

Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования
Вологодский институт развития образования

А. С. Красиков

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ

С.-Петербург — Вологда
2004

Научный редактор:

В. Ю. Кричевский, доктор педагогических наук, профессор С.-Петербургской академии постдипломного образования.

Рецензенты:

Е. П. Тонконогая, доктор педагогических наук, профессор С.-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов.

В. В. Судаков, доктор педагогических наук, профессор Вологодского института развития образования.

Красиков А. С.

К 78 Оценка эффективности обучения руководителя образовательного учреждения. — СПб. — Вологда, 2004. — 216 с.

Монография освещает проблемы оценки эффективности обучения руководителей образовательных учреждений в системе дополнительного профессионального образования. Изложен ранее неизвестный процессуальный подход к оценке эффективности курсовой подготовки руководителей школ.

Для преподавателей высшей школы и институтов развития образования.

© Красиков А. С., 2004 г.
© Вологодский институт развития образования, 2004 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Выражая объективные требования нашего общества, в Концепции модернизации российского образования намечена широкая программа дальнейшего совершенствования всей системы образования. В Концепции сказано, что «главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства». Общество ставит перед практикой и теорией обучения цели, соответствующие его представлению о всесторонне развитой, гармонической личности, выдвигая своего рода социальный заказ для формирования подрастающего поколения. Социально обусловленные цели образования охватывают все стороны формирования человека как личности, как члена общества. На каждом этапе развития общества они находят отражение в содержании образования и задают направление для их реализации. Образование рассматривается современной педагогической наукой как триединая взаимообусловленная социальная деятельность, реализуемая обучением, воспитанием и развитием (3).

На процесс этой социальной деятельности существенно влияют политические, экономические и социокультурные факторы. С учетом их определяются основные методологические подходы при рассмотрении любых проблем образования. На эти факторы мы опираемся при исследовании поставленной проблемы определения эффективности обучения в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации), ибо иначе теряется целостная картина данного явления. Особенно важно их учитывать тогда, когда на первый план выдвигаются методологические проблемы, связанные с решением вопроса о готовности всей педагогической науки или ее отдельных разделов более полно удовлетворить запросы практики при достиже-

нии поставленных целей. В ходе методологического анализа выясняется: насколько адекватно наука отображает педагогическую действительность, как в ней познаются закономерности исследуемых явлений и процессов, в какой мере ее научные рекомендации, касающиеся создаваемых проектов обучения, обладают доказательной силой. А в целом — как наукой выполняется ее опережающая функция по отношению к практике.

Такого рода «самопознание» педагогической науки направлено, прежде всего, на выработку и совершенствование своего собственного подхода к изучению фактов действительности, их оценке. Важность опоры на частнонаучные подходы, отвечающие общеметодологическим принципам познания действительности, особенно возрастает в современный период, когда исследованию подвергаются все более сложные проблемы, к числу которых принадлежит и проблема определения эффективности обучения вообще и в системе дополнительного профессионального образования в частности.

В данной книге предпринята попытка осветить психолого-педагогические проблемы эффективности обучения на основе принципа системного подхода, который обеспечивает рассмотрение данного явления как системы (общенаучная методология), и на основе деятельностного подхода, который выступает как конкретно-научный методологический принцип. Поскольку рассмотрению подлежат те данные, которые накоплены в дидактике об эффективности обучения, то в первую очередь следует анализировать те средства и способы, которыми располагает данная наука для отображения обучения как явления действительности именно в этом аспекте. Иначе говоря, достаточно очевидна была необходимость взглянуть на обучение в системе дополнительного профессионального образования «изнутри», выделить внутренние и внешние связи. Все внешние и внутренние связи, оказывающие то или иное влияние на обучение (например, между стажем работы руководителя и уровнем его квалификации), можно принять за постоянно действующие и специально их не рассматривать, учитывая их в общем социальном контексте.

На фоне обучения, взятого как бы в «чистом» виде, более отчетливо выступает весь арсенал средств, используемых в дидактике для познания своего объекта, несколько упрощается анализ накопленных знаний об эффективности.

Опираясь на общенаучную категорию эффективности, можно определить ее суть в системе повышения квалификации, проявля-

ющуюся в соотношении текущих результатов с теми, которые ожидаются. Чем меньше оказывается расхождение между имеющимся и должным, тем выше эффективность произведенной работы.

Поскольку результаты обучения могут зависеть от многих факторов, то одна из задач системного анализа заключается в том, чтобы выявить, какие из этих факторов будут существенными, а затем проверить, действительно ли они оказывают решающее влияние на это качество обучения. При выполнении подобного анализа мы руководствовались несколькими исходными принципиальными положениями. Во-первых, исходили из того, что обучение — это особая, социально обусловленная деятельность; во-вторых, эта деятельность имеет системный характер; в-третьих, ее становым хребтом является единство преподавания и учения. Одной из главных задач данного исследования является установление имеющихся пробелов в научных знаниях об эффективности и определение пути их устранения. При этом важно посмотреть, как в науке характеризуется эффективность обучения с содержательной точки зрения, в какой мере это понятие, заимствованное из общенаучного обихода, ассимилировалось, приобрело специфическую, дидактическую окраску. При рассмотрении этого вопроса пришлось выяснить, в чем заключается научно-педагогический смысл выявления такой категории обучения, которую называют эффективностью, и насколько адекватны применяемые для ее определения средства. Дело заключается в том, что ставшее уже тривиальным название «эффективный» может оказаться словом, лишенным научного значения, если не придать ему специально педагогический смысл, с одной стороны, а с другой — требуется очертить с возможной строгостью его объем как научного понятия. Мы имеем в виду следующее: эффективность, характеризуя с определенной точки зрения качество получаемых в обучении результатов, тесно связана с другим понятием — оптимальность, указывающим на способ получения этих результатов. Само собой разумеется, что наиболее эффективными результаты будут в том случае, когда путь обучения и другие условия их достижения будут оптимальными. Таким образом, эффективность обучения есть производное качество, одно из основных следствий оптимизации обучения (1).

В связи с этим необходимо отметить, что на первый взгляд в требованиях оптимизации и эффективности обучения как будто

не содержится ничего нового, поскольку любой преподаватель, педагог интуитивно всегда стремится обучать лучшим образом и получать наиболее высокие результаты. Однако при более строгом, научном рассмотрении вопросов оптимизации и эффективности обучения подход к их решению оказывается гораздо сложнее, чем это кажется на первый взгляд. В обоих случаях речь идет не о простом улучшении в каком-то отношении сложившейся практики обучения, а о научном поиске наилучшего или единственно возможного в данных условиях проекта обучения, наиболее целесообразно приводящего к поставленной цели.

Существует общенаучное решение задач поиска эффективности, предполагающее неременное использование математических методов, необходимых, в частности, для применения критериев эффективности, обработки результатов измерений и пр. С математической точки зрения проблема эффективности нередко формулируется как проблема решения экстремальных задач (2, с. 59). Эти задачи решаются в различных разделах математического программирования. В сфере социальных наук известно наиболее успешное применение математического аппарата, который решает задачи эффективности в экономике.

В педагогической действительности возникает множество учебных задач, которые, по существу, являются задачами поиска оптимальных решений. В таких случаях требуется определить то решение, выбор которого связан с определением результата педагогического воздействия, с его исходом. Если есть информация о том, что цель достигнута, то поиск закончен. Характеристика эффективности обучения содержит важнейшую информацию такого рода. Приближение к предельно возможной при данных условиях эффективности означает, что найден оптимальный вариант протекания процесса обучения (4, с. 52).

Такой подход заставляет обратить особое внимание, с одной стороны, на то, как в педагогической науке используются общенаучные процедуры выявления эффективности, а с другой — на содержательное описание педагогической эффективности, ее отличительных особенностей. При этом весьма существенно рассмотреть принципиальный подход к определению эффективности обучения в системе дополнительного образования и те следствия, которые из него вытекают.

Так, одним из главных результатов научного решения проблемы определения эффективности должен быть практический «выход», заключающийся в возможности теоретически рассчитать наилучшие варианты обучения для определенных условий, минуя путь проб и ошибок, и тем самым способствовать созданию научно обоснованного проекта эффективной системы обучения.

Таково, сжато, основное направление анализа постановки проблемы определения эффективности обучения в педагогической науке, результаты которого представлены в данной книге. Нельзя не видеть сложности подобного анализа прежде всего в силу его многоплановости, когда приходится одновременно определять и критерии эффективности, и пути повышения качества процесса обучения.

Понимая многосторонность предмета анализа, автором книги сделана попытка раскрыть некоторые проблемы оценки эффективности обучения руководителей образовательных учреждений в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации)*.

В первой главе рассматривается процесс обучения как вид социальной деятельности; определяется сущность эффективности обучения и ее место в структуре процесса обучения; дается характеристика учебной деятельности и определяются задачи оценки ее эффективности.

Во второй главе даны системный анализ учебной деятельности и ее структура; раскрыты некоторые подходы к выбору параметров измерения эффективности учебной деятельности.

В третьей главе предлагается методика оценки эффективности в системе повышения квалификации на основе процессуального подхода.

Следует подчеркнуть, что в данном исследовании нет всесторонних доказательств каждого тезиса. Во-первых, в науке педагогике гораздо больше самих гипотез, чем надежно установленных истин. Во-вторых, для каждого изложенного нами

* Понятия «система дополнительного профессионального образования», «система повышения квалификации», «курсовая подготовка» употребляются в тексте как синонимы.

тезиса необходимы более глубокие исследования, которые могут внести некоторые коррективы. В-третьих, отсутствует адекватная система формулировок педагогических понятий, поскольку данная область знаний не является последовательной и гармоничной наукой.

Вместе с тем, реальная потребность в оценке эффективности обучения в существующей системе образования не исчезает.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1989.
2. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. — М., 1998.
3. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: БРЭ, 1998—1999.
4. Якунин В. А. Обучение как процесс управления. — Л., 1989.

Глава первая

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

1.1. Сущность эффективности обучения

В условиях стремительно меняющихся социальных условий общество максимально заинтересовано в том, чтобы наука и практика направленно готовили к вхождению в жизнь подрастающие поколения. Проблема воспроизводства активного созидателя не новая, но за последнее время она приобрела особую остроту. Небывалые социальные изменения в нашем обществе и сопутствующая им капитализация общества заставляют по-новому взглянуть на процесс формирования нужных качеств человека с учетом более полной передачи ему всего накопленного опыта и воспитания у него высоких моральных качеств.

Если обучение ведется не лучшим образом, то страдает обучающийся, огромные возможности которого растрачиваются неразумно, не выполняет нужных функций преподаватель, а в конечном счете в убытке остается общество, затрачивая много сил и средств на обучение и не получая желаемой отдачи. Поэтому забота о всемерном совершенствовании всех сторон обучения, воспитания и развития является общественно необходимой.

Уже в 30-е годы, ознаменовавшиеся серьезными сдвигами в жизни средней и высшей школы, на повестку дня встала задача резкого улучшения качества обучения, повышения его эффективности. На первых порах отсутствовало специальное педагогическое знание об эффективности. Термин «эффективность» вошел в педагогический обиход из других областей знания и служил как бы оценкой любого улучшения обучения. Поэтому в течение весьма длительного времени и в педагогической практике, и в теории, когда речь шла о повышении эффективности обучения, рассматривались многочисленные компоненты обучения, совершенствование которых повышало уровень обучения. Например, в этом смысле рассматривались способы повышения эффективности урока, эффективность применяемых методов и др. (21). По мере накопления эмпирических и теоретических данных становилось все

более очевидным, что эффективность не означает просто улучшение обучения, а является отдельным понятием, при помощи которого выполняется характеристика особого качества обучения. Осознанию этого факта способствовало как выдвижение общественного требования оптимизации обучения, так и развитие общенаучных методов исследования эффективности не только в естественных, но и в социальных науках.

В общенаучном значении понятие «эффективность» восходит к понятию «эффект», которое обязано своим появлением естественным наукам и первоначально было близким к тому, что сейчас обозначают как «явление», сопровождающееся каким-то результатом (например, эффект Максвелла). Постепенно, по мере расширения сферы научного познания, в различных науках термин «эффект» становится близким синонимом терминов «полезный результат», «полезное действие, приводящее к желаемому результату». Очевидно, из этого последнего значения и развилось понятие «эффективность». (Более подробно понятия «эффект», «эффективность», «результат» рассмотрены нами в третьей главе.)

Эффективность как научное понятие все больше входит в язык науки и, понимаемая широко, является обобщенной философской категорией. Эффективность, как и вероятность, показывает степень близости действительности к наиболее необходимому результату, то есть характеризует отношение между результатами некоторой деятельности к конечной или заданной цели. С этой позиции эффективность можно считать как мерой деятельности, так и некоторым качеством объекта (2; 18).

Эффективность, рассматриваемая под несколько иным углом зрения, обозначает некоторый полезный результат, который «есть не что иное, как единство внутренней и внешней активности, единство системы и ее среды, способ бытия системы и ее развития» (18, с. 142).

Эффективность в качестве одного из возможных научных критериев познания существующих систем в конечном счете имеет ценностную природу. Ценностные отношения фундаментальны, так как они выполняют методологическую роль, выступая в виде ценностного подхода при анализе той или иной деятельности. «Ценностно-нормативный контекст обуславливает любую деятельность человека» (18, с. 134). Оценка отношений результата к цели отличает ценностный аспект познания действительности от других познавательных суждений.

Задача выявления эффективности в выказанном выше смысле успешно решается во многих науках. Если рассматриваемая в науке система не включает в себя человеческий фактор, то суждение об эффективности ее работы производится весьма точно. Значительно сложнее дело обстоит в том случае, когда требуется произвести анализ человеческой деятельности, оценка которой, особенно количественная, порой затруднена по многим обстоятельствам. В сфере социальной деятельности наиболее успешно разрабатываются методы количественной оценки эффективности деятельности в таких науках, как экономика, социология и др. Что касается педагогической науки, то в ней проблема эффективности обучения разработана гораздо слабее, несмотря на то, что она была поставлена еще в 30-х годах. Понятие эффективности, будучи включенным в систему всей педагогической теории в самом общем виде, еще не приобрело достаточной определенности. Попытки уточнить содержание данного понятия особенно усилились в последнее десятилетие. В частности, наметилась тенденция сочетать качественные описания с их количественной оценкой при изучении эффективности методов обучения, при выборе критериев эффективности и др. Но количество различных факторов, влияющих на обучение, оказывается столь большим, что зависимость между ними часто еще не поддается измерению.

Наиболее интенсивно эффективность обучения изучается в дидактике. Все же, несмотря на имеющиеся предпосылки, и в этом разделе педагогической науки еще не произведен необходимый анализ данного качества обучения, а также не разработаны специальные средства получения знания об эффективности.

Из сказанного следует, что задача заключается в том, чтобы получить в педагогической науке знания об эффективности обучения вообще и в системе дополнительного профессионального образования в частности.

Необходимость подобного знания очевидна, поскольку эффективность может изучаться в таком широком контексте, что к ней будут применимы общепсихологические, общепсихологические и иные положения. В педагогической науке количество существенных для нее свойств и зависимостей значительно ограничено, но все же велико, если характеризовать, например, только соотношение между обучением, воспитанием и развитием. Даже после уточнения понятия «педагогическая эффективность», считая, что с ее помощью оценивается степень реализации учебных целей, окажется, что про-

блема поставлена слишком широко, и пока еще нет нужных средств для ее решения. Мы располагаем весьма недостаточными научно обоснованными данными о том, как, например, преподаватель влияет на выполнение конкретной учебной цели или как содержание образования зависит от поставленной учебной цели, наконец, не ясна взаимообусловленность различных целей и так далее и тому подобное. По-видимому, пока трудно составить сколько-нибудь удовлетворительный перечень подлежащих исследованию существенных факторов, влияющих на эффективность обучения во всех сферах образования. Все изложенное выше подтверждает ту точку зрения, согласно которой для выработки целостного подхода к определению эффективности обучения в системе повышения квалификации следует расчлнить проблему на несколько составляющих моментов, руководствуясь в исследованиях общим подходом к пониманию данного явления.

Один из возможных путей заключается, по нашему мнению, в том, чтобы начать с уточнения понимания сущности эффективности обучения взрослых. Тогда на первое место выступает специальный анализ педагогической эффективности в рамках той науки, которая исследует обучение как реально данную действительность, то есть теории обучения взрослых.

Научный анализ может проводиться в различных направлениях, но, прежде всего, необходимо выяснить собственно психолого-педагогическое понимание природы этого качества обучения и наметить путь его определения.

В самом общем виде задача обоснования психолого-педагогического подхода к решению данной проблемы выступает как поиск корреляции возникшей практической задачи повышения эффективности обучения с областью неизвестного в научном знании — свойством эффективности, а также соотношение получаемого нового знания об эффективности с имеющейся системой знаний.

Из сформулированной таким образом задачи вытекают два основных направления развертывания исследования: с одной стороны, следует подготовить логико-методологическое основание для введения понятия эффективности в систему педагогических знаний, а с другой — получить знание об эффективности обучения. Эти два направления представляют собой два вида перекрещивающейся научной деятельности, осуществляемых в гносеологическом и онтологическом аспектах. Вначале рассмотрим несколько подробнее

эти две плоскости научной деятельности, а затем покажем план ее выполнения.

Намеченный нами проект научной деятельности по выработке требующихся знаний об эффективности обучения можно условно разделить на две части: «описательную» и «проектировочную» (33; 45). Подготавливая этот проект, мы исходили из того, что конечной целью данного дидактического исследования как определенного вида научной деятельности является преобразование имеющегося общего знания в знание об эффективности обучения взрослых. Отправным моментом для преобразования служит фиксация прошлого опыта. Прежде всего составляется описание всех тех конкретных форм проявления «всеобщей» эффективности в обучении, которые уже известны, и перечисляются средства ее выявления. Если бы оказалось, что существующая практическая и научная деятельность вырабатывают искомое знание, то дальнейшее исследование стало бы излишним. Но это предположение, по-видимому, не соответствует действительности, так как фактически имеющиеся знания и процедуры деятельности не обеспечивают получения нужных результатов. Значит, прошлый опыт и знание того, что уже существует и осуществлено, недостаточны, и нам нужно составить представление о том, что необходимо.

«Выработка подобных знаний начинается с того момента, когда в рамках методологической деятельности складывается так называемая «естественная» точка зрения, когда изменения, происходящие с объектами в ходе преобразования, начинают рассматривать как независимые от человеческой деятельности, как происходящие в силу внутренней природы объектов и присутствующих им объективных законов» (45, с. 21).

Поскольку эффективность выступает как некоторое качество обучения, то к нему должны быть применены процедуры научного анализа, с тем, чтобы перевести этот объект в сферу научного познания. Процесс перехода от эмпирически наблюдаемого обучения во всех его проявлениях к научному представлению о нем связан с конструированием особых абстрактных (идеализированных) объектов, в которых сохранены лишь те связи и отношения, которые непосредственно влияют на эффективность. Отображаемая в этих объектах действительность моделируется таким образом, чтобы она была описана в понятиях теории. При этом используются уже имеющиеся и установленные представления и при необходимости вводятся новые.

Вся система понятий, используемая для описания, опирается на принятую концепцию о сущности исследуемого явления — обучения. В основу теоретического рассмотрения нами было положено представление об обучении как особого рода деятельности, отличной от деятельности преподавания и учения. В Российской педагогической энциклопедии под обучением понимается совместная целенаправленная деятельность учителя и учащегося, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание. А преподавание — один из компонентов обучения, который представляет собой педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Учение же — встречный процесс обучения, при котором учащиеся овладевают способами усвоения знаний, умений и навыков, а также способами умственной и практической деятельности. Далее, придерживаясь этой точки зрения, мы обязаны развернуть картину этой деятельности как бы крупным планом в ее динамике, а также установить влияние существенных (выделенных) связей на достигаемые результаты. В данной системе должны различаться по меньшей мере два уровня анализа достигаемых результатов: относящихся к учебной деятельности и к деятельности преподавания и учения.

