по теме исследования с использованием определенных методов исследования;
- 6) поиска решения и его реализации;
- 7) описание результатов в письменной и устной формах.

Представленное деление на практические и интеллектуальные исследовательские навыки является очень условным, так как велико разнообразие классификаций и определений этих навыков. В данном случае мы использовали именно такую классификацию для отражения двух важных, на наш взгляд, закономерностей деятельности в рамках теории самообразования, которые можно отчетливо наблюдать при выполнении основных видов действий и операций, необходимых для реализации исследования как такового (вне зависимости от вида исследования — учебное или научное).

Во-первых, если внимательно посмотреть на вышеуказанный перечень исследовательских навыков, то можно заметить, что каждый из них используется ученым или учащимся самостоятельно. Самостоятельность как некое общее, абстрактное, но очень важное для теории самообразования слово, находит свое отражение и в сущности понятия “исследовательские навыки”, которые можно понимать как систему интеллектуальных и практических действий,

“необходимых для самостоятельного проведения исследования и его частей” [14: 13]. По нашему мнению, проявление абсолютной и осознанной самостоятельности в своих действиях, поступках, в принятии личностных и профессиональных решений — это одно из тех самых важных достижений, к которому учащийся должен прийти в результате процесса самообразования.

Во-вторых, все эти навыки, которые используются потенциальным или уже состоявшимся исследователем самостоятельно, являются универсальными, так как применимы в любой профессиональной области деятельности. Качественная работа с ИКТ (которую часто называют “компьютерной грамотностью”), осуществление точных расчетов, обмен профессиональным опытом, распределение обязанностей и работа в коллективе и т.д. — такими практическими навыками должен владеть современный специалист в любой сфере. Интеллектуальные навыки, а именно анализ, сбор и обработка разного рода информации (статистической, текстовой, технической, художественной, научной), критическое и максимально объективное отношение к изученному материалу и полученным результатам и т.д., необходимы для получения высоких достижений в любой области, будь то юриспруденция, иностранные языки или технические специальности. Именно поэтому мы будем называть этот перечень навыков не просто исследовательскими или учебно-исследовательскими, а универсальными навыками.

Таким образом, самостоятельность исследователя и универсальность исследовательских навыков — это важные черты, характеризующие как научную, так и учебно-исследовательскую деятельности. Отметим также, что эти черты свойственны и умениям самовоспитания, которые описаны выше.

Возвращаясь к утверждению о том, что основу процесса самообучения составляет учебно-исследовательская деятельность, необходимо подчеркнуть, что мы ни в коем случае не отождествляем понятия “самообучение” и “учебное исследование”. Учебное исследование с точки зрения образовательного контекста призвано развить творческого, личностно-зрелого, гибкого и самостоятельного человека. Но для того чтобы получить такой действительно значимый педагогический результат, очень важно сформировать универсальные учебно-исследовательские навыки, столь необходимые для любой профессиональной области. Поэтапное формирование этих навыков в процессе учебно-исследовательской деятельности и есть сущность процесса самообучения.

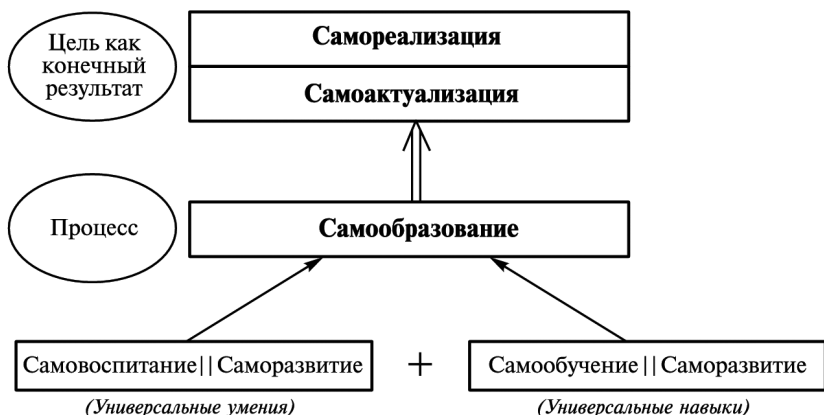
Итак, рассмотрев особенности понятийного аппарата самообразования, мы приходим к выводу о том, что самообразование — это есть совокупность процессов по формированию универсальных умений самовоспитания и навыков самообучения. Самовоспитание и самообучение являются обязательными составляющими самообразования, которое представляет собой путь к самореализации как конечному этапу реализации личности и ее потенциала.