Разрабатываемые на этих уровнях средства выявления эффективности по достигаемым результатам дают возможность ввести понятие эффективности в систему научно-педагогических знаний и описать ее в необходимых терминах. Однако определить эффективность самой учебной деятельности по избранному критерию невозможно, поскольку его значение лежит в иной плоскости — в реальной действительности. Следовательно, надлежит совершить обратный переход от системы отображения в конкретную деятельность. Иными словами, построенная модель обучения, ее работа и предположение об эффективности достигаемых результатов должны быть соотнесены с какими-то внешними объективными показателями. Это одно из условий интерпретации абстрактной модели, в процессе которой доказывается или отвергается правильность как абстрактных построений, так и получаемых посредством всех предшествующих процедур новых знаний. Процедура интерпретации и дальнейшее внесение ее результатов в теоретическую систему совершается в процессе экспериментирования. Таков созданный нами проект исследовательской деятельности для получения знания о пути определения эффективности обучения, образующий замкнутый цикл. Теперь

рассмотрим, как в ходе этой деятельности совершается процесс определения понятия эффективности. Существует достаточно разработанный общепедагогический и логико-методологический подход к выработке определения понятий, включающий в себя как совокупность определенных процедур, так и некоторое число правил, согласно которым оно производится (15; 23). Несомненно, что нет необходимости подробно излагать общеизвестные положения, но вместе с тем следует привести некоторые требования к выполнению процедуры определения, чтобы соблюдать их в нашем случае.

В логике под «определением» в самом широком смысле понимают такую операцию, в процессе которой раскрывается содержание понятия. Определяя понятие, мы тем самым находим те границы, которые отделяют данный предмет (явление), охватываемый данным понятием, от всех сходных с ними предметов. При этом достаточно перечислить не все признаки предмета, а лишь самые существенные. Определяемое понятие — то, существенные признаки которого, отыскиваются. Определяющее понятие такое, посредством которого определяется неизвестное понятие.

Известны различные приемы логического определения понятий: через отношение, противоположность, абстракцию и др. Эти приемы могут дополняться описанием, сравнением, различением и пр.

Вторая сторона определения — это формулировка результата применения различных логических приемов (дефиниция), зафиксированная на каком-то языке (естественном, научном). Всякое определение формулируется в терминах той теории, в которой оно должно быть сформулировано. Для науки важны точные и строгие определения, посредством которых устраняется неясность и наиболее полно раскрывается содержание исследуемого явления (36).

Несмотря на большую важность строгих и точных формулировок (дефиниций), иногда не удается добиться общепризнанных определений, но отсутствие обобщающей формулировки отнюдь не означает, что содержание понятия совершенно не вскрыто, так как названные выше процедуры уже могли быть с большей или меньшей полнотой применены к исследуемому явлению. Полное определение понятия эффективности обучения, раскрывающее во всем богатстве его содержание и подразумевающее выполнение многочисленных научных процедур, очевидно требует весьма длительного срока и проведения многих исследований. Поэтому мы считаем, что на современном этапе задачу

можно поставить иначе и рассмотреть в качестве особого объекта исследования путь получения объективных знаний об эффективности в данной науке, для чего достаточно: во-первых, продемонстрировать в наиболее общей форме механизм ее определения и, во-вторых, выполнить необходимые измерения. Под механизмом определения «эффективности обучения» мы понимаем определенную совокупность стадий, характеризующих процесс преобразования исходного всеобщего понятия «эффективности» в понятие «эффективности обучения». В описание механизма определения входит то, что делается на каждой стадии (что преобразуется), как одна стадия связана с другой (на что направлено преобразование), как совершается переход от одной стадии к другой, и, наконец, что получается в конечном итоге.

Есть основание считать, что развертывание всех этапов исследования составит вместе с тем и механизм определения понятия «эффективность обучения», поскольку научная деятельность выступает как его необходимое средство. Но вместе с тем само определение, являясь продуктом этой деятельности, не тождественно ей. Так, вначале требуется путем абстрагирования «извлечь» то существенное, что определяет существование любого обучения и, следовательно, в первую очередь влияет на его эффективность. Тем самым происходит известное уточнение в интересующем нас направлении объема понятия «обучение», предмета педагогики взрослых, а также предмета настоящего исследования. Выполняя эту сторону определения, приходится так или иначе ограничить объем этого понятия и описать его с помощью других, понятий педагогики. Получив надлежащую основу, далее еще повышаем уровень абстрагирования, продолжая рассмотрение абстрактного объема «обучения» как деятельности, пользуясь тем или иным модельным представлением о ней. Модель такого частного вида деятельности выполнит свое назначение лишь в том случае, если она будет динамичной и многомерной. А также в ней реальные связи будут рассматривать в нескольких аспектах их функционирования (12). Особо важным представляется создание системного описания этой деятельности. С точки зрения процедур определения на этом этапе предстоит решить целый ряд вопросов. Из них важнейшими будут: создание многомерной действующей модели системы, установление зависимости между действием системы и ее результатами и, наконец, оценка этих результатов по их эффективности. Особая

задача — разработка критерия, по которому производится непосредственное измерение степени эффективности. Нельзя упускать из вида, что общий суммарный эффект деятельности тесно связан со способом деятельности, под которым можно понимать специфический набор механизмов, благодаря которым она развивается в рамках определенной структурной организации. В конечном счете, определение эффективности обучения представляет собой, с одной стороны, сложный процесс выполнения процедур абстрагирования, моделирования, формализации и интерпретации, измерения, производимых на различных уровнях как самой исследовательской деятельности, так и внутри деятельности обучения, а с другой стороны — приложение разработанного метода к объективному установлению такого момента в обучении, который свидетельствует о достижении эффективных результатов. Получаемые в итоге знания об эффективности будут теоретическими, а не конкретными рекомендациями, предназначенными для преподавателей. Обладая достаточной степенью общности, они могут быть распространены на обучение в целом с учетом ограничений, принятых в данном исследовании.

Намеченная выше в самом сжатом виде программа исследования проблемы эффективности обучения базируется, как это очевидно, на общеметодологических принципах, характеризующих деятельностный и системный подходы к изучению явлений действительности. Сами по себе эти подходы известны в педагогической науке. Но их последовательное применение при изучении конкретных научных проблем еще наталкивается на многие трудности. Следуя разработанной нами программе исследования проблемы эффективности с названных позиций, мы реализовали ее в плане исследования. Он сводится к следующему. Во-первых, дается общая характеристика эффективности в педагогической теории и практике, рассматриваются существующие способы выявления эффективности. Далее показывается, какими должны быть научные знания об обучении в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации). Во-вторых, исследуется проблема теоретического анализа эффективности. Производится выделение круга научных понятий, с помощью которых формируется теоретическое представление об обучении взрослых как системе, и вводится понятие «эффективности». Для ее оценки подготавливается особый критерий. В-третьих, разработанная теоретическая модель проверяется на эмпириче-

ском уровне, что дает возможность обобщить все полученные знания о путях определения эффективности обучения. В последующем изложении мы будем придерживаться данного плана. Остановимся сначала на том, какие стороны обучения считаются важными при практической оценке результатов обучения, и сравним, как подобная задача выполняется в теории.

1.2. Оценка эффективности обучения в теории и практике

В практике и теории обучения используются разнообразные способы оценки эффективности обучения, но как отмечалось выше, они оказываются не всегда достаточными для поставленной цели. Рассмотрим более подробно, какими способами оценки результатов обучения располагают ученые и практики, с тем, чтобы выяснить их затруднения и определить, что должно быть сделано в науке для более обоснованного суждения об этом качестве обучения.

Вообще говоря, не имеет особого смысла проводить детальное сопоставление практических и научных способов оценки результатов обучения, выявляя их сходства и различия, так как весьма ясно, что в науке требуется повышенная точность и определенность суждений (15). Научный подход в отличие от практико-эмпирического включает специальные методы познания явлений и, как правило, приводит к созданию объективной картины педагогической действительности. Научные рекомендации сопровождаются специальным обоснованием. Научное обоснование оценки результатов обучения означает, что высказываются такого рода суждения, которые основаны на фактах, признаваемых за истинные, и в которых содержится характеристика существенных связей, а не любых внешне наблюдаемых признаков. Чтобы составить более полное представление о существующих способах определения эффективности обучения, об их сильных и слабых сторонах, представляется оправданным начать анализ именно с повседневной практики обучения, а затем от нее перейти к науке. Знание качества достигаемых результатов обучения — временное условие успешной работы педагогов любых типов учебных заведений, иначе их деятельность теряет смысл. Если педагогу неизвестно, насколько плодотворна его деятельность, если он не знает, что сделано правильно и в чем допущены ошибки, то пропадает не только моральный стимул для труда, но и возможность достижения поставленных целей. К счастью, педагог никогда не оказы-

вается в таком затруднительном положении, так как располагает большими или меньшими возможностями для оценки проделанной работы. В процессе своей деятельности преподаватель обязательно определяет и измеряет качество обучения, хотя и не всегда отдает себе отчет, к каким мыслительным операциям прибегает в том или ином случае. Он также не всегда задумывается над теми способами и средствами, которые избрал для оценки достижений своих слушателей. Он имеет в своем распоряжении прежде всего органы чувств, мышление и сложившееся представление о том, что считать «правильным» или «неправильным», «хорошим» или «плохим».

Преподаватель наблюдает за конкретными действиями, за поведением слушателей и на основании своих личных впечатлений от поступающей к нему информации выводит заключение о степени успешности педагогической деятельности. Иногда это представление может быть точным и истинным, но чаще оно весьма субъективно, так как ограничено возможностями человека. Значительно сложнее оказываются более распространенные ситуации, в которых не всегда удается однозначно сказать, как слушатель знает изученное. Еще труднее найти связь между полученными знаниями в процессе курсовой подготовки и применением их на практике. Чаще всего преподаватель мысленно анализирует процесс обучения, строя те или иные логические умозаключения о конкретных реакциях слушателей и о своей работе. Например, он может установить, что при объяснении данным способом материал усваивается лучше, чем при другом и тому подобное. Практикой накоплены многие способы и приемы, повышающие возможности отдельного преподавателя и помогающие повышать достоверность его суждений как о качестве обучения, так и его результатах, обычно называемых знаниями, умениями и навыками.

Как у нас, так и за рубежом в сфере образования принята система отметок или баллов, которые выставляются при текущем контроле или специальной проверке: зачеты, экзамены, тесты знаний, умений и навыков (11). Часто на основании подсчета полученных оценок оперируют таким понятием, как успеваемость. Эту характеристику считают обобщенным показателем не только знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимися (слушателями), но и всего обучения в целом. По итогам успеваемости обучающихся переводят в следующий класс или с курса на курс, или повышают разряд. По ним признают достоинства

педагога, доказывают преимущество одного метода перед другим и так далее. Таким образом, успеваемость, выраженная в абсолютных показателях, в процентном соотношении или в какой-то иной форме, является наиболее распространенной мерой успешности обучения. Применение критерия успеваемости оказывается часто оправданным для целого ряда практических целей как универсального показателя, учитывая относительную простоту его получения. Нужно лишь быть уверенным, что лежащие в основе этого критерия «оценки» («отметки», «баллы») более или менее правильно отражают полученные обучающимися знания, умения и навыки и что представления педагогов о «хорошем» и «плохом» ученике, об уровне квалификации слушателя, приблизительно совпадают. Практика показывает, что в среднем уравнивание оценок действительно достигается, и серьезные ошибки избегаются. Помогают опыт и обычная «житейская» мудрость. Однако жизнь выдвигает новые требования.

Подвергается все большей критике система выставления отметок, баллов, их субъективизм и неправомерность известной фетишизации понятия успеваемости. Эта критика вызвана, прежде всего, тем, что необходимо найти путь более объективной оценки результатов обучения (особенно в системе повышения квалификации) и во многих случаях становится невозможным приблизительно, «на глазок» прикидывать, что повлияло на их улучшение или ухудшение.

Надежность и объективность «отметки» (или «оценки»), когда она базируется на единичном субъективном представлении человека, весьма невысоки. Проведенное специальное изучение показывает, что знания одних и тех же учащихся оцениваются по-разному различными преподавателями и расхождение в значении отметок для одной и той же группы учащихся оказывается весьма значительным (7; 23; 46).

Устранить субъективный элемент в любого вида оценке сейчас чрезвычайно трудно в силу различных обстоятельств. Во-первых, весьма условно обозначение результатов обучения: знания, умения, навыки, усвоение, успеваемость и тому подобное. Все эти понятия не имеют количественной формы выражения. Во-вторых, пока еще не выработаны общедоступные методы прямого измерения учебной деятельности. О ней судят по ответам, по действиям учащихся и так далее. В системе же обучения взрослых можно договориться и записать в инструкции некоторые критерии, согласно которым выставля-

ется та или иная отметка, что считать правильным или ошибочным, наконец, применить формализованную систему заданий, допускающую количественную обработку материалов. Эти и другие способы, несомненно, способствуют объективизации суждения о результатах деятельности обучающихся, но названные исходные причины недостатков при этом не устраняются.

По поводу процедуры выставления отметок, которую принято называть контролем или проверкой знаний, умений и навыков, справедливо замечают, что допускается смешение понятий, так как мы имеем дело с двумя различными процессами: процессом определения уровня знаний (умений) и процессом установления ценности данного уровня. Лишь второй из них является, строго говоря, оценкой, в то время как первый — измерение, проводящееся при сравнении. При этом сравнивается начальный уровень с достигнутым и с эталонным. Для получаемого прироста избирается оценка (33, с. 51—117). Однако, как мы видели, первая из указанных операций остается наиболее уязвимым местом в проверке знаний. Из сказанного выше следует, что в практике обучения в системе дополнительного профессионального образования не только возникла, но и приобретает все большую остроту проблема определения различных уровней обучения, а также включаемая в нее проблема измерения результатов деятельности обучения. Для решения этих проблем практика пока не располагает необходимыми средствами, которые позволили бы подняться над обычным «житейским» уровнем познания.

Необходимость более объективного анализа проблем обучения в системе повышения квалификации ощущается уже давно. К ним можно отнести определение уровней обучения, проблему измерения качества обучения, и ряд иных, которые являются необходимыми составными частями более общей проблемы определения эффективности обучения.

Часто случается так, что возникшую практическую задачу вначале пытаются целиком перенести в науку и отыскать нужный ответ, применяя имеющиеся средства. Так дело обстояло и с проблемой эффективности. Практическая задача повышения эффективности обучения стала темой многочисленных исследований. По мере того, как исследования развивались, проблема уточнялась, появлялись новые вопросы, которые уже не вытекали из непосредственных запросов практики. В частности, становилось все более очевидным, что, прежде чем говорить о повышении эффективности

обучения в системе повышения квалификации, следует разработать способы ее определения. Рассмотрим несколько подробнее, как ставятся эти вопросы в теории.

Все работы, в которых затрагивается проблема эффективности, условно можно разделить на две группы: в первую из них войдут такие, в которых содержится, так сказать, традиционное описание путей повышения эффективности, а во второй — рассматриваются вопросы количественного исследования обучения и его эффективности.

Первая группа настолько многочисленная, что число работ вряд ли обозримо уже сейчас, и она все время пополняется (см., например, 4; 9; 30; 32; 39; 42; 47; 48 и др.). В этих работах обобщен богатый опыт практики повышения успеваемости, содержится много рекомендаций относительно способов улучшения качества обучения, приводятся материалы исследования по сравнительной эффективности методов обучения и так далее

Всестороннее исследование различных проблем обучения и воспитания сыграло значительную роль в совершенствовании советской школы, так как помогало более глубоко вскрыть те факторы, от которых повышается эффективность обучения. Например, было доказано, что развивающее обучение есть непременное условие его эффективности, были заложены основы проблемного обучения и др. (см., например, 16; 22). Значительное место в исследованиях отведено вопросам практического улучшения учебного процесса, среди которых одно из первых мест занимает проблема эффективности урока.

Анализ работ этой группы позволяет сделать заключение о том, что постановка проблемы в таком широком плане необходима и приобретает все большее значение в настоящее время в связи с расширением комплексного, многофакторного анализа обучения. Наряду с этим охват слишком широкого круга вопросов приводит к ослаблению доказательной силы многих утверждений. Подавляющее большинство исследований данного типа выполнено по необходимости на описательном уровне, так как педагогическая наука еще не располагает средствами количественного многофакторного анализа. Вводимые в исследования экспериментальные данные не всегда соответствуют современному научному уровню. Следует также отметить, что вопросы повышения эффективности обучения обычно трактуются в общепедагогическом плане, а комплексный, системный подход в этих

работах обозначен нечетко. Выяснив общую тенденцию, представленную в первой из названных групп педагогических работ, перейдем к рассмотрению тех исследований, в которых содержится количественный анализ различных аспектов обучения. К обучению в этих работах подходят с различных точек зрения как к информационному процессу, выясняется возможность математической оценки получаемых результатов, обсуждается применение количественных критериев определения его эффективности и тому подобное (8; 19; 20; 26; 40; 47; 61 и др.).

Несмотря на существенные различия в исходных позициях авторов, представленных в этой группе, а также на разнообразие тематики, их объединяет стремление отыскать пути количественного описания обучения. Поэтому большое число работ посвящено общим проблемам применения количественных методов в педагогической науке. Все авторы сходятся на том, что, прежде чем оперировать теми или иными математическими понятиями и формулами, что является в известной мере техническим вопросом, сначала должна быть установлена специфика педагогических явлений, для чего нужно содержательно интерпретировать наблюдаемые явления. Так, для того чтобы измерить те или иные величины, нужны, прежде всего, содержательные критерии, которые могут быть получены педагогическим анализом. Лишь такой анализ способен показать реальные величины, с помощью которых определяется уровень навыков, которые позволяют, например, руководителю школы принимать рациональные управленческие решения (29). Многие авторы при рассмотрении процесса обучения и его проблем руководствуются идеями кибернетики. Подходя к нему как к сложному многоуровневому процессу, они склонны применять к нему различные варианты кибернетических методов и методов математической статистики. Они считают, что использование этих методов поможет уточнить существующие представления о наиболее общих закономерностях обучения. Количественная формулировка педагогических закономерностей, по их мнению, открывает новые возможности для контролирования педагогических гипотез, для обоснованного предсказания характера педагогических явлений, протекающих в различных условиях, и создания на этой основе нужных рекомендаций для полного и эффективного управления педагогическим процессом (7; 19; 26; 27; 28; 40; 63).

Мы не ставили своей целью сколько-нибудь подробный анализ всей проблемы применения количественных методов в педа-

гогике. Нам было важно констатировать факт проникновения этих методов в педагогическую науку, также указать на общую тенденцию в их приложении к анализу обучения. Нельзя не заметить, что разработка новых для педагогики количественных методов только начинается, причем нередко забывается основной тезис о сохранении содержательного педагогического анализа. Последнее обстоятельство свидетельствует о том, что еще не выработан общий метод количественного анализа обучения, хотя уже ясно, что современная педагогическая наука становится по своему содержанию качественно иной, чем она была до сих пор.

Вполне понятно, что поскольку не решены наиболее общие вопросы количественного анализа обучения, то встречается значительно меньшее число работ, в которых специально обсуждается частная проблема количественного определения эффективности обучения. В этих работах сравнивается эффективность методов обучения, разрабатываются критерии определения эффективности и др. Среди них совсем небольшое место занимают дидактические исследования в области обучения взрослых. (21; 30; 32; 54). Далее остановимся на некоторых важнейших направлениях в исследовании проблемы эффективности обучения, представленных в рассматриваемых работах.

Многие авторы нередко приравнивают определение эффективности обучения к экспериментальному выявлению эффективности методов обучения. Эксперимент, применяемый для этой цели, часто проводится по весьма однотипной схеме, которая выглядит примерно следующим образом. Для доказательства преимущества применяемых методов проводится экспериментальное обучение. Создаются экспериментальные и контрольные группы, в которых обучение ведется двумя методами, подлежащими сравнению. В группах производится так называемое выравнивание для создания относительно одинаковых условий обучения. Для этой цели привлекаются разработанные в психологических и социологических измерениях особые математические методы, и далее, считается, что результаты будут зависеть от различия в применяемых методах. По окончании экспериментального обучения с помощью математических методов анализируется полученная успеваемость и на этом основании делается вывод о преимуществе одного метода перед другим. Иногда для получения более объективных оценок знаний учащихся применяются тесты. Полагают, что в любом случае подобный эксперимент должен обладать доказа-

тельной силой, ибо мы не располагаем иными обобщенными способами измерения эффективности применяемых методов.

Проблему эффективности обучения иногда отождествляют с проблемой успешности и качества усвоения знаний. Весьма показательной в этом отношении являются концепции, развиваемые В. П. Беспалько, В. Ю. Кричевским, О. Е. Лебедевым, А. М. Моисеевым, М. А. Поташником, С. А. Смирновым, М. Н. Скаткиным и др. Они высказывают мнение о том, что критерий качества усвоения знаний (умений) и критерий эффективности обучения — величины однопорядковые и даже одинаковые. При этом принимается основное положение о том, что в результате обучения обучающийся усваивает некоторые комплексы знаний, умений и навыков. Из этого положения делается заключение о необходимости точно описать и измерить усвоение как «внешне контролируемый факт процесса обучения», как само «содержание процесса обучения» и как познавательную деятельность обучающегося, направленную на овладение некоторой информацией (50; 51).

Проблема определения эффективности обучения, таким образом, сводится к тому, чтобы найти способы измерения качества усвоения знаний, умений и навыков.

Основываясь на теории поэтапного формирования умственных действий, авторы предлагают классификации видов познавательной деятельности, которые затем обозначают по степени сложности как уровни усвоения учебного материала. Наиболее комплексно эти подходы представлены А. Н. Майоровым (40). Рассматриваемые способы анализа — одна из серьезных попыток психолого-педагогического подхода к нахождению критериев эффективности обучения. Даваемая авторами косвенная характеристика пути эффективности обучения (усвоения) заключается в выделении уровней деятельности обучающихся, нахождении критерия усвоения для каждого уровня, установлении факторов, влияющих на достижение данного уровня, и, наконец, в демонстрации взаимосвязи найденных факторов для достижения уровня наивысшей эффективности.

Данные подходы достаточно полно иллюстрируют распространенное направление при анализе эффективности обучения в педагогической науке, хотя лежащее в его основе психологическое представление об усвоении и вообще психологический анализ этой проблемы не входят в круг рассматриваемых нами вопросов.

В ряде других работ содержится трактовка критерия эффективности обучения как проблемы математического порядка. Содержание этих работ, на наш взгляд, нет необходимости излагать. Наконец, имеются работы, в которых проблема эффективности обучения связывается с решением более узких задач. К ним относятся в первую очередь те, в которых выделяются критерии эффективности, пригодные для апробации программированных пособий, для создания тестов и программ обучающих устройств. Поскольку все перечисленные вопросы уводят нас в сторону от рассматриваемого предмета, то мы отсылаем интересующегося читателя к соответствующей литературе (см., например, 19; 24; 40; 62; 63).

Для рассматриваемых условий часто называются следующие основные критерии эффективности обучения (усвоения): а) результаты тестов (предварительных, итоговых и тестов на прочность усвоения); б) допущенные учащимися ошибки; в) время, затраченное на работу с программой; г) отношение учащихся к предлагаемым тестам. Если 90% обучающихся справились не менее чем с 90% тестовых заданий, то обучение принято считать эффективным (41).

Иногда считают, что наилучшей мерой эффективности программы является отношение между объемом усвоенного материала и тем материалом, который мог бы быть усвоен. Это отношение находится путем деления среднего прироста оценок предварительной и конечной проверок на средний вероятный прирост (определяемый как разность между средними оценками предварительной проверки и полными оценками конечной проверки при одинаковых или аналогичных проверках). Объективность результатов тестов, на которые полагаются исследователи, приобретает первостепенное значение. Кроме общепринятых критериев оценки надежности тестов Д. Хартли, например, предлагает обеспечивать ее двумя способами: 1) тест может быть оценен независимо различными экспериментаторами, специалистами по данному учебному предмету. Степень согласованности их результатов может служить показателем качества тестов; 2) тестирование может быть проведено с двумя группами обучающихся, причем об учащихся первой группы заведомо известно, что они имели необходимые знания (независимо от программы), об учащихся второй группы хорошо известно, что у них нет этих знаний (62, с. 358—359). Составители тестов полагают, что объективная оценка тестов нужна для того, чтобы вначале проверить эффективность процесса обучения,

затем повысить эту эффективность и далее добиться, чтобы такой эффективности достигал преподаватель, работающий по этой программе.

Заканчивая обзор основных вопросов, относящихся к проблеме определения эффективности, которые нашли освещение в педагогической литературе, мы еще раз подчеркнем, что не пытались сделать его исчерпывающим. Наша цель заключалась в ином. Внимательное изучение данных работ показывает со всей очевидностью, что понятие эффективность нашло широкое применение в различных разделах педагогической науки.

За последние годы развилось, усилилось внимание к решению этой проблемы, причем все шире привлекаются данные различных наук, используется математический аппарат. Особый размах приняло внедрение количественных методов исследования, предназначенных в первую очередь для выполнения процедур измерения. Отмечая возросший интерес исследователей к проблеме количественного измерения результатов обучения, мы не можем не видеть, что удельный вес публикаций по ней еще невелик, если сравнить их с общим числом работ по проблемам обучения. Еще меньше число такого рода работ, относящихся к проблеме эффективности обучения в системе дополнительного профессионального образования. Конечно, значение исследований не определяется их числом или объемом. Но заставляет задуматься и содержание этих исследований.

Понятие эффективность, пересаженное на почву педагогики, нередко трактуется под влиянием естественных наук и отчасти психологии. В этом нас убеждает отсутствие единого общепедагогического подхода к решению проблемы и специально разработанного научного предмета исследования. В центре внимания оказывается главным образом деятельность учения, а в этой деятельности проблема усвоения знаний заслоняет все остальные. В конечном счете получается так, что проблема определения эффективности обучения подменяется другими вопросами, касающимися измерения качества усвоения. Данные этих исследований приносят очевидную пользу педагогической науке, дидактике, но не служат решением интересующей нас проблемы, так как, на наш взгляд, совершается смешение категорий различных уровней рассмотрения. Учение — это лишь один из компонентов обучения. Поэтому оценка свойств учения недостаточна для суждения об обучении, взятом в целом. Кроме того, знания

об индивидуальных психических качествах обучаемого и знания о социально-психической структуре учения лежат в иной плоскости, чем знания о социальной структуре и свойствах всего обучения, что более подробно будет разобрано в следующих разделах. Именно поэтому эффективность, как качество обучения, не может получить исчерпывающую характеристику, если будет рассматриваться только в рамках психологической категории усвоения.

Суммируя изложенное, следует сделать вывод о том, что для решения проблемы определения эффективности в теории обучения взрослых еще не сложился единый подход, осуществляемый с позиций данной науки. Применяемые способы анализа обучения и его результатов в достаточной мере не объединены общей научной платформой, вследствие чего достижение тех или иных результатов в педагогической действительности нередко ставится в зависимость от таких факторов, которые подчас не являются существенными или действие которых не получает достаточного научно обоснования. В дальнейшем изложении попытаемся показать, что успешный анализ эффективности зависит, прежде всего, от наличия собственного взгляда на обучение, принадлежащего системе дополнительного профессионального образования. Для того чтобы более отчетливо обрисовать истоки этой позиции, обратимся к тому явлению действительности, которое называют обучение.

1.3. Обучение как вид человеческой деятельности

В повседневной жизни каждый человек сталкивается с таким феноменом, как «обучение». Формы проявления обучения многообразны: маститый ученый окружен своими учениками, учитель ведет в классе урок и так далее и тому подобное. В какую бы область человеческой деятельности мы ни заглянули, везде обнаружатся следы обучения. Пронизывая всю жизнь человека, органически вплетаясь в нее, обучение соединено тысячами незримых нитей с искусством и производством, с наукой и техникой, со всеми областями человеческого познания. Почти всегда, когда говорят об обучении, то, боясь обеднить его содержание, на одно из первых мест выдвигают эти многочисленные связи: с воспитанием, образованием, с внутренним, духовным миром человека, его становлением и развитием (50; 51). Все же в некоторых случаях нам приходится на время как бы забывать обо всем многообразии соприкосновения обучения с жизнью человека и относиться к нему как к отдельному

явлению действительности, существующему объективно, вне нашего сознания, и развивающемуся по своим законам. Дать ответ о сущности обучения — это, прежде всего, означает изложить содержание исходного, базового знания о характере закономерностей, которым подчиняется бытие и развитие этого объекта действительности. Нельзя считать, что наука не располагает соответствующим знанием, но мы видим свою задачу в том, чтобы в возможно более «чистом» виде рассмотреть те знания об обучении, вокруг которых группируются и которым подчиняются все остальные знания, добытые данной наукой на современном этапе ее развития. Иначе говоря, требуется установить, какие знания являются существенными для адекватного отображения обучения в системе дополнительного профессионального образования.

Основываясь на установившемся в педагогической науке представлении об обучении как особой деятельности, попытаемся выделить те важнейшие черты, от которых зависят свойства этой деятельности. Выполняя эту задачу, отметим, по крайней мере, два необходимых условия ее осуществления. Во-первых, требуется прибегнуть к процедуре абстрагирования, чтобы рассматривать действительность обучения на уровне науки. Во-вторых, следует ограничить рассмотрение разнообразных отношений внутри самого обучения теми, в которых обнаруживаются специфические дидактические закономерности.

В соответствии с введенными условиями нас будет интересовать типичная форма проявления обучения, тот педагогический процесс, в котором действуют, с одной стороны, обучаемые, а с другой — обучающие, под какими бы названиями они ни выступали: ученик, студент, класс, учитель, профессор и тому подобное.

При исследовании отношения «обучающий — обучаемый» оказывается, что выделение его еще недостаточно для понимания внутренних зависимостей, определяющих сущность обучения. На основе анализа данного отношения можно сделать заключение, что центральную роль в обучении играют люди, включенные в процесс, называемый обучением, и что эти люди, которых обобщенно называют обучающий и обучаемый, совершают множество действий ради того, чтобы ученик перешел от незнания к знанию, приобрел что-то новое. Обычно о действиях этих людей кратко говорят, что «учитель учит» (обучает, формирует, преподает и пр.), а «ученик учится» (усваивает, приобретает и пр.). Но эти фразы мало проясняют существо дела потому, что слова-понятия «учит»,

«учится», требуют дальнейшего разъяснения. Остается неопределенным, что вкладывается в содержание тех действий, о совокупности которых говорят «учит», «учится», какова их природа, от чего зависит их проявление, каковы их внутренние свойства и тому подобное. Естественно предположить, что нужно обратиться к человеку и изучать его свойства, поскольку обучение выполняется людьми. Однако возникает новая проблема: что изучать в человеке и с каких позиций это сделать. Какие бы качества человека ни рассматривались, оказывается, что все они, взятые в неразрывном единстве, в различных условиях оказывают то или иное влияние на ход обучения и на его результаты. Например, физиологическая организация человека — важнейшая предпосылка для образования условных рефлексов, установление которых характеризует навыки. Такие проявления психики, как память, мышление, также важны для обучения. Этот список может стать очень обширным. Чтобы получить ответ на поставленный вопрос о существенных чертах обучения и пролить свет на изучение тех свойств, которые в первую очередь важны для существования этого явления, мы попытаемся подойти к обучению и той роли, которую выполняют в нем обучающий и обучаемый, с несколько иной позиции.

Объединим сначала все «человеческие» факторы, действующие в обучении и образующие этот вид деятельности, в две большие группы: факторы природные и факторы социальные (37, с. 82). Каждый из этих факторов по-разному определяет поведение и деятельность человека. Природные факторы — комплекс врожденных качеств, обуславливающий жизнедеятельность отдельного индивида. В него включаются физиологические, морфологические и иные качества. В теории познания о них говорят как о биологических характеристиках человека (действие биологических законов).

Социальные факторы, которые не задаются человеку от рождения, оказывают решающее влияние на его становление как субъекта, индивидуальности, личности (действие социальных законов).

Остановимся на роли взаимодействия этих факторов для обучения отдельного индивида, а затем специально проследим их соотношение в педагогической деятельности.

Обращение к роли этих двух факторов для понимания сущности обучения вполне объяснимо, если принять во внимание

существование непрерывного взаимодействия социальной и биологической форм материи в объективной действительности. Считают, что этому виду взаимодействия в объективной картине мира принадлежит определяющая роль, так как другие виды связей и отношений являются низшими по отношению к нему.

Если стоять на почве диалектико-монистической концепции развития человека как социального явления, то нужно признать, что его сущность составляет совокупность общественных и, прежде всего, производственных характеристик. Что касается других характеристик — физиологических, морфологических, то они в совокупности образуют «исторически первичную (биологическую) основу, фундамент, необходимое условие возникновения, формирования и развития человека как социального существа» (12, с. 24).

Совокупность взаимодействия социального и биологического в развитии человека, не простая сумма, а сложная целостность (система) их различных уровней организации. Это не означает, что в человеке исчезает все биологическое. Биологическое начало в нем лишь «снято», то есть сохранено в преобразованном виде, но все же это начало биологическое (59).

Заметим, что в дальнейшем мы будем пользоваться этим широким пониманием биологического начала, в котором объединяются жизненно необходимые для человека характеристики (физиологические, психические и др.).

Основываясь на общеметодологическом подходе к соотношению биологического и социального в человеке, следует особо подчеркнуть положение о том, что, хотя человек есть живое существо, определенная биологическая система, «включенная в сеть природных отношений, которые связывают его с окружающей средой», эти отношения подчинены социальным отношениям (18, с. 142).

Общество, как утверждают социологи, представляет собой высокоорганизованную систему исторически сложившихся многообразных форм совместной деятельности людей, в основе которой лежит материальная деятельность. Биологические законы общие для всей природы. Однако общество живет и развивается по своим специфическим, социальным законам, а не по законам биологическим. Поэтому, наряду с признанием взаимодействия биологического и социального, требуется поставить акцент, на наш взгляд, на неравенстве взаимодействующих сторон: «социальная сторона является ведущей, биологическая — ведомой» (18, с. 117).

Проблема соотношения социальной и биологической сущности человека в различное время поднималась и обсуждалась в педагогической науке. К ней обращаются и в настоящее время, опираясь на последние достижения наук.

В различные периоды развития педагогической науки соотношение социальных и биологических факторов оценивалось по-разному. Одни ученые преувеличивали значение биологических факторов, другие полностью отрицали их. Поэтому в зависимости от решения этого вопроса, изменялся взгляд на обучение (см. С. Н. Брайнес, Ф. Ф. Королев, В. Н. Тугаринов, А. Г. Хрипкова и др.). Показанный выше общеметодологический подход позволяет с большей достоверностью судить о действии этих факторов, а также дает возможность сделать в первом приближении вывод, касающийся обучения как особой формы человеческой деятельности. Этот вывод состоит в том, что сущность данной деятельности вытекает прежде всего из признания ведущего социального начала в личности, а не из всей совокупности биологических качеств отдельного индивида. Конечно, было бы неправомерно ограничиться только констатацией такого рода зависимости. С этой целью кратко проследим, как генетически изменялось соотношение биологического и социального в обучении. Прежде чем перейти к этому вопросу, весьма важно, на наш взгляд, установить, что данное отношение в деятельности обучения реализуется, в первую очередь, через особое свойство всех живых систем — обучаемость.

Обучаемость («способность обучаться», «быть обученным» и др.) есть, вероятно, одно из фундаментальных свойств всех высокоорганизованных живых систем, начиная с одноклеточных организмов и кончая человеком (5; 25; 34; 53).

Обучаемость живых систем в биологическом смысле, взятая в самой ее элементарной форме, обычно рассматривается как такое качество организма, которое дает возможность при взаимодействии с внешней средой сохранять необходимые свойства жизнедеятельности. Если организм приспособил свою деятельность к условиям окружающей среды, то он выживает и развивается, а если нет, то погибает или его нормальное функционирование нарушается. Изменение среды до определенных пределов, не превышающих возможности функционирования системы, вызывает реакции защитного типа, посредством которых проявляется и устанавливается свойство обучаемости.

Свойство обучаемости фундаментально, поскольку оно всеобъемлюще и является важнейшим условием существования живых систем. Обучаемость, понимаемая широко, — общее свойство всех живых систем: ее действие проявляется как у животных, так и у людей. На различных стадиях развития биологических систем способность обучаться усложняется, а формы ее проявления изменяются от простой защитной реакции амебы до возникновения условных рефлексов человека.

Обучаемость остается общим свойством у животного и человека как средство осуществления любой деятельности, поскольку важнейшая функция обучаемости заключается в том, чтобы способствовать сохранению и передаче опыта предыдущих поколений, а также прижизненного опыта. Вместе с тем свойство обучаемости качественно различно по содержанию и по формам проявления у низших и высокоразвитых живых систем, у животных и человека. Остановимся на некоторых существенных для нашего изложения различиях.

Передача опыта в элементарной форме биологической обучаемости прослеживается уже в простейших биологических образованиях, в стадах, колониях. Например, наблюдаются элементы обучаемости у червей. Более развитой формой обучаемости обладают высокоразвитые животные, что подтверждается постановкой многочисленных, специальных опытов (опыты с обезьянами, дельфинами и др.). У рыб, помещенных в аквариум, сначала закрепляют безусловный рефлекс на удар током, а затем вырабатывают условный рефлекс на вспышку лампы. Оказалось, что как только «обученная» рыба отскакивает от электродов, этот маневр повторяет новая рыба. Для такой высокоорганизованной системы, как человек, обучаемость принимает иную форму: с одной стороны, обучаемость является компонентом обучения, обеспечивая его деятельность как организма, а с другой — «опредмечена» его социальной деятельностью.

Человек взаимодействует со средой не столько непосредственно как биологическая особь, сколько как социальное существо через продукты своей деятельности (орудия, машины), изменяя посредством их среду в нужном для системы направлении. Если отношение людей к действительности опосредовано орудиями и средствами производства, а не системой биологических потребностей, то ясно, что опыт этого отношения не может передаваться так, как передается видовой опыт животного (52).

Обучаемость у человека выступает уже не как единичный акт биологической защиты, а в нее все больше включается социальный опыт предшествующих поколений, все больше отличаясь от опыта, которым обмениваются животные.

Опираясь на концепцию активности, мы можем проследить, как протекает процесс активного ответного воздействия человека на среду. Богатейшая информация, получаемая организмом в чувственной форме, поступает в закодированном виде в головной мозг как нервные импульсы, физико-химические молекулярные реакции, речь и пр. На человека воздействуют отдельные вещи, отдельные явления, в то время как в мозгу создается целостно-структурный образ отражения действительности, ее модель. Для того чтобы совершить ответное действие, человек заранее как бы программирует отдельные двигательные акты, которые физиологически являются мельчайшими элементами всей деятельности. «Индивид определяет, — говорит Н. А. Бернштейн, — во что нужно превратить данную ситуацию, что посредством его активности должно стать, вместо того, что есть» (5, с. 270).

Превращение всякой воспринятой ситуации в двигательную задачу совершается благодаря тому, что мозг человека обладает способностью наряду с построением образа сущего создавать образ (модель) должного, то есть того, чего еще нет, но что должно быть («экстраполяция будущего» — по Н. А. Бернштейну, «опережающее отражение», санкционирующее действие «афферентный синтез» — по П. К. Анохину, «план действия» — по Я. А. Пономареву, К. Прибраму и др.). Прогнозируя свое будущее поведение, человек намечает для себя единственный исход из множества (данного количества) вероятных. Этот исход по различным причинам ему представляется наиболее вероятным. Точность оценки вероятности (которая вообще низка) зависит от различных факторов. Она уменьшается в зависимости от увеличения того времени, на которое делается прогноз, зависит от срока, которым человек располагает для решения, и пр. Концепция активности, получившая широкое распространение в отечественной физиологии и психологии, принципиально отлична от описываемого большинством бихевиористов пути, который известен под названием «метод проб и ошибок». Это путь пассивного поиска, при котором каждый раз выясняется «что нельзя» и не указывается, где искать «что нужно». Действительная работа организма происходит в условиях активности, когда уже после первых попыток человек заключает, куда

должен быть сделан очередной шаг. «Каждая проба, таким образом, уточняет оптимальное направление, по которому может быть добыта наибольшая и самая ценная информация» (5, с. 293).