Важный этап на пути к самореализации — самоактуализация. Многие исследователи этого вопроса отождествляют “самореализацию” и “самоактуализацию”. Но, обращаясь к семантике этих двух понятий, можно увидеть, что в основе самоактуализации лежит более общий термин “актуализация”, который несет в себе следующее значение: извлечение мыслительных образов из сознания, памяти и преобразование их в реальные, значимые. Другими словами, самоактуализация — это процесс представления себя, своего “Я” в обществе. А самореализация — это реализация своих внутренних возможностей, способностей, целей посредством самообразования [15: 669].

Стремясь реализовать свой интеллектуальный потенциал, человек работает над тем, чтобы стать ученым. Для достижения этой цели он занимается самообразованием: формирует в себе определенные умения и навыки и ведет научное исследование, результаты которого публикует и представляет на суд аудитории как готовый продукт своей деятельности. Этап знакомства аудитории с его работой является самоактуализацией, а внутренние достижения личности — самореализацией. Таким образом, самоактуализация является важнейшей частью самореализации как наивысшего достижения самообразования.

Итак, в нашей статье мы определили место и роль базовых терминов в рамках теории самообразования и теперь представляем условную модель, которая отражает основные элементы самообразования в их последовательности и взаимосвязи (рисунок).

На наш взгляд, данная модель самообразования характеризуется “двуплановостью”. Этот термин, предлагаемый Г.А. Китайгородской, базируется на “разграничении прямых и косвенных целей в педагогическом процессе” [16: 55]. Если внимательно посмотреть на компоненты процесса самообразования, а именно на самовоспитание и самообучение, и попробовать перенести их на реальную педагогическую ситуацию, то мы можем натолкнуться на любопытный момент целеполагания в рамках каждого из компонентов.



Идеальная модель процесса самообразования

Возьмем два примера. В первом случае человек, стремящийся развить в себе определенные качества личности, не задумывается над формированием универсальных практических навыков, т.е. над навыками самообучения. Пунктуальность можно развивать в себе разными путями, в том числе просто поставив будильник на нужное время.

Во втором случае человек может быть нацелен на формирование исключительно тех навыков, которые ему могут быть полезны в профессиональной деятельности. Такой учащийся будет осваивать операции по сбору, анализу информации, но при этом может вовсе не думать о самоорганизации, пунктуальности или ответственности, т.е. об умениях самовоспитания.

И в первом, и во втором примере мы видим, что прямые цели деятельности учащегося абсолютно разные: они направлены либо на формирование умений самовоспитания, либо на развитие навыков самообучения. В педагогической реальности эта ситуация довольно часто повторяется: в погоне за овладением определенным видом деятельности педагоги и учащиеся забывают о необходимости формирования личностно-зрелого самостоятельного человека. Итогом такой деятельности станет специалист, не способный к дальнейшему непрерывному образованию, не способный соответствовать все возрастающим требованиям профессии и общества.

Только придерживаясь принципа “двуплановости” самообразования, т.е. нацеленности на реализацию обоих процессов самовоспитания и самообучения, можно получить долгосрочный результат и сформировать образованного человека, способного

изменять к лучшему себя и окружающий мир через постоянное самосовершенствование. Какими бы ни были прямые цели, для формирования личности необходимо одновременно достигать и косвенные цели. Другими словами, любая задача или задание должны быть продуманы и построены педагогом таким образом, чтобы, выполняя прямую цель, учащийся косвенно выполнял прямую цель педагога. И какой бы процесс ни был доминирующим (самообучение или самовоспитание) наличие обоих процессов обязательно для реализации идеальной модели самообразования. Таким образом, модель, представленная нами, является идеальной не в значении “лучшей”, а идеальной с точки зрения воплощения принципа “двуплановости” в теории самообразования.