В психологии под обучаемостью в наиболее общем виде понимают способность человека к усвоению знаний и шире — к учению. Это свойство изучается либо специально, либо его проявления подразумеваются при анализе процесса учения. Подходя к решению этой задачи, исследователи применяют различные методы для отыскания тех психических закономерностей, которым подчиняется обучаемость. С целью получения более исчерпывающей характеристики этого свойства весьма интенсивно развиваются методы точной диагностики обучаемости, ее количественной оценки, включающие тестовые испытания, обучающие эксперименты и так далее (61). Вопрос о методах диагностики обучаемости в отечественной педагогической психологии связывается с проблемой взаимоотношения обучения и развития. Отмечается, что, хотя природная основа обучаемости мало изучена, она, несомненно, зависит от свойств нервной системы, от ее динамичности. Под динамичностью понимается легкость и быстрота, с которой в нервной системе возникают процессы возбуждения и торможения, а также скорость образования условных связей и дифференцировок. Обучаемость, таким образом, оказывается, с одной стороны, относится к работе физиологических механизмов человека, а с другой — связанной с такими психическими процессами, как образование ассоциаций, запоминание и др. (1; 22; 25; 31; 35; 60).

Изложение некоторых наиболее важных физиолого-психологических концепций о механизме взаимодействия организма со средой представляется необходимым для лучшего понимания свойства обучаемости. Благодаря этому свойству человек постоянно переходит от необученности к обученности, что выражается в работе материального субстрата — мозга, которая завершается образованием в нем модели-образа, модели-поведения. Вся активность или деятельность организма возможна лишь при наличии некоторого уровня обученности, достаточного для решения ряда задач, связанных с образованием картины (образа-модели) окружающего мира и далее — модели «потребного будущего». Например, формирование модели-образа «горячего» у ребенка и наличие его у взрослого указывает на различие в обученности в этом смысле и сказывается в оценке тех или других событий, а также в выборе стратегии поведения.

Таково в общих чертах отличие действия свойства обучаемости в низкоорганизованных и высокоорганизованных живых системах. Из проведенного сравнения можно сделать заключение о тесной связи обучаемости человека с достижением им той или иной степени обученности. Рассмотрим несколько подробнее, в чем выражается эта связь в обсуждаемой деятельности — обучении.

При возникновении человеческих коллективов, процесс становления которых занимал большую историческую эпоху, пока человек не выделился из среды животных, по необходимости должны были сохраняться простые формы подражательного обучения. Но даже в ту пору эти подражательные акты не могли оставаться на предшествующем уровне, поскольку специфика человеческого коллектива — трудовая деятельность и ее спутник — речь, сказавшись на качестве и ускорении темпа обучения. Активизация воздействия на природу, пускай в самых элементарных проявлениях, все более расширяла сферу коллективного опыта, и, следовательно, его передача и «присвоение» превращались из стихийного процесса, из поступков отдельных людей в функцию всего коллектива.

Это тонкое и вначале не осознаваемое людьми различие между обучаемостью как достоянием отдельного индивида и обучением как принадлежностью коллектива стало явственным, очевидно тогда, когда происходило становление особой деятельности познания. До поры до времени познание и обучение шли рука об руку: коллектив познавал действительность и все то, что познавалось, передавалось через обучение. Как уже говорилось, характерной чертой коллектива людей, отличающей его от «общества» животных, является существование орудий труда как некоего объединяющего начала, того, что делает общество обществом. Поэтому передача человеческого опыта включала, прежде всего, передачу трудовых навыков пользования орудиями и воспроизведения орудий труда с фиксированием и закреплением этого процесса в речи (52).

Следует думать, что подобное обучение не имело особого обозначения и представление о нем не обобщалось в форме отдельного понятия, пока объем сведений возрастал медленно, и число лиц, специально занимающихся обучением, было сравнительно невелико. Можно полагать, что появление понятия «обучение» символизирует наступление нового этапа в его развитии. Обучение оказалось, так сказать, «отчужденным» от конкретного

человека, обозначая нечто присущее всей деятельности коллектива, отношениям между людьми внутри социальной системы, даже если это нечто еще не всегда облекалось в специфические формы, вливаясь в общее русло взаимодействия человека с природой. Например, старший рода мог специально показывать, как нужно изготавливать орудия, мог это сделать и мастер по их изготовлению или члены коллектива, подражая тому и другому. Таким образом, организация нужного поведения могла быть не всегда направленной, а возникать стихийно, включая те или иные приемы единоборства с природой, накопленные практикой. Новый шаг мог быть совершен лишь на иной стадии социальной жизни, по-видимому, в эпоху социального разделения общества по мере усложнения общественных отношений и, особенно с возникновением классов, когда закреплялись социальные отношения. Этот момент можно условно обозначить появлением учителя и ученика, в каком бы смысле они ни понимались и как бы они ни назывались в языке. В этих понятиях зафиксировано новое общественное качество человека. Так возникает следующее, уже осознаваемое, хотя, возможно, и не до конца, «отчуждение». Обучение, сохраняя свою социальную функцию всеобщего познания (в учении), в какой-то степени начинает отпочковываться от научного познания, через которое общество взаимодействует с природой, и постепенно превращается в относительно автономное явление социальной действительности. Процессы, протекающие в нем, не только начинают подчиняться всеобщим законам познания, но и все больше согласуются со своими собственными правилами, нормами. Иначе говоря, зарождается новый вид общественной деятельности, представляющий собой не простое сложение усилий, а нечто цельное, в котором осуществление одних действий зависит от целого комплекса других. Эта деятельность обретает свое строение, структуру, в известной мере определяемую разделением «ролей» ее носителей на обучающего и обучаемого (52, с. 79).

Роли учителя и ученика члены общества выполняют лишь в том случае, если сложились особые отношения — отношения обучения, составляющие сущность нового вида деятельности. Содержание, сложность и формы проявления подобных отношений постепенно изменяются, приобретая все новые черты. Все то, что внешне наблюдается в обучении, можно рассматривать лишь как проявление присущих ему особых отношений. Вначале, надо полагать, потребовались не очень сложные формы организации

для закрепления этих отношений. Это могли быть первые школы или ученики у одного учителя, скажем, Сократа и тому подобное. Ведущим началом в этих школах служило преподавание — односторонний источник передаваемого опыта с довольно небогатым арсеналом средств воздействия, таких, как беседа, показ и пр.

Из истории педагогики известно, что понятия обучение и преподавание длительное время почти не различались. Недаром, первые педагогические правила носили характер практических советов обучающему. Даже более поздние из них, например, дидактические принципы Я. А. Коменского — это также правила преподавания, хотя в них уже отводится место и ученику. Появление педагогических нормативных правил, принципов знаменовало собой новый важный шаг вперед в развитии обучения. За правилами стояла педагогическая наука, правда, еще не оформленная, «недозревшая», являющаяся как бы приложением к всеобщему знанию, в качестве которого выступала философия, что все же не умаляло значения педагогики. Даже такое скромное научно-педагогическое обоснование обучения окончательно отделяло от обычной житейской передачи накопленного опыта, скажем, родителями в семье. Зарождение дидактических принципов, многие из которых были гениально предугаданы Я. А. Коменским, означало также начало новой трансформации обучения. Обучение не только оформилось и обособилось как деятельность, но произошло разделение на практическую деятельность и теоретическую. Объектом педагогической науки становилось не только передаваемое знание, но и деятельность по его передаче и воспроизводству.

Становление отдельной науки об обучении, в какой бы форме она первоначально ни выступала, свидетельствует, что наряду с другим возникла потребность не только в организационных мерах для проведения обучения, но и в сознательном общественном регулировании этой разновидности общественных отношений, получавших все более широкое распространение. Однако те, кто занимался обучением, как правило, видели во всякого рода предписаниях и принципах не отражение данных отношений, а лишь практическое средство помощи. Сущность обучения как системы общественных отношений долгое время оставалась завуалированной, чему не в малой степени способствовало выдвижение на первое место чисто утилитарных вопросов и быстрое «обрастание» обучения новыми «обязанностями» по мере того, как оно становилось мощным инструментом общественного воспитания, средством передачи

всеобщей культуры. Такое обучение, обладающее всеми основными чертами современного способа передачи знаний, далеко ушло вперед от передачи опыта изготовления примитивных орудий, стало многофункциональным, широко разветвленным и массовым.

Как уже отмечалось выше, проведенное сопоставление биологического и социального в обучении преследовало двоякую цель. С одной стороны, мы хотели подчеркнуть, что взаимодействие между биологической (генетической) и социальной программами было решающим как для становления и развития человека, так и процесса обучения в целом. В ходе взаимодействия эти программы как бы поменялись ролями: индивидуально-человеческое стало в зависимость от социальных факторов и, следовательно, их взаимодействие не прекратилось, а приняло иную форму. Природное начало было и остается при передаче и воспроизводстве всего общественного опыта, переходя от одного человека к другому, от одной общественной формации к другой. Поэтому нельзя обучить человека, пренебрегая его индивидуальными качествами.

С другой стороны, и это главное, личность является элементом общества, и как таковая формируется лишь через общественную деятельность. Проследивая взаимодействие биологического и социального в этом плане, мы обнаруживаем, что исторически совершается скачок, в результате которого обучение становится функцией общественной деятельности, которая определяется не биологической, а социальной программой. Обучение, превратившись в особую социальную деятельность, тем самым отчуждено от отдельного индивида: оно направляется всем обществом, коллективным субъектом, реализуется благодаря механизмам культуры и имеет внебиологическую природу. С этой точки зрения обучение — это средство, инструмент для социального наследования, то есть та деятельность, с помощью которой воспроизводится любая другая деятельность. В этом назначении обучения как деятельности.

Вывод о такого рода разделении, как нам представляется, является основополагающим для обоснования собственно дидактической позиции и, в частности, при исследовании эффективности обучения. Руководствуясь им, правомерно считать, что процессуальная сущность обучения вытекает из его социальной природы. Однако, отнесение обучения к разряду социальной деятельности еще недостаточно для формирования психолого-педагогического

подхода, если не учитывать сложную многоуровневую организацию этой деятельности и ее закономерности.

В первом приближении можно выделить следующие иерархические уровни: деятельность учения, деятельность преподавания, учебную деятельность и обучение как часть всей общественной деятельности образования. В этом разделении по-разному отражены сложные взаимоотношения между индивидуальной деятельностью и поведением личности, между обществом и личностью и так далее.

Возвратимся к вопросу о сущности обучения, поставленному в начале раздела, и наметим ответ о содержании того базового знания, которым мы должны располагать.

Теоретический анализ проблемы взаимосвязи социального и биологического применительно к обучению позволяет гипотетически обозначить наиболее существенные черты искомого знания. Специфика обучения как особой деятельности вытекает из того, что это искусственно создаваемая обществом система деятельности. Сущность этой искусственно образованной системы состоит в том, что она, будучи инструментом «социального наследования», накопленного общественного опыта, функционирует как средство преобразования природных качеств человека (обучаемость) в социальные значимые качества личности (обученность).

Входящие в содержание обучения знания и действия, в которых заключен опыт, образуют известный комплекс, передача которого нужна постольку, поскольку происходит его воспроизводство и расширение путем вхождения каждого индивида в общественную деятельность. Выделяя одну из сторон этого многофункционального явления действительности — собственно обучение, мы полагаем, что в качестве ведущего, центрального знания выступает знание об отношениях между деятельностью преподавания и учения. Главное свойство этого отношения — взаимодействие, которое, с нашей точки зрения, определяется следующим образом.

Наиболее общее взаимодействие биологического и социального в объективной действительности опосредуется в обучении в целом и в учебной деятельности в частности как через взаимодействие преподавания и учения, так и через взаимосвязь обучаемости с обученностью.

Обучаемость, будучи естественным атрибутом человека, позволяет ему наиболее активно и целенаправленно построить

свое поведение в ситуации обучения в соответствии с поставленной задачей. Приближение к цели, то есть достижение обученности, будет тем успешнее, чем благоприятней окажутся социально-биологические условия. Следовательно, взаимодействие названных двух видов деятельности (в рамках учебной деятельности) призвано обеспечить возможность беспрепятственного, максимального проявления различных форм обучаемости и их наилучшего развития в каждой ситуации обучения. Оба вида деятельности должны стимулировать максимальное действие обучаемости с целью наступления обученности. Отсюда основная цель взаимодействия — организовать наиболее благоприятные условия для реализации обучаемости и перехода индивида к обученности.

Если мысленно представить некоторые идеальные условия, в которых обучаемость приобретает максимальное значение, то и степень обученности у каждого индивида достигнет наивысшего показателя за кратчайший для него срок. Тогда окажется, что учебная деятельность организована наилучшим образом и приводит к наибольшей эффективности.

Из сказанного следует, что целостное научное представление об обучении возникает прежде всего тогда, когда в науке складывается достаточно полная картина закономерностей протекания взаимодействия преподавания и учения, взятых в их единстве в учебной деятельности. Иначе говоря, научная характеристика процесса обучения есть не что иное, как теоретическое суждение об учебной деятельности. Таким образом, для того чтобы составить научное представление о важнейших свойствах процесса обучения, включая его эффективность, в качестве объекта рассматривается учебная деятельность. Данный шаг является необходимой предпосылкой для последующего изучения механизма названной деятельности. Знания о входящих в эту объектную сферу отношениях взаимодействия между деятельностью преподавания и учения, как это следует из сущности данного явления, составляют ядро научной теории обучения. В ходе дальнейшего изложения постараемся развить и обосновать выдвигаемые положения, раскрывая необходимый путь анализа учебной деятельности с целью определения ее эффективности.

Перейдем к тому, каким образом общая объектно-предметная направленность теории обучения задает содержание анализа учебной деятельности.

1.4. Теоретический анализ учебной деятельности, как предпосылка определения ее эффективности

В предыдущем разделе был сделан вывод о том, что теория обучения обладает своим объектом и, следовательно, своим предметом, причем в качестве объекта выступает не все обучение, а учебная деятельность. Поэтому с разграничения научных понятий обучение и учебная деятельность уже начинается научный анализ педагогической действительности.

Основное различие между обучением и учебной деятельностью сводится к тому, что понятие «обучение» включает все мыслимые проявления конкретной деятельности со всеми связями и условиями, а понятие учебная деятельность более узкое и выходит за рамки практической деятельности, выступая в качестве соединения между практикой обучения и наукой об обучении. Учебная деятельность — абстрактное понятие, за которым стоит отображаемое в науке явление действительности.

Анализ общепедагогических работ показывает, что многие свойства обучения как явления действительности, как общего объекта всех педагогических наук изучены весьма детально и полно.

Педагогическая наука обогатилась содержательными исследованиями, в результате чего более глубоко раскрыта сущность обучения. Мы имеем в виду научные положения о единстве преподавания и учения, подход к обучению как к деятельности особого рода, характеристику обучения через взаимодействие его компонентов и др. В обучении выделены и исследованы такие качества, как процессуальность, развитие, целенаправленность и ряд иных. Общепедагогическая характеристика обучения создала благоприятные условия для того, чтобы уточнить объект педагогики взрослых.

Определение объекта исследований педагогики взрослых необходимо, но недостаточно для изучения обучения как деятельности. Как и всякий объект, данный объект может быть описан в различных теоретических системах с помощью различных понятий.

Специфика каждого из возможных описаний зависит от того, под каким углом зрения рассматривается учебная деятельность, и от того, для какой цели исследуется отображаемое явление действительности. Иными словами, научный подход вытекает из предмета науки. Ниже выясняется, на чем основан собственно научный анализ учебной деятельности в предмете данной науки.

Известно, что предмет науки — это теоретический аспект, специфический угол зрения, под которым в системе понятий данной науки с использованием определенных методов рассматривается изучаемый объект. Относительная автономность и своеобразие каждой науки выявляются главным образом в ее предмете. Предметная направленность научных изысканий способствует тому, что они становятся ориентированными на те свойства явления, которые для них главные, а другие считаются несущественными. Это обстоятельство, в свою очередь, играет решающую роль как для формирования в каждом исследовании особым образом организованного комплекса общенаучных методов, так и для поиска новых методов, отвечающих требованиям данной науки. Поскольку в процессе развития науки наши сведения об изучаемом объекте непрерывно пополняются, то не остается неизменным и предмет. Предмет науки меняется, что зависит не только от непостоянства свойств объекта, но и от смены задач, которые решаются в данный период ее развития. Новые задачи, стоящие перед педагогической наукой в целом, не могли не вызвать известную методологическую переоценку предмета педагогики взрослых (38).

Все более назревает необходимость упрочить научный статус теории обучения взрослых как отдельной науки с ее собственным предметом, для чего имеются необходимые предпосылки.

Правда, справедливости ради нужно сказать, что общепредметная направленность дидактики остается все же недостаточно выясненной. Иногда считают, что подлежит исследованию процессуальный характер обучения или должна раскрываться взаимосвязь между обучающим и обучаемым и так далее (см., например, 11; 13; 35; 53; 56). Остановимся на вопросе о предмете дидактических исследований, понимание которого вытекает из характеристики обучения как особой деятельности.

В предыдущем изложении было выяснено, что при переходе от рассмотрения проблем, возникающих в педагогической практике, к исследованию их в теории обучения на первый план выступает деятельностный подход. Вследствие того, что в настоящее время в дидактике такого рода подход лишь намечен и не создан необходимый понятийный аппарат, нам придется сначала несколько подробнее осветить содержание понятий деятельность и учебная деятельность, прежде чем говорить об анализе последней из них в предмете данной науки.

Обучение как деятельность в педагогике описывается весьма неоднозначно. Это объясняется не только отсутствием специальных понятий, но и тем, что система дидактических понятий длительное время сохранялась более или менее неизменной почти в том виде, как она возникла на заре становления науки. Ученые удовлетворительно использовали такие ужившиеся в практике понятия, как учитель, ученик, преподавание, учение, процесс обучения, постепенно дополняя и расширяя их. Но с усложнением структуры педагогической науки в ней все больше теряется наглядность ее элементов. Логика описания свойств явлений и научные представления о них все чаще не совпадают с обыденными представлениями, например, о деятельности преподавания и обучения, и др. Научные представления составляют ту систему категорий, которыми описываются явления и которые материализуются в системе научных понятий. Более глубокое проникновение в сущность обучения показывает, что в теории обучения наличный понятийный аппарат оказался недостаточным. Частично он создавался заново в самой науке, а частично заимствовался из других наук, заполняя своего рода вакуум. Но вводимые понятия не всегда органически вписывались в существующую понятийную систему. Так обстоит дело и с понятием учебной деятельности. Именно поэтому приходится рассматривать некоторые важнейшие понятия, с помощью которых мы в дальнейшем попытаемся не только дать содержательную и однозначную характеристику учебной деятельности, но и соотнести ее с категорией эффективности. Для этого требуется по крайней мере: а) выделить базовые понятия, необходимые для описания учебной деятельности в системе теории, и как объекта теории обучения взрослых; б) обрисовать предмет науки, и, наконец, в) конкретизировать задачу исследования эффективности учебной деятельности.

В ходе дальнейшего изложения будет постепенно показана необходимая система теоретических понятий, а сейчас выясним некоторые существенные черты учебной деятельности, знание которых служит предпосылкой для более четкой формулировки предмета исследования в области теории обучения взрослых.

Особенности содержания и функционирования учебной деятельности могут быть поняты только в свете общего представления о человеческой деятельности, поскольку, с одной стороны, это одно из средств ее осуществления, а с другой — она является одной из форм проявления всеобщей деятельности. Поэтому вначале кратко изложим важнейшие общенаучные положения, отно-

сящиеся к описанию человеческой деятельности и к способам ее анализа в различных науках.