Список литературы

1. *Рубакин Н.А.* Как заниматься самообразованием. М.: Советская Россия, 1962. 128 с.
2. *Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Столяренко В.Е.* Психология и педагогика. Ростов н/Д.: Феникс, 2009. 636 с.
3. *Коджаспирова Г.М.* Культура профессионального самообразования педагога / Под ред. Ю.М. Забродина М.: Всероссийский научно-практический центр ПППН, 1994. 344 с.
4. *Бабичев Н.Т., Боровской Я.М.* Латинско-русский и русско-латинский словарь крылатых слов и выражений. М.: Русский язык, 1982.
5. *Материалистическая диалектика: в 5 т. Т. 1.* М.: Мысль, 1981. 374 с.
6. *Слюсарев Ю.В.* Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992.
7. *Кочетов А.И.* Актуальные проблемы педагогики. Рязань, 1971. 201 с.
8. *Селиванов В.И.* Воспитание воли школьника. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1954. 203 с.
9. *Ковалев А.Г.* О потребности в самовоспитании у школьников // Ученые записки ЛГУ. 1957. № 244. Вып. II. 136 с.
10. *Раскин Л.Е.* О направленности личных идеалов учащихся // Советская педагогика. 1958. № 2. С. 19-31.
11. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 496 с.
12. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М.: Издательский центр “Академия”, 1998. 288 с.
13. *Ляудис В.Я.* Формирование учебной деятельности студентов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 240 с.
14. *Поваляева М.Н.* Развитие научного знания в содержании школьного и дополнительного образования детей // Внешкольник. 2004. № 3. С. 13—14.

15. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1977. 887 с.

16. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр “Школа Китайгородской”, 2009. 277 с.

DEVELOPMENT OF THE IDEAL SELF-EDUCATION MODEL

A.I. Kalinina

The article represents the fundamental differences between the “self-education” notion and other semantically related terms that appear to be the interconnected components of the self-education model. In conclusion, there is the scheme of the ideal self-education model.

Key words: *scheme, model, self-education, self-learning, self-upbringing, self-development, self-actualization, self-realization.*

Сведения об авторе

Калинина Анна Ильинична — младший научный сотрудник ЦИОИЯ МГУ имени М.В. Ломоносова, аспирант ФПО МГУ имени М.В. Ломоносова. Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор Г.А. Китайгородская. Тел. 8-903-246-83-54; e-mail: anutka-bell@yandex.ru

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КНР В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Чжун Минхуа (КНР)

*(Институт общественных наук и образования
университета им. Сунь Ятсена: e-mail: sysu@edu.cn)*

Гражданское образование в современном Китае является не радикальным изменением традиционного образования, а продолжением и совершенствованием традиционного гражданского воспитания. Ставятся задачи создания между гражданами и государством совместного поля “благоприятного взаимодействия”, в котором будут развиваться потребность и возможность граждан лично участвовать в политической жизни, защита личных интересов граждан, общественное доверие и сотрудничество. Специалистам необходимо понимать тесную взаимосвязь между самоутверждением и общественным признанием, эгоизмом и сотрудничеством.

Ключевые слова: *гражданское образование, гражданское воспитание, гражданское общество.*

Гражданское образование в КНР не является продуктом введения рыночных реформ, но является результатом рефлексии кризисных явлений в обществе, которые накапливались в национальном сознании с Нового времени. Эти кризисные явления имели воздействие и на систему образования. 1929 г. является рубежным годом, который отделяет две эпохи в гражданском образовании: это эпоха непартийности, когда партия не оказывала влияния на систему образования, и эпоха, когда образование стало развиваться в партийном русле, под идеологическим контролем. Несмотря на различия в сфере идеологии и сознания, в гражданском образовании у этих разных эпох было нечто общее — стремление превратить систему образования в орудие преодоления национального кризиса.

На протяжении почти 100 лет гражданское образование в Китае было нацелено не на пропаганду личных прав и свобод гражд-

дан, а на воспитание чувства долга и ответственности перед обществом. Начиная с III Пленума КПК 11-го созыва в Китае вновь возродились в разных формах ценности индивидуализма, так как опасность исчезновения нации, национального кризиса уже перестала быть актуальной. Забота правящей партии об уважении достоинства и счастье общества, а также прав человека, нашли отражение в Конституции КНР, поэтому необходимо, чтобы гражданское общество теперь в большей степени повернулось лицом к защите прав личности. Проявлением этого изменения в сфере идеологии является то, что гражданская нравственность от эталонов святых людей и нравственности самопожертвования должна осуществить поворот в сторону морали обыкновенного простого человека, к нравственным эталонам саморегуляции. Поэтому можно сказать, что гражданское образование в современном Китае не является радикальным изменением традиционного нравственного воспитания, а представляет собой исторический этап развития традиционного гражданского воспитания и является его продолжением, совершенствованием.