Общеизвестно, что научное формирование понятия деятельности восходит к Платону и Аристотелю, которые рассматривали ее как некоторую «универсальную» целостность. Под деятельностью человека понимаются все мыслимые формы его взаимодействия с природой и обществом в материальной и духовной сферах. Специфику человеческой деятельности усматривают главным образом в ее общественноактивном, созидательном, характере. Например, сейчас говорят о «социокультурной направленной активности людей» (58).

В процессе деятельности человечество воспроизводит само себя, свою культуру. Таким образом, понятие деятельности является настолько широким, что охватывает весьма многообразные формы движения материи.

Любая наука так или иначе касается деятельности человека или ее продуктов. Специальным изучением деятельности человека занимаются социальные науки.

Наиболее полно теоретические проблемы человеческой деятельности разрабатываются в философии, социологии, в психологии, педагогике. Деятельность рассматривается и как определенная реальная целостность и с точки зрения ее строения (см. табл. 1). Существующие подходы к пониманию структурной организации деятельности в психологической и социологической науках, хотя и имеют некоторое отличие, но в целом совпадают и дополняют друг друга.

В психологическом анализе раскрываются связи между этапами осуществления деятельности. С психологических позиций конкретная деятельность понимается как внешняя сторона тех актов, внутренней стороной которых является сознание, так и «умственные действия». Введение понятия деятельности давало возможность установить связь между субъектом и его деятельностью, а также связь между деятельностью и ее общественными продуктами. Это направление, начатое в нашей стране работами Л. С. Выгодского, получило дальнейшее развитие в советской психологической школе в концепциях С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Я. А. Пономарева. Наиболее известна характеристика психической деятельности, данная А. Н. Леонтьевым. Деятельность, по А. Н. Леонтьеву, имеет три стороны: мотивационную, целевую и исполнительскую. Она рождается из потребности.

Таблица 1

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Далее, используя социальные средства, знаки, мы планируем деятельность, ставя ее конечную цель и намечая средства осуществления. Наконец, мы осуществляем ее, достигая намеченной цели. Единичный акт деятельности есть единство всех трех сторон. Он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной цели, в середине ее лежит динамическая система

неконкретных действий и операций, направленных на это достижение (34).

Структурность и направленность — вот две важные характеристики всякой специфически человеческой деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву, общая схема деятельности образуется следующими элементами, составляющими ее структуру. Мотив — предмет, который понуждает деятельность; цель — предмет, на который она направлена, как на свой непосредственный результат; условия — предметы, в отношении которых должна быть проявлена активность для достижения цели; действие — активность, направленная на цель; операция — активность, направленная на условия. Все элементы схемы получают свою характеристику через отношение к субъекту, который по определению не входит в структуру. Применение принципа деятельности позволило в психологии глубже раскрыть многие черты личности в общественном плане, но это отнюдь не означает, что психология превратилась во всеобщую теорию деятельности или в теорию учебной деятельности, как, например, утверждает А. Н. Леонтьев (35).

В социологической литературе под структурой деятельности понимается связь и соотношение между различными участками приложения кооперированной человеческой активности, которые конкретизируются в соответствующие виды и сферы деятельности людей (57).

При таком подходе деятельность рассматривается безотносительно к тому, что хотят и думают индивиды: они сами рассматриваются как элементы деятельности, включенные в ее систему и подчиненные ей. Сами индивиды являются уже не как свободные деятели, а как агенты деятельности (3; 17).

Человеческая деятельность представляет собой целостную многоуровневую систему, в которой на каждом уровне существуют как своя структура, так и свои механизмы. Важнейшими из них являются два уровня механизмов, задаваемых биологическим типом организации и не задаваемых им. Последние, являясь социально обусловленными механизмами, раскрывают заложенные в человеке возможности, придавая им социальную направленность. Оба уровня качественно различны, но сочетание систем их механизмов при ведущей роли социальных программ характеризует человеческую деятельность. Для проникновения вглубь столь сложного объекта и воспроизведения его в теории все чаще прибегают к системному исследованию деятельности (17).

Итак, в качестве обобщенной методологической предпосылки для дальнейшей характеристики учебной деятельности с учетом ее социального характера могут быть приняты следующие положения. Для обозначения высшего вида активности живых систем используется понятие деятельность, которое охватывает как биологическую активность человека, так и собственно человеческую деятельность. Биологическая активность остается у человека базой, на которой формируется его социокультурная активность. Активность выступает в различных формах, которым соответствуют такие виды деятельности, как трудовая, познавательная, коммуникативная и др. Одной из основных особенностей рассмотрения обучения как деятельности является то, что из трех ведущих элементов деятельности на первый план выдвигается сама активность. Причем в этой активности ведущими оказываются учебные отношения, которые при определенных условиях как бы накладываются на все другие виды деятельности, подчиняя их себе. Анализ педагогических работ с этих позиций показывает, что у многих авторов исходным представлением служит психологическая характеристика деятельности. Такой подход нельзя признать полным, поскольку подобную характеристику нужно обязательно учитывать, но нельзя ею довольствоваться в качестве единственно возможной. Поэтому не случайно модели учебной деятельности, основанные на таком подходе, не приобретают специфической направленности в теории обучения взрослых.

Из признания преподавания и учения, как вида деятельности, делаются весьма различные выводы. Например, некоторые ученые с целью построения функциональной модели структуры обучения берут за исходный тезис единство преподавания и учения. По их мнению, суть данного процесса состоит во взаимодействии этих двух видов деятельности. Отсюда задача разработки модели обучения заключается главным образом в том, чтобы отобразить в теоретическом плане возникающие двусторонние связи «преподавание-учение».

Наряду с созданием моделей, ориентированных в иной какой-то плоскости рассмотрения, все большее внимание уделяется созданию многомерных моделей деятельности обучения (12). Однако, пока такие модели конструируются в общепедагогическом плане, остается открытым вопрос об их предметной направленности в русле исследований теории обучения взрослых.

Попытаемся теперь несколько подробнее развить то понимание учебной деятельности с точки зрения анализа ее эффективности в предмете теории обучения.

Основываясь на той характеристике обучения, которая была дана выше, можно считать, что научный подход должен базироваться на представлении о социальной сущности учебной деятельности. Возвращаясь к тому, что было сказано раньше, подчеркнем, что широкое понятие «обучение» охватывает, по существу, не одну, а комплекс различного вида деятельностей, протекающих на различных уровнях. Когда мы фиксируем один из них, вводим обозначение учебная деятельность, то тем самым не только абстрагируемся от многих связей и возможных отношений, но должны указать на основание для выделения, то есть на те существенные отношения, которые определяют ее бытие.

Таким основанием является социально обусловленное отношение между деятельностью преподавания и учения, а не между субъектами этих видов деятельности. Суть этих отношений становится более очевидной, если мы рассмотрим связи взаимодействия между преподаванием и учением.

Оба вида деятельности, будучи обусловленными социальной программой деятельности человека, взаимодействуют между собой. Пока происходит взаимодействие, существует и весь феномен обучения, хотя взаимодействие протекает согласно особой программе, имеющей социальное происхождение, оно обладает двойными закономерностями. В данном случае напрашивается аналогия с игрой в шахматы. Возникающая на доске некоторая типичная ситуация может быть по-своему разобрана различными игроками, но, будучи однажды зафиксированной, она уже не принадлежит игрокам, а становится программой игры и известна как, например, сицилианская защита, имея свою логику построения.

Таким образом, если принять это утверждение, то можно говорить о качественном своеобразии учебной деятельности, которую нельзя свести ни к деятельности преподавания, ни к деятельности учения, ни к их сумме. Единство этих видов деятельности проявляется через их отношения взаимодействия в качественно новом образовании — учебной деятельности, обладающей своим содержанием, структурой и механизмом действий.

Следовательно, отношения взаимодействия между преподаванием и учением являются центральными для исследований в области теории обучения взрослых. Изложенное дает основание

считать, что предмет теории обучения взрослых образуется совокупностью всех существующих в учебной деятельности отношений, особым образом организованных вокруг этого центрального отношения взаимодействия, так как слияние названных видов деятельности происходит именно в процессе этого взаимодействия.

Основную специфику психолого-педагогического анализа мы усматриваем в том, что: а) исследуются собственно теоретические отношения названных выше двух видов деятельности; б) производится абстрагирование от всех иных мыслимых типов конкретных отношений, имеющих в обучении; в) отношения в обучении взрослых рассматриваются как относительно независимая (автономная) система связей. Названные и другие особенности подхода к анализу учебной деятельности справедливы для любого педагогического исследования. В нашем случае при исследовании эффективности учебной деятельности они также сохраняют свою силу. Наряду с этим для анализа общепедагогического объекта в проводимом нами конкретном исследовании также должен быть выделен свой предмет, который входит составной частью в общий предмет науки. Для того чтобы сформулировать предмет нашего исследования, рассмотрим, в чем заключается задача определения эффективности учебной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

1.5. Определение эффективности учебной деятельности в системе дополнительного профессионального образования

В предыдущих параграфах выяснялся вопрос о необходимости и правомерности специального анализа учебной деятельности, обращалось внимание на взаимосвязь трех видов деятельности: обучения, преподавания и учения. Введение понятия «учебной деятельности» позволило увидеть, как достигается единство преподавания и учения, поскольку их соединение происходит благодаря учебной деятельности. Вместе с тем на фоне взаимодействия этих двух видов деятельности отчетливо проявляется обособленность учебной деятельности. Из факта относительной независимости учебной деятельности, в которой отображена действительность обучения, следует неизбежный вывод о необходимости ее специального анализа. Таким образом, проблема определения эффективности обучения оказывается соотносенной с нахождением эффективности учебной деятельности. Проведение анализа учебной деятельности с целью

выявления ее эффективности будет достаточно обоснованным, если достигаемые в этой деятельности результаты отличаются от отдельно взятых результатов преподавания и учения. Такое заключение может быть сделано на основании сопоставления между собой названных трех видов деятельности. Для удобства сравнения обратимся к понятию действия, поскольку, вообще говоря, любая деятельность является лишь обобщенно-абстрактным представлением о некоторой системе составляющих ее действий (35). В понятии «действие» обобщены многочисленные акты взаимодействия человека со средой, направленные на целесообразное преобразование действительности. К преобразованиям, понимаемым достаточно широко, могут относиться конкретные изменения субъектом физической природы объекта, процессы перераспределения активности и информации и тому подобное. Отсюда диапазон, охватываемый данным понятием, весьма широкий: физические, трудовые, умственные и многие иные действия. Сравним три вида действий: учебные действия, действия преподавания и действия слушателя, сопоставляя при этом главным образом учебные действия с двумя другими. Понятия учебное действие и действия преподавания относятся к различным плоскостям научно-дидактического рассмотрения действительности обучения. Входя в обучение, действия преподавания и учения хотя и приобретают особую окраску, примыкая к социальной структуре учебной деятельности, но наряду с этим сохраняют и свою психическую структуру. За действиями, произведенными преподавателем или слушателем, всегда стоят их носители-субъекты, между которыми происходит общение в ситуации обучения. Как цель действия, так и путь его осуществления непосредственно зависят от субъектов данных действий. Сколько бы ни говорили о взаимосвязи и единстве этих действий, каждое из них обладает своим содержанием. К действиям учения или преподавания, взятым отдельно или в их взаимосвязи, оказываются приложимыми такие психологические характеристики, как мотивация, способ осуществления, условия протекания и др. Из этого не следует, что педагогическая характеристика действий, входящих в деятельности преподавания и учения, совпадает с их психологической оценкой. В данном случае они дополняют друг друга.

Психологическая характеристика действия по этим параметрам направлена на изучение психики человека. Основным компонентом этого взаимодействия является действие человека.

Наряду с функциональным строением в действии выделяют структуру его психической регуляции (35, с. 45). С этой позиции действие может рассматриваться в тех случаях, когда оно оказывается в условиях обучения.

В педагогической литературе описание действий преподавания и учения основывается на их роли в составе учебной деятельности, хотя не опускается и их конкретное содержание. Отсюда следует, что данные действия рассматриваются на научно-эмпирическом уровне. Абстрагируясь от конкретных форм проявления деятельности преподавания и учения, мы вступаем в новую область — в область учебной деятельности. На абстрактно-теоретическом уровне на первый план в учебном действии выступают не субъекты, не субъектно-объектные отношения, а отношения взаимодействия между действиями преподавания и учения. В учебное действие входят минимум два действия: одно — преподавания и одно — учения. Оба действия преобразуются, выступая в виде воздействий преподавания и учения. Эти воздействия оказываются включенными в учебное действие, которое является элементом учебной деятельности как особой системы. Действия преподавания и учения в форме воздействий как бы входят в учебное действие уже вступившими в соединение подобно тому, как атомы водорода и кислорода присутствуют в новом качественном образовании — воде. Именно тогда и возникает дидактическое понятие учебное действие. Проследившая далее своеобразие учебной деятельности, покажем схематично ее строение (структуру). Выше говорилось, что определяющим фактором для понимания содержания и строения учебной деятельности является взаимодействие соотнесенных с ней деятельности преподавания и учения. Оценивая этот фактор, мы исходим из общего понимания взаимодействия в теории познания. В самом общем виде считают, что о взаимодействии можно судить тогда, когда имеется не менее двух взаимодействующих сторон, когда изменение в одной из них рассматривается как следствие воздействия другой и когда есть информация, позволяющая как-то оценивать результаты (6; 22; 25; 31).

В ходе взаимодействия происходит не только перестройка деятельности преподавания и учения, но и изменение самой учебной деятельности. Поэтому мы можем говорить об учебном действии как о новом качественном образовании, принадлежащем уже единой системе — учебной деятельности. Когда протекает

учебная деятельность, изменение воздействий преподавания и учения одновременно означает и перестройку учебного действия от его начала до момента, считающегося конечным, когда совершается переход к новому действию.

Перестройка единичных действий влечет за собой и движение всей структурной организации системы учебной деятельности. Достаточно очевидно, что учебное действие не существует изолированно, а связано с другими, образуя своего рода «молекулы». Каждая из таких «молекул» возникает различным путем, представляя собой некоторое подмножество из всего множества учебных действий. Число, объем и характер таких взаимосвязанных действий разнообразно: в них могут входить однородные действия, устойчивые или неустойчивые, кратковременные или длительные, повторяющиеся или однократные и тому подобное, а также все виды действий, составляющих человеческую деятельность. Воспользовавшись аналогией из химии, можно составить различные варианты объединения действий. Например, если предположить, что вся система состоит из трех типов действий: одного простого, одного сложного и одного сращенного действий, то в один из моментов своего существования структурная организация будет выглядеть как совокупность множества учебных действий, образующих в каждый период времени структуру учебной деятельности. Однако, в свою очередь, каждый тип действий обладает своей внутренней организацией. Следовательно, требуется различать три различные системы учебных действий: систему действий преподавания, систему действий учения и систему учебных действий всей учебной деятельности, каждая из которых имеет специфический состав, строение и функционирование.

Итак, наличие своей собственной системной организации отличает учебную деятельность от взаимосвязанных с ней деятельности преподавания и учения. Дальнейший анализ учебных действий, образующих систему учебной деятельности, будет продолжен при обсуждении модели этой деятельности. Для цели проводимого в настоящее время сравнения достаточно ограничиться констатацией факта наличия собственной структурной организации учебной деятельности, выделяющей ее из числа иных структур.

Рассмотрим следующий вопрос, относящийся к различной результативности, достигаемой в каждой из рассматриваемых видов деятельности, с точки зрения оценки ее эффективности. Ранее было установлено, что, обобщенно говоря, эффективность

характеризует уровень деятельности по степени приближения к предельной (оптимальной, заданной) цели. Исследуя эффективность в дидактическом смысле, также приходится основное внимание уделять вопросу соотношения цели и результата; поэтому нам придется обратиться к таким категориям, как «цель», «средство» и «результат». Попробуем наметить путь содержательной интерпретации этой многосторонней зависимости. В общепhilosophическом смысле категория цели выражает некоторое долженствование, как бы указывая направление движения деятельности по ее конечному продукту. Довершается ли она для воспроизводства образцов деятельности, предназначена ли для конструирования новой деятельности и тому подобное. Эта цель может существовать в голове отдельных людей или становиться общественно осознанной. Осознанные обществом цели обучения появляются вне учебной деятельности в виде некоторого абстрактного представления (идеальной модели) об образованном и обученном человеке, в котором нуждается общество. Эти цели остаются тем идеалом, тем предельным результатом, к которому следует стремиться, который должен быть достигнут. Однако общественная цель влияет на учебную деятельность лишь опосредованно, через учебные цели. Учебная цель оформляется в виде проекта, включающего в себя как конкретизированные требования к обученному человеку, так и эскиз плана реализации требующейся деятельности с указанием средств ее осуществления. Основание для различения общественной и учебной цели можно найти в философской науке, где принято разграничивать конкретные цели деятельности и цель-идеал. Общая цель, предмет желанья, отличается от конкретной цели деятельности тем, что конкретные цели человек реализует, абстрактные — достигает, точнее, может приблизиться к их достижению, реализуя свои конкретные, частные цели (61, с. 43).

Хотя учебная и общественная цели различаются по степени абстракции и форме выражения, но вместе с тем они тесно взаимосвязаны, так как именно через конкретные цели абстрактная цель входит в состав учебной деятельности. Наряду с этим приблизиться к общественной (абстрактной) цели можно лишь в процессе реализации конкретных целей. Эта связь станет еще более очевидной, если обратиться к соотношению учебной цели и результата.

Понятие учебная цель не такое простое, как это может показаться на первый взгляд, так как оно охватывает три цели, относящиеся к трем различным видам деятельности: преподавания,

учения и учебной деятельности. Из сравнения содержания этих целей между собой следует, что деятельность учения направлена на переход слушателя из состояния необученности в состояние обученности, деятельность преподавания подчинена достижению наилучшего взаимодействия обучающего (субъекта) с обучаемым (объектом), необходимого для перехода последнего в нужное состояние. В учебной деятельности должно быть обеспечено такое преобразование программы взаимодействия названных видов деятельности, чтобы оно достигало оптимальной величины, при которой деятельность преподавания и учения также протекают наилучшим образом.

По определению, каждый результат может выступать как цель, и, наоборот, при определенных условиях цель превращается в результат. Для всех видов деятельности, включенных в обучение (в широком смысле слова), общественная цель всегда служит идеалом. Вследствие того, что идеальная цель описывает конечный продукт обучения человека, то иногда не обращают внимания на то, что этот идеал проецируется в каждую деятельность по-разному, хотя также в виде некоторого идеального предельного задания. В одном случае это представление об идеальных знаниях (умениях) обучающегося, его обученности, в другом — об идеально организованном учебном процессе, в третьем — об оптимальном соотношении этих двух видов деятельности. Известно, что в практике и в теории можно сколь угодно близко подойти к пределу, но он всегда остается недостижимым. Поэтому в любом случае, когда оценивают близость к идеальной цели, то переходят к сравнению реализованных конкретных целей, то есть результатов, причем сопоставляются текущие с теми, которые считаются заданными. Посмотрим, как подобная оценка происходит в учебной деятельности.

Учебная деятельность существует в науке в виде теоретической модели. В соответствии с идеальной целью в науке осуществляется теоретический поиск подходящего проекта деятельности, для чего исследуется созданная модель. Такой проект не может быть ничем иным, как теоретическим описанием (моделью) предельно возможного или идеального протекания учебной деятельности. Предположим, что такого рода модель создана, и мы наблюдаем как бы со стороны за протеканием учебной деятельности в виде определенного процесса преобразования ее организации, приводящего к достижению тех или иных результатов. Допустим также, что мы располагаем знанием о таком пре-

дельном результате, который наиболее близок к идеальной цели, то есть известно конечное число преобразований. Далее, будем считать, что мы умеем каким-то образом «затормаживать» процесс преобразования деятельности и время от времени делать «остановки». Каждая остановка представляет собой не что иное, как структурный срез текущего состояния в данный момент времени. Если мы располагаем критерием, то можем оценивать изменение структуры деятельности в каждом из текущих преобразований, рассматривая его и как результат деятельности, и как частично реализованную цель (проект). Продолжая выполнять срез за срезом и их оценку, мы в конце концов найдем такое состояние, которое удовлетворительно приближается к модели, хотя последняя и останется идеалом, заметим, что данное предположение хорошо согласуется с общим представлением о действии как о процессе целесообразного преобразования объекта, процессе перевода объекта из текущего состояния в заданное (17).

Подведем некоторые итоги относительно соотношения цели и результатов, получаемых в учебной деятельности.

Обществом выдвигается некоторая отправная цель — идеальная цель всех результатов обучения. Эта идеальная цель проецируется в научно-теоретическую систему в виде идеальной учебной цели — проекта (модели). В процессе исследования функциональной модели получают текущие результаты, описываемые как состояния преобразования учебной деятельности в ее движении от начального уровня к тому, который считается конечным (предельно достижимым, заданным).

Результаты учебной деятельности — это обобщенно абстрактное (теоретическое) представление о всех возможных конкретных результатах обучения. В результатах учебной деятельности отображена та или иная степень приближения планируемой учебной деятельности (по какому-то критерию) к оптимальной, продуктом которой в конечном счете является идеально обученный человек.

Главное отличие результатов учебной деятельности от результатов деятельности преподавания и учения заключается в том, что последние непосредственно соотнесены с конкретными проявлениями обученности людей, включенных в обучение.

Таким образом, в теории обучения взрослых следует различать, по крайней мере, три вида деятельности: деятельность учения, деятельность преподавания и учебную деятельность. Каждая из названных видов деятельности отличается от другой своим

содержанием, строением, целью и результатами. Это различие имеет существенное значение для формулирования задач нашего исследования, так как из него вытекает необходимость дифференцировать подход к определению эффективности в каждом из перечисленных видов деятельности и возникает задача специального определения эффективности учебной деятельности. Таким образом, определение эффективности может быть проведено по крайней мере на трех уровнях, несводимых друг к другу. Эффективность учебной деятельности может быть выявлена, если в науке получено знание о механизме данной деятельности, о ее преобразовании, ведущем к заданной цели, о ее результатах. Тогда по определенным критериям сравниваются текущие результаты с теми, которые приняты за предельно возможные, и тем самым устанавливается эффективность этой деятельности.

При исследовании результатов учебной деятельности на научно-теоретическом уровне придется обращаться к конкретным результатам, получаемым в деятельности преподавания и учения, так как внутри рассматриваемой системы нельзя получить значение критерия эффективности. Однако деятельности преподавания и учения не включаются непосредственно в теоретическую систему рассмотрения, а оцениваются сквозь призму учебной деятельности.

На основании всего изложенного можно прийти к заключению, что в общем виде эффективность с точки зрения обучения взрослых — это показатель того, как в процессе учебной деятельности конкретные результаты преобразуются в результаты, имеющие социальную значимость.

Основным следствием, вытекающим из рассмотренных выше положений, была конкретизация общей задачи научно-теоретического определения эффективности обучения применительно к данному исследованию. В целом она была сформулирована как поиск пути перехода от практической оценки эффективности обучения к решению этого вопроса на научно-теоретическом уровне. Исследованию подлежали научные процедуры, образующие путь данного перехода. Важнейшие из них: а) конструирование понятийной системы учебной деятельности; б) установление переходов данной системы из начального состояния в конечное; в) измерение этих состояний; г) разработка критерия эффективности; д) оценка по принятому критерию степени соответствия текущих результатов тем, которые считаются предельно возможными (оптимальными). В работе показано выполнение всех перечисленных процедур научного исследования, необходимых

для определения эффективности учебной деятельности, которая рассматривается с позиций теории обучения взрослых. Было предположено, что обобщающее знание об эффективности учебной деятельности удастся получить, если оно будет получено в результате анализа одной из важнейших сторон межличностных отношений, а именно — способа их организации. Данное предположение основано на том, что в знаниях об организации любой системы обязательно содержится объективная количественная характеристика ее строения, а также показывается направленность ее движения относительно цели и результата. Руководствуясь намеченным пониманием эффективности, можно считать, что зависимость между способом организации системы межличностных отношений и достигаемыми в учебной деятельности результатами является определяющей. При исследовании данной зависимости возникает методологическая задача: разработать требующиеся средства для проведения собственно психолого-педагогического анализа проблемы определения эффективности в указанном аспекте.

Итак, в настоящем исследовании требовалось выполнить две основные задачи: а) дать психолого-педагогический анализ проблемы определения эффективности обучения и б) отыскать решение данной проблемы на научно-теоретическом уровне.

В результате уточнения общей направленности работы стало возможным более точно сформулировать предмет данного исследования. В качестве предмета настоящего исследования выступает связь способа психолого-педагогического анализа и научно-теоретического решения проблемы определения эффективности обучения.

В дальнейшем изложении отражено выполнение главных задач исследования.

Несмотря на то, что проблема эффективности обучения, взятая в общем виде, поставлена давно, изучение психолого-педагогической литературы позволяет сделать заключение о том, что общепедагогический подход к решению названной проблемы оказывается недостаточным для понимания сущности эффективности обучения с позиции теории обучения взрослых, и поэтому в ней не сформировано достаточно четкое представление о данном явлении. Возникает задача специального анализа эффективности, которая может решаться в различных направлениях, но, прежде всего, должно быть выяснено психолого-педагогическое понимание природы этого качества обучения и намечен путь его определения.

Рассматривая эффективность обучения с точки зрения его качественной и количественной характеристики, в которой выражается отношение между теоретической возможностью достижения некоторой цели и целью, реализуемой через достигаемые результаты, мы основываемся на общепринятом дидактическом положении о единстве преподавания и учения. Предметная направленность исследования задается объектом науки, в качестве которого выступает учебная деятельность. Учебная деятельность — обобщенное (абстрактное) понятие, посредством которого в педагогике отображается действительность обучения как объект данной науки. Сущность учебной деятельности выявляется через отношения, которые мы называем межличностными. Представление о межличностных отношениях складывается в результате абстрагирования от конкретных отношений и характеризует те, которые обусловлены взаимодействием между деятельностью преподавания и учения. Отношения взаимодействия являются важнейшими среди других. Основная задача настоящего исследования заключается в том, чтобы разработать некоторые исходные методологические принципы анализа проблемы определения эффективности обучения в системе дополнительного профессионального образования. Понимание эффективности обучения основывается на анализе функционирования данной социально обусловленной деятельности и достигаемых в ней результатов.

Научно-теоретическое определение эффективности направлено на то, чтобы получить знание о степени соответствия результатов проектируемой учебной деятельности относительно некоторой идеальной социальной цели.

Нахождение подобной зависимости не может подменяться оценкой результатов ни преподавания, ни обучения, хотя последние при соблюдении определенных требований оказываются пригодными в качестве опосредованных показателей при определении эффективности учебной деятельности. В связи с тем, что в теории обучения взрослых еще не выработан общий принципиальный подход к определению эффективности обучения, в результате чего допускается смешение уровней научного анализа и житейских суждений о данном явлении, возникает необходимость исследовать некоторые методологические вопросы научного подхода к обучению в системе дополнительного профессионального образования и к тому его качеству, которое называют эффективностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. — М., 1980.
2. Андриященко М. Н. Понятие эффективности и его философский смысл. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1971.
3. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. — М.: Политиздат, 1981.
4. Бабанский Ю. К. Проблемное обучение школьников как средство повышения эффективности обучения. — М., 1971.
5. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии активности. — М.: Медицина, 1966.
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
7. Блинов В. М. Эффективность обучения (Методологический аспект). — М.: Педагогика, 1976.
8. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. / Под ред. В. И. Журавлева. — М.: Прогресс, 1988.
9. Вопросы повышения эффективности урока. — М.: Изд. МГПИ, 1963.
10. Войшвилло Е. К. Понятие как форма мышления. — М., 1989.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 2-х т. — М., 1982.
12. Габай Г. В. Педагогическая психология. — М.: Изд-во МГУ, 1995.
13. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для ВУЗов. — М., 1999.
14. Гречихин В. Г. Лекции по методике и технике социологических исследований. — М.: МГУ, 1988.
15. Горский Д. П. Вопросы абстракции и образование. — М., 1961.
16. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М.: Педагогика, 1972.
17. Деятельность: теория, методология, проблемы. — М., 1990.
18. Диалектика и частные науки / Под ред. Н. М. Дмитриенко и др. — Л.; Брянск, 1972.
19. Ефремова Н. Ф. Тестирование и мониторинг: рекомендации учителю / Стандарты и мониторинг. — 2001. — № 3. — С. 55.
20. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. — Тюмень, 1995.
21. Зайченко П. А. Эффективность различных методов преподавания в высшей школе. — Томск, 1936.
22. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1990.
23. Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М., 1986.
24. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. — Таганрог, 1969.
25. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981.
26. Кибернетика и проблемы обучения. — М.: Прогресс, 1970.
27. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М.: Арена, 1994.
28. Компьютеры, модели, вычислительный эксперимент. — М.: Наука, 1988.
29. Конаржевский Ю. А. Система. Урок. Анализ. — Псков, 1996.
30. Кричевский В. Ю. Методические рекомендации по изучению эффективности работы ФПК руководителей школ. — Л., 1982.
31. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: Кн. для учителей и кл. руководителей. — М.: Просвещение, 1976.
32. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. — М.: Просвещение, 1985.
33. Куприн А. И. Методологические проблемы социального эксперимента. — М.: МГУ, 1981.
34. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971.
35. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: АПН СССР, 1969.
36. Логика: наука и искусство. — М.: Высшая школа, 1992.
37. Лурия А. Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук. — М., 1977.
38. Лушников И. Д. Основы педагогической антропологии в непрерывном образовании учителя. — Вологда, 2000.
39. Ляпин Н. О. О приемах эффективности обучения / Народное образование. — 1960. — № 1.
40. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. — СПб., 1998.
41. Макарова Т. Д., Щербакова С. А. Информационные возможности тестовых технологий в управлении качеством обучения. — Вологда, 2001.
42. Махмутов М. И. Современный урок. — М.: Педагогика, 1985.
43. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. — М.: Педагогика, 1989.
44. Немов В. Б. Психология: Учебник для студентов высших пед. учебных заведений. В 3-х кн. — М.: Владос, 1998.
45. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательных учреждениях. — М., 1998.
46. Огорелков В. И. Надежность измерений и оценка знаний учащихся на основе эффективных заданий / Советская педагогика. — 1970. — № 7.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Основные принципы системного рассмотрения учебной деятельности

Природа научного знания об эффективности обучения обусловлена социальной сущностью учебной деятельности, а выявление содержания этой деятельности зависит от развиваемой научной концепции. Для того чтобы получить научное знание о пути определения эффективности обучения, отвечающее научным требованиям, необходимо осуществить ряд процедур, применяя общие и частные методы познания. Так, в предыдущей главе было показано, что в качестве первого шага необходимо практическую задачу оценки эффективности обучения перевести в плоскость теории, что удастся сделать лишь с помощью процедур абстрагирования. Одна из первых процедур состоит в том, что, руководствуясь определенной психолого-педагогической концепцией, мы задаем объектно-предметную направленность, в русле которой будет протекать данное исследование. Согласно этому положению общее понятие эффективности, с теоретической точки зрения выражающее отношение между заданными (предельными) и достигаемыми результатами, вводится в систему понятий теории обучения взрослых. При этом было установлено, что собственно дидактическая характеристика обучения вытекает из анализа различных аспектов отношений взаимодействия между деятельностью преподавания и учения. Так как соотносительность указанных видов деятельности в их функциональном единстве своеобразно проецируется через учебную деятельность, то последняя служит объектом дальнейшего рассмотрения. Полученные выводы позволяют поставленную ранее в общем виде задачу конкретизировать для данного этапа исследования.

В настоящей главе предпринята попытка обосновать основные методологические принципы изучения эффективности обучения в системе дополнительного профессионального образования. В ней развертываются все важнейшие стадии научной деятельности,

47. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М.: Высшая школа, 1990.
48. Осадчук Л. А. Повышение эффективности обучения в школах взрослых. — М.: Педагогика, 1971.
49. Очерки по истории педагогики / Под ред. Н. А. Константинова. — М.: АПН СССР, 1952.
50. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студентов высших и средних учебных заведений / Под ред. С. А. Смирнова. — М., 1999.
51. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений / Ред. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и др. — М., 1998.
52. Полторацкий А. Ф., Швырев В. С. Знак и деятельность. — М.: Политиздат, 1968.
53. Пономарев А. Я. Знания, мышление и умственное развитие. — М.: АПН, 1960.
54. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Под ред. Е. П. Тонконогой. — М.: Педагогика, 1987.
55. Ракитов А. И. Курс лекций по логике науки. — М.: Высшая школа, 1971.
56. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М.: АН СССР, 1956.
57. Социология: Учебник для ВУЗов / Ред. В. Н. Лавриненко. — М., 2000.
58. Социальная история: проблемы синтеза. — М., 1994.
59. Социальная педагогика. Курс лекций / Под ред. М. А. Гагагузовой. — М., 2000.
60. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2-х т. — М.: Педагогика, 1985.
61. Трубников Н. И. О категориях «цель», «средство», «результат». — М.: Высшая школа, 1988.
62. Хартли Д. Оценка обучающих программ. — М., 1990.
63. Шкабарда Е. И. Метод количественного анализа в истории педагогики / Стандарты и мониторинг в образовании. — 2001. — № 2. — С. 54.
64. Ядов В. А. Социологические исследования: методология, программы, методы. — М., 1994.
65. Якунин В. А. Психология: Учебн. для студ. высших уч. завед. В 3-х кн. — М.: Владос, 1998.

приводящие, по нашему мнению, к содержательному знанию об эффективности обучения. Одновременно с этим через совокупность научных процедур раскрывается и механизм определения данного качества обучения, оцениваемого в предмете теории обучения взрослых. Располагая все научные процедуры в определенной логической последовательности, мы приняли такой порядок изложения, который позволяет проследить основные вехи пути формирования искомого знания об эффективности. С этой целью вначале весьма подробно освещаются принципы системного анализа учебной деятельности, а также показывается один из вариантов их реализации, ведущий к конструированию логической модели цикла учебной деятельности. Таким образом, вырисовывается существенный компонент дидактического знания — обобщенная модель протекания учебной деятельности.

Далее освещается разработка и реализация плана содержательной интерпретации этой модели на различных уровнях научной деятельности. Как следствие этой деятельности не только вырабатываются научно-эмпирические знания об эффективности, которые вводятся в систему общих понятий теории обучения взрослых. При этом возникает ряд методологических проблем, требующих рассмотрения в теории обучения взрослых. Назовем те из них, которые непосредственно связаны с исследуемой проблемой: 1) проблема системного анализа обучения как деятельности; 2) проблема выработки механизма научной деятельности, ведущей к получению психолого-педагогического знания; 3) проблема соотношения различных уровней абстракции в психолого-педагогическом исследовании; 4) проблема отбора понятий, необходимых и достаточных для описания на языке науки учебной деятельности как объекта этой науки; 5) проблема сочетания методов качественного и количественного анализа в психолого-педагогическом исследовании.

Из приведенного списка явствует, что указанная проблематика образует тот костяк методологических вопросов, от решения которых в значительной степени зависит успех исследования. В проводимом нами исследовании данные проблемы затронуты с различной степенью глубины в зависимости от поставленной общей цели. Все же мы полагаем, что такое неполное, но многоплановое рассмотрение значительной совокупности методологических проблем дидактики оправдано, когда разрабатывается общий подход к решению весьма сложных проблем

теории обучения взрослых. Действенность развиваемого подхода, очевидно, выявится в том случае, когда в результате его применения уже в процессе данного исследования будут получены фрагменты нового знания об эффективности обучения в системе повышения квалификации. Можно надеяться, что в ходе дальнейших исследований это знание будет пополняться и развиваться, обогащая наше представление об общем предмете теории обучения взрослых. Перейдем к изложению общих принципов анализа учебной деятельности как системы. До сих пор употребляемые в работе понятия «система», «системность» специально не пояснялись, так как значение их весьма очевидно, если не придавать им более строгий научный смысл. Однако в любой науке, включая теорию обучения взрослых, за этими терминами скрываются очень сложные и серьезные понятия, потому что сама наука есть не что иное, как система знаний и система деятельности по производству новых знаний, в которых отображается системность окружающего объективного мира. По мере развертывания фронта исследований в педагогической науке становится очевидным, что большинство исследуемых явлений с полным основанием могут быть причислены к системам. Вследствие этого все более остро ощущается необходимость глубокого осмысления системного подхода как важного методологического средства научного познания, применяемого наряду с другими. Эта задача полностью относится к данному дидактическому исследованию, в котором прежде всего требуется отыскать и выбрать необходимые средства для проведения анализа учебной деятельности как системы. Учитывая, что применение данного подхода в теории обучения взрослых еще только намечено, мы вынуждены затронуть несколько общих вопросов, для того чтобы в результате выбрать конкретные средства исследования учебной деятельности и ее эффективности. Вначале остановимся на понятии «системы», «системности». Системность существует повсюду: в явлениях биологической и социальной природы, в неорганической природе, в продуктах человеческой деятельности. В связи с этим замечают, что труднее указать на то, что не является системой, чем на то, что ей является (1). Однако из факта признания системности окружающего нас мира еще не следует вывод о том, что все наблюдаемые явления действительности воспринимаются нами как системные образования, поскольку системы не существуют в «чистом» виде. Системные образования действуют на людей

через множество случайных проявлений тех или иных свойств вещей и явлений (8). Выявление и исследование системности нужно для того, чтобы понять сущность вещей, а возможность ее отражения в знаниях получается не только потому, что эти знания сами по себе есть система, но также благодаря выработке специальных приемов мышления.

В различные периоды развития науки системность явлений понималась по-разному. Этот взгляд на вещи возник давно, но лишь при изучении строения вещества, начиная с XIX и особенно в конце XX века, он получил широкое распространение во всех областях человеческого знания (10). Введение в науку системных исследований потребовало осмыслить разрабатываемый в них научный аппарат, его методологию и различные формы применения системного подхода.

Продолжением этой линии можно рассматривать разработку системного подхода к изучению сложных явлений, которая особенно интенсивно ведется с 30-х годов нашего века как в естественных, так и в социальных науках (8; 24). В настоящее время, когда речь идет о системном, или, как его чаще называют, системно-структурном подходе, в любой науке под этим прежде всего подразумевают особый способ научного отображения явлений действительности, при помощи которого удастся с достаточной степенью точности выполнить анализ явления, обладающего большой сложностью. Это касается и методологии описания, и применяемых средств. Но не всякое описание, встречающееся в науке, можно причислить к системному. Специфически системное исследование, замечает А. И. Уемов, заключается в исследовании объектов именно в том аспекте, в котором они представляют системы, поскольку один и тот же объект может в одном случае рассматриваться как система, а в другом — как не система (24). Обратимся к некоторым общим понятиям, используемым при описании системного объекта, а также отметим основные способы их выявления. Основным признаком, которым следует руководствоваться, по мнению большинства представителей философской науки, определяя системность объектов — это их органическая целостность. Опора на данный признак заставляет вести анализ так, чтобы любые части, элементы, входящие в явление, рассматривались не изолированно, а в их связи с целым, с учетом их принадлежности к системе («системное качество») (1; 24; и др.). Учитывая, что термин «система» имеет много вариантов, В. Н. Садовской и Э. Г. Юдин предлагают

их объединить, чтобы получить некоторое инвариантное значение. Так, они называют следующие признаки системы: 1) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов; 2) любая исследуемая система, как правило, представляет элемент системы более высокого порядка; 3) элементы любой системы, в свою очередь, выступают как системы более низкого порядка (24).

С понятием «система» связан и целый ряд иных понятий, при помощи которых обычно строят различные теоретические (концептуальные) системы. К ним относятся свойство, отношение, связь, подсистема, элемент, окружающая среда, часть, целое, структура, организация и др. Весьма часто, конструируя какую-то систему, исследователь использует эти и другие понятия, вкладывая в них свой смысл, что влечет за собой неоднозначное описание одного и того же построения. Например, Р. Берталанфи, один из родоначальников так называемой «общей теории систем», выделяет в ней взаимодействие элементов. Для У. Р. Эшби важно то, что систему можно описать совокупностью переменных «входа» и «выхода» (32).