Гражданское образование — основополагающее требование и основная форма школьного образования и воспитания, а уроки нравственности являются одним из основных предметов в китайской средней школе 1-й ступени (с 6-го по 9-й классы). Сущность, теория и содержание этого предмета воплощены в материалах, используемых для нравственного воспитания. На уроках ученикам транслируется идеология гражданского общества через воспитание морали, знание основ психологического здоровья, элементов юридического образования, понимания законов и специфики страны. Изучение этих материалов способствует формированию гражданского сознания, через сознание идет процесс становления гражданина, обладающего чувством ответственности и соответствующего критериям современного общества.

В современном Китае студенты вузов являются важным двигателем строительства гармоничного общества. В гражданском воспитании в вузах четко прослеживаются две тенденции: осознание включенности в мировую культуру и сохранение уважения к собственной культуре. Сегодня китайское образование оказалось включенным в мировую среду, где говорят на языке индивидуальности, поэтому необходимо укреплять образование доверия, взвешенного отношения к правам и обязанностям субъектов. Эти тренды следует инициативно вносить в культурное образование для наращивания духовного потенциала студентов и для оздоровления процесса развития индивидуальности. В вузах уделяет-

ся большое внимание воспитанию у студентов чувства уверенности в себе, смелости, ответственности, конкурентоспособности, а также умению сотрудничать, т.е. тем качествам, которые нужны современному гражданину. Студенты должны становиться гражданами мира, обладать широтой взглядов, космополитическим сознанием, уважением различий в культурах, в восприятии многообразия мира.

Важнейшими целями гражданского образования китайских студентов являются формирование научного мировоззрения, уважения гуманитарных ценностей, духа прогресса и новаторства, умения работать в команде. Большое внимание уделяется тому, чтобы у студентов разворачивалось сотрудничество в учебе, коллективное творчество и коллективная практика, в процессе которых развиваются такие человеческие качества, как толерантность, забота и любовь, уверенность в себе, ответственность, справедливость, взаимопомощь.

Для успешного осуществления гражданского образования, в стране необходимо создать между гражданами и государством совместное поле “благоприятного взаимодействия”. Его основными чертами являются желание и возможность граждан лично участвовать в политической жизни, защита личных интересов и прав, общественное доверие и сотрудничество. В этом совместном поле граждане смогут влиять на разработку и на реализацию политики правительства через активное участие в общественных мероприятиях. Современные китайские ученые — исследователи и проектировщики системы образования — считают, что воспитывать молодое поколение, формировать гражданскую ответственность и нравственность следует через конструирование совместного пространства, исходя из идеи “маленькое правительство для большого общества”. Дух совместности и соответствующие практические навыки должны вытекать из самой сути практики гражданственности, а основной целью практики гражданственности является формирование сознания своих прав и обязанностей, толерантности и инициативности. Для полноты сознания гражданина необходимо единение политического и юридического смысла, общий дух личного равенства и коллективизма, высокое чувство ответственности и самосознания, которые должны быть нацелены на общественную жизнь и совместные блага.

Внутренним механизмом практики гражданственности является соединение знаний, ценностей и действий: гражданин формируется в процессе воспитания, образования и осмысления своего жизненного опыта. Только реализуя знания, ценности и действия

гражданина, можно сформировать такой тип человека, который соответствует потребностям общества. В практике воспитания гражданина должны воплотиться три аспекта соответствия:

- Инициативность и инновационность;
- Соответствие духу времени;
- Сохранение традиционной культуры.

Поэтому современным специалистам, работающим в системе образования Китая, необходимо уделять внимание теории и практике нравственности, понимать тесную связь между самоутверждением и общественным признанием, эгоизмом и сотрудничеством. Эти аспекты следует должным образом регулировать, чтобы в практике развития гражданского образования достигнуть высоких позитивных результатов. Таким образом, в настоящее время в системе образования Китая стоит задача воплощения ценностных ориентаций гражданского образования и развития в конкретных планах обучения.