Несмотря на то, что исследователи разрабатывают различные способы представления объектов большой сложности в виде систем, придерживаясь нередко противоречащих друг другу концепций, их в значительной мере объединяет один общий принцип — моделирование. Теоретическая система — это прежде всего система понятий, в которой исследуемый объект в каком-то отношении моделируется. Создавая модель или совокупность моделей, необходимо накладывать ограничения, которые позволяют зафиксировать объект исследования и перевести его в сферу познания, делают его «исчерпаемым» в данной теоретической системе. В зависимости от свойств исследуемых систем и поставленных исследователями задач различаются различные классы систем: открытые, закрытые, естественные, эквифинальные, изолированные и др. Однако системный подход заключается не только в том, что создается некоторая понятийная база для описания объекта. Главная цель построения системного описания — получить новое знание об объекте. Современные методы системного анализа ориентированы на то, чтобы, открыв основной принцип построения или деятельности системы, определить характеристики и режим поведения системных объектов. При этом необходимо стремиться рассматривать каждое элементарное воздействие (взаимодействие) как функцию системы, как

результат, а не как причину системных отношений (23). Такая возможность стала все больше реализуемой, поскольку наука получила в свое распоряжение мощный логико-математический аппарат, выработанный прежде всего в кибернетике, теории информации, теории игр и так далее, а также специальные методы исследования сложных явлений, обладающих множеством разнообразных взаимодействующих связей. Лишь с 40-х годов XX в. эти связи стали главным объектом изучения многих наук. Следует отметить, что сложные системы обладают не только большим числом связей и их разнообразием, но и особой организацией. Когда раньше исследовалось небольшое число связей, то предполагалось, что система хорошо организована, то есть можно было найти результаты, хорошо интерпретируемые функциональными связями. При этом можно с любой степенью точности стабилизировать все независимые переменные изучаемой системы. Затем, поочередно варьируя некоторые из них, устанавливаются интересующие зависимости и делаются выводы в виде формулировки законов. В больших системах с множеством связей нельзя разграничить действие переменных различной физической природы, почему их иногда называют диффузными или плохо организованными системами. В этих системах приходится учитывать действие очень многих разнородных факторов, задающих различные по своей природе, но тесно взаимодействующие друг с другом процессы. При изучении таких систем стали развиваться новые направления, связанные в большинстве случаев с использованием идей теории вероятности, теории множеств, теории информации, многомерной математической статистики с применением электронной вычислительной техники и пр. Именно в таких системах «математическое описание закона все чаще уступает место описанию модели, где стирается столь четкая грань, которая раньше существовала между математическим и вербальным описанием явлений» (18, с. 14). Названные некоторые общие принципы относятся, в некоторой мере, к естественным и к социальным наукам, то есть методологически оправдано применение названных положений и к психолого-педагогическим исследованиям. Сейчас почти ни у кого не вызывает сомнения необходимость включить данный подход в систему научно-педагогической деятельности или, точнее, обогатить новыми идеями уже проведенные исследования обучения как системы. В отечественной педагогике давно пользуются такими понятиями как «система» и «структура образования», «система содержания общего

и политехнического образования» и др. Из работ, в которых применен системный анализ обучения, видно, что он уже частично «ассимилировался» в педагогической науке, хотя реализация общих принципов системного подхода еще только начинается. Так, обучение рассматривается как сложная динамическая система, в рамках которой выделяются кибернетические связи управления (Г. Н. Александров), информационные процессы (А. Т. Турбович, И. И. Логвинов), логическая структура объяснения (С. А. Шапоринский), взаимодействие учителя и ученика (М. М. Левина), методы многомерного статистического анализа (Б. Битинас) и др.

Суммируем важнейшие принципиальные положения, характеризующие применение системного подхода в дидактическом исследовании, и перечислим их.

Во-первых, такого рода исследование методологически базируется на признании обучения сложной системной деятельностью. Во-вторых, обучение как явление действительности отображается в виде понятийной (концептуальной) системы учебной деятельности. В-третьих, система научных понятий должна быть сформирована в понятиях, входящих в описание предмета теории обучения взрослых. В-четвертых, в данной понятийной системе моделируются существенные свойства обучения как деятельности. В-пятых, построенная на абстрактно-теоретическом уровне модель обучения должна допускать ее трансформацию с целью перехода на научно-эмпирический уровень рассмотрения. В-шестых, все исследуемые связи считаются органически объединенными данной целостной системой. В-седьмых, в необходимых случаях вводятся процедуры формализации, для чего применяемые понятия определяются с возможной строгостью. Применение совокупности названных и иных признаков дает право назвать исследование системным.

Свою задачу системного описания учебной деятельности мы видим в том, чтобы: а) описать в понятиях науки учебную деятельность как системное образование; б) разработать динамическую модель; в) показать функционирование уже сложившейся учебной деятельности; г) избрать средства объективного (количественного) анализа данной модели; д) выполнить анализ действующей модели-аналога реальной учебной деятельности — с целью получения знания об эффективности ее работы. Установив исходные положения и наметив план решения задачи, продолжим описание способа исследования учебной деятельности.

2.2. Структура учебной деятельности

Полное описание системы состоит из определения основания и границ, то есть ее состава, выявления строения всех компонентов, то есть ее структуры, и, наконец, установления взаимодействия (функционирования) ее элементов (5; 16; 27). В психолого-педагогических исследованиях чаще ограничиваются показом какой-то одной из названных сторон и значительно реже делаются попытки воссоздать полную картину функционирования системы учебной деятельности. Естественно, что, когда речь идет о полноте теоретического построения, это не означает попытки «объять необъятное», а имеется в виду лишь то, что создаваемая система должна быть описана во всех указанных выше аспектах. Наряду с этим каждая теоретическая система охватывает лишь какую-то часть отображаемой действительности и поэтому, вообще говоря, может быть построено некоторое множество систем учебной деятельности, каждая из которых не будет противоречить другой.

В отдельно взятой системе будут считаться существенными некоторые определенные свойства моделируемой реальной действительности. Для получения в теории более или менее адекватного соответствия выделенных сторон объекта, наше знание о нем воплощается в некоторых понятиях, и последние должны находиться в отношении эквивалентности (тождества, равенства) этому объекту. Степень подобия, соответствия или «изоморфизма», достигаемая в каждом случае, может быть различной, так как во всякой модели подразумевается «огрубление» действительности, при котором только и удается выделить в объекте существенные для данного случая стороны. Главное в моделях — те логические зависимости, которые в них зафиксированы в логической форме (25; 30). Переходя к конструированию цели, попытаемся последовательно выполнить все названные выше процедуры. Первой из них является определение состава системы, то есть отбор тех понятий, которые должны лежать в основании всей концептуальной системы. Наблюдаемые внешние проявления учебной деятельности мы обычно соотносим с какими-то конкретными поступками обучающего и обучаемого, а затем уже опосредованно судим о содержании всей деятельности. Такие умозаключения могут быть не всегда истинными, так как наше восприятие улавливает только некоторые этапы непрерывно

сменяющихся фаз деятельности. Избирая нужные понятия, определяя состав, мы должны прежде всего ответить на вопрос об элементах рассматриваемой системы. Обратимся вначале к педагогической действительности.

Дать ответ на этот вопрос тому, кто знаком с обучением, на первый взгляд не составляет большого труда, и ему нетрудно перечислить действующих лиц. Главная фигура — преподаватель (обучающий) является субъектом действия. Все, что он делает, направлено на слушателя (обучаемого) — на объект действия. Так внешне выглядят два основных элемента обучения. Обучающий и руководит действиями обучаемого, передавая ему предусмотренные сведения, информацию, а обучаемый воспринимает и усваивает эти сведения. Для того, чтобы обучающий мог обеспечить усвоение обучаемым материала и нужных действий, он производит множество действий: объясняет, дает задания, показывает и тому подобное. В процессе усвоения обучаемый не остается пассивным, выполняя различные действия. Для полноты картины можно добавить, что все действия и обучающего и обучаемого подчинены получению некоторого конкретного результата — приобретения обучаемым знаний, умения выполнять желаемое действие и пр. Таким образом, схематично описать наблюдаемые составные части учебной деятельности можно посредством таких понятий, как «обучающий», «обучаемый», «усвоение действия», «учебный материал», «результат», «эффективность» и др. Если даже ограничиться такого рода регистрацией, то, отвлекаясь от многих других факторов, присутствующих в обучении, все же трудно определить, что решающее в деятельности: личные качества преподавателя и слушателя или свойства учебного материала. А отсюда — в чем состоит основа ее системности.

Вернемся к высказанным ранее соображениям по поводу сущности учебной деятельности (раздел 4 первой главы) и рассмотрим подробнее состав той концептуальной системы, в которой моделируется действительность обучения. В теоретическом описании данной системы мы будем опираться на изложенное ранее понимание системного анализа деятельности. Исходной предпосылкой для характеристики содержания учебной деятельности служит положение о том, что социально обусловленная структура этой деятельности и ее функционирование рассматриваются как продукт всей общественной деятельности, а не как производство отдельного субъекта. Следовательно, состав, структура

и закономерности функционирования этой искусственно образованной системы отражают специфику обучения как социального явления действительности. Отсюда эта система не может быть описана ни в терминах психической деятельности индивида, ни в понятиях преподавания или учения.

Рассматривая в предыдущих разделах в общих чертах строение учебной деятельности, мы отметили, что она состоит из совокупности учебных действий. Анализ строения учебной деятельности преследовал узкую цель: установить зависимость между учебной деятельностью, деятельностью преподавания и учения по достигаемым результатам. В итоге анализа был сделан вывод об отдельности (относительной автономности) рассмотренных видов деятельности. В данном случае требуется синтезировать те понятия, из которых образуется общее представление об учебной деятельности как об особой системе. Изложим нашу точку зрения относительно содержания тех понятий, которые будут считаться необходимыми и достаточными для модельного описания данной деятельности. Начнем с характеристики учебного действия, причем его многоплановость заставляет нас ограничиться описанием лишь некоторых существенных сторон этого действия как элемента системы учебной деятельности.

Выделяя учебное действие в качестве элемента учебной деятельности, мы считаем по ряду соображений, которые будут изложены ниже, это действие далее неразложимым, не расчленимым на более мелкие части. Представление об элементарности учебного действия вытекает из характера самой деятельности. Отдельный индивид, рассматриваемый как «агент-носитель» этой деятельности, участвует в ней, что-то в нее вносит, но эта деятельность ему не принадлежит. Функциональной величиной, в которой опосредованно объединены как личные качества носителей учебной деятельности, так и общественно обусловленные отношения между преподаванием и учением, является учебное действие. Через понятие «учебное действие» по функциональному признаку соотносится реальная действительность с ее системным описанием в теории. Учебное действие — это мельчайшая частица учебной деятельности (элемент), которая как бы замещает ее носителей в единстве их взаимодействия. Именно с этой точки зрения учебное действие принимается нами за основной элемент рассматриваемой системы.

Учебная деятельность и учебное действие — два однопорядковых понятия, в которых в абстрагированной обобщенной форме заключено представление обо всех проявлениях обучения в педагогической действительности. Их взаимосвязь очевидна: учебная деятельность может быть описана как система учебных действий, и, в свою очередь, все множество учебных действий образует систему учебной деятельности. Наличие подобной связи — факт первостепенной важности, но нельзя ограничиться его констатацией. Для более полного описания состава системы учебной деятельности следует прибегнуть к помощи других понятий. С этой целью обратимся еще раз к составу учебных действий, рассматривая, как протекает взаимодействие деятельности преподавания и учения.

Учебное действие, взятое отдельно, может быть определено как акт преобразования отношений преподавания и учения, как единственный акт взаимодействия. Поясним сказанное.

Анализируя различие между деятельностью учения и преподавания и учебной деятельностью, мы обращали внимание на слияние действий преподавания и учения в рамках учебного действия. Эти действия объединяются в единое целое через их взаимодействие.

Из сказанного следует, что в наиболее общем значении понятие «учебное действие» равноценно понятию «целенаправленное преобразование» (деятельность преподавания и учения). Если говорить точнее, то в учебном действии происходит по существу слияние и преобразование не деятельности учения и преподавания, а отношения между ними, которое отображено в учебной информации. Как деятельность преподавания, так и деятельность учения направлены на обмен учебной информацией, которую несут соответствующие учебные воздействия. Обмен учебной информацией совершается до выполнения какой-то учебной задачи. Здесь мы встречаемся с новыми понятиями: «учебная информация», «учебное воздействие» и «учебная задача».

В первом из них — «учебной информации» — характеризуется свойство учебной деятельности, которое является основной движущей силой этой деятельности.

Вопрос о сущности учебной информации составляет большую проблему, подлежащую особому исследованию. Поэтому ограничимся лишь некоторыми общими соображениями. В нашем понимании «учебная информация» — это разновидность недостаточно

изученной прагматической информации. Это такое свойство учебной деятельности, которое стимулирует ее реализацию при установившихся межличностных отношениях, определяя их полезность для выполнения учебной задачи (цели). Например, сообщение преподавателем формулировки Закона нормы управляемости в этом смысле может быть «информативным», «полезным» столько раз, сколько это необходимо для решения учебной задачи, хотя в синтаксическом смысле оно имеет информационную значимость лишь однажды. В обучении «новизна» сообщения всецело не вытекает из его восприятия человеком, а определяется необходимостью выполнения деятельности, полезной для достижения нужного результата. В любом случае обмен учебной информацией направлен на выполнение учебного задания, раскрывая способ его достижения.

Каждое конкретное учебное задание, возникающее в учебном процессе, с позиций учебной деятельности есть не что иное, как некоторая препарированная учебная цель для данного момента обучения. Отсюда понятно, что степень реализации этой цели соответствует наступлению той или иной степени обученности.

Таким образом, отображая в теории реальный учебный процесс, мы говорим уже не о выполнении учебной задачи, а о достижении определенной степени обученности. Понятие «степень обученности» хорошо согласуется с названным выше понятием «учебного воздействия». Содержание понятия «учебное воздействие» можно иллюстрировать следующим примером.

Предположим, что известна необходимая для данного момента обучения степень обученности. Учебное действие как акт взаимодействия будет протекать следующим образом. Деятельности преподавания и учения согласно условию вступили в контакт через соответствующие учебные воздействия. Эти воздействия соотносятся между собой до тех пор, пока по какому-то критерию не устанавливается, что достигнута заданная степень обученности и, следовательно, необходима их смена, то есть переход к новому учебному действию или повторению данного действия и тому подобное. Таким образом, совокупность учебных воздействий преподавания и учения в их постоянном взаимодействии и изменении составляет сущность учебного действия. Учебное воздействие — обобщенное наименование воздействий преподавания и воздействий учения. Обычно в науке пользуются общепедагогическим термином педагогические воздействия, под которыми понимаются: предлагаемое слушателям содержание;

методы обучения и воспитания; организационные формы обучения; технические средства обучения (27, с. 10—11). Все педагогические воздействия связаны между собой в единую систему в педагогической деятельности (учебном процессе). Разнообразие педагогических воздействий и множество форм их проявления порождают очень сложную систему взаимообусловленных связей, требующих специального исследования. Для целей настоящего изложения важно отметить, что в процессе обучения в качестве взаимодействующих сторон выступают воздействия учения и преподавания. В результате «столкновения» учебных воздействий происходит перераспределение учебной информации, выражающееся в увеличении или уменьшении степени активности деятельности преподавания или деятельности учения.

Итак, упрощая учебную ситуацию, примем за элементарное такое учебное действие, которое образовано минимальным количеством воздействий преподавания и учения. Далее, отвлекаясь от конкретного наполнения каждого воздействия, имеющего место в учебном предмете, считаем, что они начали взаимодействовать. Тогда границы учебного действия будут определяться началом первого учебного воздействия (например, учения) и окончанием второго (например, преподавания), после чего совершается переход от данного действия к другому или повторение данного действия. Так мы подошли к следующему понятию — «состояние», при помощи которого характеризуем смену действия, то есть динамику системы.

Динамика учебных действий, составляющих содержание учебной деятельности, проявляется тогда, когда совершается переход от одного действия к другому или от одного состояния к следующему. Механизм перехода несколько упрощенно можно представить следующим образом.

Когда вся система готова к реализации цели, то она находится в некотором исходном состоянии, в потенциальной готовности. Система начинает действовать при появлении обучающего воздействия, которое, по условию, сопровождается ответным воздействием. Каждое учебное воздействие, в свою очередь, складывается из множества более мелких операций. Окончание учебных воздействий данного типа свидетельствует о завершении учебного действия и переходе к следующему, а также о смене состояний всей системы. Такое движение системы продолжается до наступления конечного состояния — до достижения цели (нужной степени обученности).

Отвлекаясь от других моментов, можно считать, что все функционирование системы выражается в осуществлении непрерывной цепи переходов из одного состояния в другое до тех пор, пока не наступит такое, которое считается конечным. Окончание смены состояний может совершиться в любой момент, если последнее из них будет признано соответствующим какому-то принятому критерию. В практике обучения таким критерием может служить личное мнение преподавателя об уровне знаний слушателя, итоги тестирования, собеседования и пр. Однако в принципе должна существовать объективная оценка факта перехода в такое состояние, которое считается завершающим или достаточно близким к нему в заранее заданном интервале. Она может быть получена различными путями, одним из которых является установление результативности действий. Зная, что работа системы может быть оценена по результатам, мы из сравнения не менее чем двух состояний системы по принятому критерию выводим заключение о степени приближения этих результатов к заданному. Если сравнение произведено с наилучшим результатом, то тогда результативность становится показателем эффективности. Найти путь такой оценки — в этом заключается для нас основной смысл построения теоретической системы учебной деятельности.

Сказанное поясним простым примером. Предположим, что имеется система из пяти действий: А, Б, В, Г, Д. Мы знаем, что система находится в начальном состоянии и после применения действий А, Б, В, Г, Д в любом порядке будет достигнуто состояние, равное действию Е. Для облегчения задачи будем считать, что установлен автоматический счетчик, который по показаниям состояния Е в определенные интервалы сверяет одно действие с другим и устанавливает степень расхождения. Возможно, что первым оказалось действие Г. Зафиксировав окончание воздействий и переход к следующему действию, счетчик произвел проверку, показавшую, что расхождение равно величине Е – n. Далее применяется действие и процесс повторяется до тех пор, пока не закончатся все действия. Условия можно изменить. Например, заранее известна последовательность действий или введен критерий, по которому можно судить об окончании данного действия и разрешается приступать к следующему и тому подобное. Так или иначе уже есть данные для того, чтобы построить систему учебной деятельности, пригодную для достижения некоторой заданной цели.

Выше были названы основные компоненты, которыми характеризуется состав системы, но этот перечень еще не полный. Очень важно обратить внимание на цикличность протекания ее работы во времени.

Изменение системы учебной деятельности во времени, или, точнее, смена ее состояний — непрерывный процесс. Однако этот процесс поддается расчленению и, следовательно, может быть представлен как прерывистый (дискретный). Так поступают с целью удобства в практике обучения, когда делят учебный процесс на лекции, практические занятия, двухнедельные, месячные курсы и тому подобное.

В науке при исследовании обучения или любой иной деятельности, если процесс носит непрерывный характер, также чаще всего рассматривают его как дискретный. Выделение тех или иных временных интервалов помогает вводить необходимые приемы измерения.