CIVIL EDUCATION IN PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE CONTEXT OF CIVIL SOCIETY DEVELOPMENT

Zhong Minghua (China)

Civil education in the present-day China is not a radical change of the traditional education but a continuation and improvement of the traditional civil upbringing. The tasks being set are to create a joint field of “favorable interaction” between the citizens and the State, where desire and possibility of the citizens to participate personally in the political life, protection of the citizens’ personal interests, public confidence and cooperation will be developing. The specialists should understand a close link between self-affirmation and public recognition, between egoism and cooperation.

Key words: *civil education, civil upbringing, civil society.*

Сведения об авторе

Чжун Минхуа — профессор, директор института общественных наук и образования университета им. Сунь Ятсена, г. Гуаньчжоу, КНР. E-mail: wiliam05718926@hotmail.com

В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ

ФИЛОСОФЫ ТОЖЕ ШУТЯТ

К.А. Михайлов

Одним из любимых логиками анекдотов является история про пальцы и крокодилов. Помните? Профессор идет по факультетскому коридору и все время щелкает пальцами. Навстречу ему ватага студентов. “Что Вы делаете, Иван Сидорович?” — “Отгоняю крокодилов!” — “Но их тут нет!” — “Так потому и нет!” Так что пальцы — вещь тонкая. Я бы сказал, даже метафизическая. ... Так что я сейчас щелкну пальцами на мышке и предложу поговорить о пальцах ... Классика философского фольклора, как-никак...

1. *Платонизм*. Я вспомнил! У меня есть пальцы!
2. *Неоплатонизм*. У меня есть пальцы! Но это вспомнил не я...
3. *Атомизм*. Пальцы есть, но только очень маленькие, и их очень много.
4. *Киники*. Пальцы есть. Но зачем?..
5. *Стоицизм*. Пальцы неизбежны.
6. *Иудаизм*. Мои пальцы — всем пальцам пальцы!
7. *Зороастризм*. Есть пальцы левые, есть пальцы правые, и их поровну.
8. *Индуизм*. Каждому пальцу — по карме!
9. *Буддизм*. Пальцы бренны — так зачем они нужны?..
10. *Конфуцианство*. Пальцы. Просто пальцы.
11. *Даосизм*. От пальцев никуда не денешься.
12. *Христианство*. Пальцев пять, но ладонь-то одна!..
13. *Христианская ересь*. А пальцев-то не пять!..
14. *Средневековая философия*. Пальцы непостижимы.
15. *Философия Возрождения*. А пальцы-то есть!
16. *Ислам*. Нет пальцев, кроме моих.
17. *Сенсуализм*. Если ударить по пальцам и будет больно, то они есть, а если не больно — то их нет.
18. *Идеализм*. Пальцы есть, потому что я думаю, что они есть.
19. *Субъективный идеализм*. Вот перестану думать о пальцах — и они исчезнут!
20. *Агностицизм*. Пальцы-то есть, но вот поди это докажи...

21. *Материализм*. Пальцы есть, потому-то я о них и думаю.
22. *Диалектический материализм*. Единство и борьба правых и левых пальцев.
23. *Рационализм*. Пальцы есть. Их не может не быть.
24. *Скептицизм*. Поди разберись в этих пальцах!
25. *Детерминизм*. Это смотря какие пальцы...
26. *Просвещение*. А что ты сделал для своих пальцев?!
27. *Гегельянство*. Пальцы есть!!! Но непонятно — как?!
28. *Ницшеанство*. Не стоит долго глядеть на свои пальцы, иначе однажды они взглянут на тебя.
29. *Марксизм*. Это как два пальца.
30. *Марксизм-ленинизм*. Это как два пальца об асфальт.
31. *Иррационализм*. А есть ли пальцы?..
32. *Позитивизм*. Пальцы пальцами, однако...
33. *Экзистенциализм*. Где-то у меня были пальцы...

Источник: Вестник Российского философского общества. 2013. № 4 (68). С. 182—183.

Сведения об авторе

Михайлов Кирилл Авенирович — кандидат философских наук, ведущий рубрики “Философы шутят” в журнале “Вестник Российского философского общества”. E-mail: filin-007@mail.ru