Нам думается, что нет необходимости подробнее излагать различные точки зрения по этому вопросу, так как представление о цикличности учебного процесса, опирающееся на общенаучные положения о циклах познания, признано всеми учеными, хотя цикличность понимается не всегда одинаково. Мы считаем, что аналогично существованию циклов в реальном учебном процессе есть основание для выделения их в теоретической системе. Идея цикличности учебной деятельности хорошо согласуется с намеченным пониманием характера учебных действий, которые входят в структуру всей учебной деятельности не изолированно, а в виде блоков. В каждом цикле учебные действия «срачиваются», объединяются по различным признакам: по объему, по количеству и тому подобное. Таким образом, строение учебной деятельности в самом общем виде может быть показано как цепь циклов. Минимальный (наименьший) цикл — это объединение двух элементарных учебных действий. Поскольку в любом цикле, от мельчайшего до самого крупного, присутствуют, как в «клеточке», все основные свойства учебной деятельности, то мы можем рассматривать их как своего рода единицы этой деятельности. Следовательно, цикл — это наименьшая единица учебной деятельности. Свойство цикличности системы учебной деятельности приобретает большое значение для целей исследования, так как вместо «глобального» обзора деятельности мы получаем возможность судить о многих ее проявлениях

на «клеточном» уровне. Более подробно эта мысль будет изложена в следующем разделе, а сейчас подведем предварительный итог. Переход от обучения в его конкретных проявлениях к теоретическому описанию осуществляется с помощью некоторых основных психолого-педагогических понятий, необходимых и достаточных для построения понятийной системы учебной деятельности. К числу основных понятий, образующих состав данной понятийной системы, относятся: учебная деятельность, учебные действия, учебные воздействия, состояния системы учебной деятельности, результативность, циклы учебной деятельности, обучаемость, обученность. Подготовив исходные понятия, мы воспользуемся ими для описания структуры данной системы.

2.3. Цикл учебной деятельности

Представление о цикле учебной деятельности в какой-то степени облегчает задачу воспроизведения ее микроструктуры, так как любое структурное построение в масштабе всей деятельности будет слишком схематичным. Вместе с тем понятно, что организация и строение деятельности на уровне цикла не вполне эквивалентны структуре всей деятельности, и поэтому получаемые выводы требуют дальнейшего исследования в аспекте соотношения с этой структурой. Но это пока единственный путь, как мы думаем, преодоления многочисленных трудностей, возникающих при решении проблемы эффективности. Если исследование создаваемой системы позволит наметить хотя бы некоторые количественные характеристики факторов, влияющих на эффективность учебной деятельности, то впоследствии можно ставить задачу более широкого охвата данного явления.

При конструировании структуры цикла учебной деятельности должны быть названы, по меньшей мере, три задачи, подлежащие решению: а) какой цикл должен быть выделен в деятельности; б) какая структура окажется пригодной для проводимого нами анализа; в) в каком отношении эта структура отображает реальное строение обучения. Выполнение перечисленных задач составляет новый этап в разработке системы — обращение к новому уровню абстракции.

До сих пор, абстрагируясь от многочисленных отношений, принадлежащих учебной деятельности, мы стремились зафиксировать у данного объекта некоторое конечное число свойств.

Это не означает, что в состав выделенного объекта не входят иные свойства, кроме фиксированных нами, закрепленных. Речь идет лишь о том, что все остальные свойства не принимаются в расчет, находятся вне поля нашего зрения. Например, такие отношения, как преподаватель — слушатель, слушатель — предлагаемый учебный материал и др. Исходный объект — учебная деятельность — может быть причислен к абстракциям нулевого уровня в том смысле, что к нему еще не применены никакие другие научные приемы и процедуры, превращающие его в объект, обладающий конечным числом свойств. Второй объект — теоретическая система — может быть назван абстракцией следующего, первого уровня, в котором такие свойства уже выделены. Из абстрактного объекта первого уровня в случае необходимости создаются абстрактные объекты второго, третьего и так далее — последующих более высоких уровней. Переходя к выяснению структурных связей, нам нужно показать зависимость между ранее выделенными свойствами системы, для чего прибегаем к построению абстрактного объекта следующего уровня, идеального объекта, вводя при этом процедуру идеализации (3).

Идеализация как средство познания нашла широкое применение во многих науках, и в первую очередь — в естественных. Например, создавая абстракцию идеального газа, ученые-физики, отвлекаясь от отдельных черт и свойств реальных газов и их молекул, наделили его такими свойствами, как: абсолютная упругость и недеформируемость, абсолютная сферическая форма и др. В математике — науке, которая оперирует преимущественно идеальными объектами, ученые отвлекаются от всех свойств, которыми обладают материальные объекты, возникло такое представление, как точка — объект, не имеющий ни длины, ни высоты, ни ширины.

Сущность идеализации заключается в том, что на основании наблюдения некоторых свойств или процесса изменения предмета выявляется тенденция, направлением этого изменения и делается предположение, что этот процесс может бесконечно совершаться в данном направлении. Сделав такое предположение, мы продолжаем в воображении развивать данный процесс и доводим его до логического предела, к концу которого этот процесс стремится.

Необходимо иметь в виду, что каждый идеальный объект имеет ограниченную сферу предметного соотношения. Успешно объясняя определенный круг свойств исследуемого объекта, он может

при объяснении каких-то других свойств, приводить к парадоксам. Степень идеализации должна всегда соответствовать поставленным в исследовании задачам. Признаком идеализации является то, что порожденные в ней идеализированные объекты в определенных условиях находят истолкование в терминах не идеализированных объектов и содержательно интерпретируются.

Именно практика подтверждает правомерность тех отвлечений, которые порождают понятия об идеальных объектах. В педагогической науке следует допустить существование двух типов идеальных объектов. В одних — можно представить в абстрагированном виде связи, существующие в уже функционирующем, действительно протекающем педагогическом процессе. В других — можно фиксировать модель проектируемого нами процесса, каким он должен быть, по нашим представлениям, в будущем (25; 30). Идеальный цикл учебной деятельности как объект первого из названных выше типов — это такая «клеточка», о которой предположено, что переход от одного действия к другому, от одного состояния системы к другому происходит без каких-либо помех. Для удобства рассмотрения принимается за основу такой цикл, в котором совершается переход от одного элементарного учебного действия к другому. Тогда к началу «запуска» системы каждое действие рассматривается только как функция взаимодействия деятельности преподавания и учения при данных условиях и при постоянной общей цели.

Поэтому, обращаясь к понятию «структура идеального цикла учебной деятельности», будем иметь в виду только тот структурный «срез», в котором в наиболее явном виде выступает один тип связи — связь взаимодействия, проявляющаяся как во внешнем, так и во внутреннем строении учебных действий, которая рассматривается как необходимое условие получения заданной результативности. Можно предположить, что сущность данного конкретного вида взаимодействия состоит в том, что система постоянно сменяет неустойчивые состояния учебных действий до тех пор, пока не достигнуто некоторое устойчивое состояние — заданная результирующая структура. Такой процесс аналогичен тому, что наблюдается в действительности. Например, преподаватель на тренинговом занятии предлагает несколько раз одно и то же упражнение, а слушатель его выполняет столько раз, пока не установится навык, при котором любое его

повторение уже не несет ничего нового в обучение, и результаты выполнения будут примерно одинаково устойчивыми. Только тогда учебный процесс наполняется иным содержанием.

Понятие «состояние» лежит несколько в иной плоскости, чем действие. В понятии действие в концентрированном виде отображены все мыслимые акты учебной деятельности, которые в различных формах проявляются в реальном учебном процессе. При помощи этого понятия мы включаем объективную действительность в теоретическую систему. В этой системе действие можно рассматривать как совокупность учебных взаимодействий, как обладающее предметной или знаковой формой, а также характеризовать его по информационному наполнению, относящемуся к каждой конкретной учебной дисциплине. (В последнем случае границы действия определяются циклом обращения учебной информации.) Однако, войдя в структуру теоретической системы учебной деятельности, действие трансформируется под новым названием как состояние системы учебной деятельности. Состояние богаче по своему содержанию в том отношении, что характеризует, так сказать, «объемную» совокупность действий, рассматриваемых в различных плоскостях. Кроме того, структура состояний может быть переведена в плоскость составляющих действие учебных воздействий. Учебные воздействия, каждое из которых образует сложную подсистему, как бы замещают учебные действия в состояниях. С содержательной стороны переход из одного состояния в другое можно истолковать как взаимное изменение учебных воздействий до тех пор, пока они становятся излишними, то есть прекращается взаимодействие данного типа и происходит либо его перестройка, либо переход новому циклу.

Таким образом, идеальный цикл учебной деятельности с точки зрения его структуры выступает как состоящий из: а) начального или исходного (нулевого) состояния; б) следующего (преобразуемого) состояния двух учебных воздействий; в) конечного (преобразованного) состояния, равного заданному результату.

Возвращаясь к общей структуре учебной деятельности, показанной в начале работы, можно легко обнаружить, что структура идеального цикла есть частный случай из всех возможных вариантов, но в то же время она сохраняет основные свойства деятельности.

2.4. Выбор параметров измерения эффективности учебной деятельности

Выполняя системное описание учебной деятельности на уровне микроструктуры цикла, мы, естественно, могли добиться лишь приближенной характеристики протекания данной деятельности в целом. Но этот подход позволил более глубоко заглянуть в ее внутреннее строение за счет выделения круга психолого-педагогических понятий, при помощи которых устанавливается зависимость между способом учебной деятельности и достигаемыми результатами. Из приведенной выше модели цикла следует, что эта зависимость может быть выражена количественно с той или иной степенью точности по параметрам обученности. В частности, теоретически было предположено, что если использовать параметры точности и времени обучения, то по ним удастся находить такие состояния системы учебной деятельности, которым соответствует наибольшая эффективность или, во всяком случае, будет видна ее связь со способом этой деятельности.

Теоретический анализ показал, что для оценки эффективности по указанным параметрам мы должны обладать конкретными способами измерения обученности. Для этой цели нужно уметь соотносить обобщенное понятие «обученность» с ее фактическими проявлениями — степенью обученности слушателей. Насколько нам известно, в теории обучения взрослых специально не ставился вопрос об измерении степени обученности, поэтому при решении этой задачи нам придется вначале обратиться к существующим в настоящее время методам измерения результатов учебной деятельности по тем же параметрам.

Обычно принято, когда речь идет о тех или иных проявлениях обученности, исследовать лишь часть учебной деятельности — учение и достигаемые индивидуальные результаты, которые называют знаниями, умениями и навыками. Посредством этих понятий различным образом пытаются оценивать (как в практике, так и в теории) не только «продукты» учения, но и всего обучения. Учение выступает для таких наук, как физиология, психология, психофизиология, инженерная и педагогическая психология и другие, в качестве частного случая, условий проявления человеческой деятельности, в которой видны те или иные психофизиологические свойства индивида. Так, например, физиологов интересуют результаты учения постольку, поскольку они получают

знания о различных проявлениях высшей, нервной деятельности человека, об образовании нервно-психических связей, действии стимулов и так далее.

Исследование учения важно для представителей различных школ психологии с точки зрения познания того, как протекают психические процессы, которые руководят всей деятельностью человека. Например, как человек строит план деятельности, как интериоризируются действия, как образуются ассоциации и так далее (см., например, 2; 3; 17; 29).

Не обсуждая различные теоретические концепции, касающиеся физиологических и психических механизмов образования умений и навыков, остановимся несколько подробнее на применяемых в этих науках некоторых основных способах их измерения. Идеи количественного анализа процесса учения получили развитие в работах по инженерной психологии, где наряду с классическим анализом все шире применяется математический аппарат теории информации, теории игр и пр. Поведение обучающегося описывается на основе исследования некоторой информационной модели (31).

Этот же подход стал занимать большее место в исследованиях учения в информационном аспекте. Процесс учения в них связывают с возможностями человеческого мозга переработать определенный объем информации с тем, как ее структура влияет на усвоение, с прогнозированием поступающей информации и др. В опытах, начало которых положено Хиком, исследуется статистическая структура информации. Данные показывают, что человек закономерным образом реагирует на статистические свойства сигналов и при определенных условиях оценивает их значимость, вероятность и пр. Исследования А. Н. Леонтьева показали, что переработка человеком информации (усвоение) подчиняется логарифмической зависимости и может быть изображена прямой на оси ординат. Изменение угла наклона указывает на зависимость между объемом и структурой сигнала. А. Н. Леонтьев высказывает предположение, что человек создает своего рода вероятностную модель, позволяющую воспринимать вероятностную структуру сигналов (13).

Большое значение для восприятия информации, следовательно, для обучения, имеет организация информации, поскольку человек в равной мере страдает как от перегрузки, так и от недогрузки информацией. Поэтому поступающий к нему поток информации должен быть гармонизирован. Гармонизация, то есть особая организация информации, — одно из условий эффективности ее воспри-

ятия и переработки. Г. И. Покровский и В. П. Тростников предлагают способ, позволяющий оценивать выразительность информации и заключающийся в математической оценке отклонения информации от некоторого стандарта (21).

Заканчивая на этом краткий анализ некоторых направлений, в которых развивается количественный подход к измерению результатов учения, чаще всего относимых к разделу умений и навыков, подведем некоторые итоги в интересующем нас отношении.

Психологические и физиологические качества обучающихся проявляются в результатах деятельности преподавания и учения и поддаются количественному измерению. К числу наиболее общих параметров, по которым производится оценка этих качеств, принадлежат параметры времени и точности обучения. Разработанные в теории (психологии и физиологии) параметры регистрации и количественной оценки деятельности учения могут быть источником информации не только об отдельных умениях и навыках, но и о степени обученности вообще.

Вследствие того, что применяемые способы количественной оценки учения не рассчитаны для получения характеристики всей учебной деятельности, следует специально произвести содержательное описание обученности как дидактического понятия.

Выделив обученность в качестве особого предмета рассмотрения и руководствуясь логикой проводимого исследования, попытаемся более полно обрисовать психолого-педагогическое содержание данного явления и его роль в определении эффективности системы учебной деятельности. Для этого нам необходимо прежде всего уточнить содержание данного понятия, а затем составить суждение о возможных способах измерения степени обученности.

Представление об обученности базируется на том, как понимаются отношения «обучение — обученность». Поэтому есть смысл остановиться на взаимозависимости некоторых важнейших понятий, которые нами были названы в качестве исходных при психолого-педагогическом анализе обучения, чтобы была более отчетливо видна позиция, с которой оценивается обученность.

Обучение — наиболее широко используемое понятие в дидактике. Оно относится ко всякому явлению действительности, представленному во всем богатстве его связей. В этом качестве обучение, взятое в онтологическом плане, есть особая социальная деятельность, стоящая в одном ряду с воспитанием и предназначенная для передачи и «расширенного» воспроизводства всей

общественной деятельности. Ее «продуктом» служит не отдельный человек, а вся социальная деятельность. Деятельность обучения, протекающая как процесс (процесс обучения), насыщена различными отношениями: между преподаванием и учением, между собственно учебной деятельностью и учением, между личностью и обществом и многими иными.

Если лишить обучение многих присущих ему внешних связей и отношений и рассматривать его, так сказать, в чистом виде, то в отраженном плане (гносеологически) остается учебная деятельность. Учебная деятельность — это своего рода слепок, модель обучения и его продуктов.

Применяя аналогию, учебную деятельность можно назвать социально-технологической процедурой соотнесения деятельности преподавания и учения, то есть деятельностью по реализации социальных программ передачи общественного опыта, отраженных в деятельности преподавания и учения. Именно поэтому суть учебной деятельности выражена в отношениях взаимодействия между деятельностью преподавания и учения, которые нами были названы психолого-педагогическими. Продуктом учебной деятельности является обученность, то есть некоторое отображение свойств личности, сформированное в результате ее участия в социальной деятельности обучения. Обученность как обобщенное свойство личности одновременно выступает проектом будущего, того, чем должна стать личность. Фактически, достигаемые результаты показывают приближение отдельного человека к такой идеальной личности по достигнутой степени обученности.

Эти результаты в учебном процессе являются формой реализации деятельности преподавания и учения. (Конечно, понятие учебный процесс неизмеримо шире, но для нас это в данном случае не существенно.) На этом уровне практической деятельности, в которую также вплетены многочисленные отношения, взаимодействуют конкретные люди со всеми присущими им социальными и биологическими свойствами, рассматриваемыми в широком смысле. В учебном процессе видны конкретные результаты деятельности учения и преподавания, которые нельзя отождествлять с результатами обучения как социального явления, то есть с обученностью. Обученность — это научная абстракция.

Достаточно очевидно, что мы не даем полную характеристику всех возможных уровней обучения, что и не входит в нашу задачу. Но из набросанной схемы видно, что обученность — это одна

из граней социального среза личности. Охарактеризовав связь обученности с обучением, мы можем перейти к следующему вопросу о том, как перевести представление об обученности в материализованную, знаковую форму, пригодную для количественного измерения учебной деятельности. В этом нам поможет качественный анализ взаимосвязи обученности с результативностью системы учебной деятельности, с одной стороны, и результатами деятельности преподавания и учения — с другой.

Обученность хотя непосредственно не включается в состав системы учебной деятельности, но тем не менее тесно с ней взаимосвязана. Собственно, сама по себе учебная деятельность была бы излишней, если бы вследствие ее осуществления не возникала обученность. При этом важно, что результаты функционирования системы приобретают ценность тогда, когда имеется термин для сравнения их между собой. Из предложенной модели цикла учебной деятельности с очевидностью следует, что сравнение результатов между собой в принципе возможно в том случае, когда переходы системы из состояния в состояние будут адекватны (изоморфны) состояниям иной системы — системы уровней обученности. Эта адекватность достигается за счет сравнения результативности и уровней обученности. Соотнесенными оказываются не сами конкретные результаты, а отношения между ними и обученностью. Понимая под состояниями любой системы какое-то множество выделенных и зафиксированных характеристик, мы не можем ограничиться лишь выражением состояний одной системы через состояния другой, не располагая средствами измерения состояний хотя бы одной из них. Путь измерения, как было показано выше, открывается при сравнении по одноименным параметрам состояния обученности с состояниями носителей деятельности. Обученность может быть сравнена с теми или иными конкретными состояниями индивидов в некоторой последовательности: обученность — состояние обученности — степень обученности — конкретные состояния людей.

Но сказанного еще недостаточно. Выяснив данную зависимость, следует перейти к обсуждению плана получения количественных данных для оценки результативности, а значит, и эффективности системы учебной деятельности по параметрам обученности. В неявном виде некоторые черты этого плана уже проступали, когда рассматривалось соотношение биологических и социальных факторов. Однако кое-что придется уточнить, имея

в виду роль обучаемости в достижении обучаемым той или иной степени обученности.

При рассмотрении взаимодействия социального фактора и биологического (последний из которых берется в широком значении как комплекс психофизиологических свойств человека), был сделан вывод о социальной сущности обучения. Однако из признания того факта, что биологические свойства не могут служить основной характеристикой человека как социальной личности, не следует заключение об отрицании их значимости (9).

В определенных случаях вполне возможно привлекать данные о психофизиологических свойствах индивида, при оценке его социальной деятельности, поскольку между ними существует тесная связь. Учитывая наличие подобной взаимосвязи между психофизиологическими свойствами человека и его обученностью, очевидно, следует отыскать различные формы ее проявления. Задача заключается в том, чтобы найти способ измерения обученности косвенным, опосредованным образом, используя для этой цели данные об индивидуальных свойствах обучаемых. Решение этой задачи подсказывает рассмотрение психофизиологических свойств в несколько ином плане: по их отношению к обучаемости и к состояниям человека. Возникающая цепочка: обученность — степень обученности — обучаемость — психофизиологические состояния человека — специально в педагогической науке не исследовалась. Раньше мы уже ссылались на данные об обучаемости, имеющиеся в литературе. Вопрос о состояниях человека получил известное освещение в работах по психологии и физиологии. Приведем некоторые общие положения.

В ряде работ отмечается, что общее представление о состояниях человека находится еще на начальной стадии своего развития. Это представление заключается в том, что с точки зрения физиологии различаются состояния покоя, активности, возбудимости, торможения и др., а в психологии выделены состояния стресса, инсайта и др. как особые категории мыслительной психической деятельности (см., например, 12; 14; 15; 28).

Обобщая данные, имеющиеся в работах по психологии и физиологии, можно прийти к заключению о том, что эти науки располагают в определенной степени общими сведениями о связи различных психофизиологических свойств с состояниями человека применительно к условиям учения и обучения. Так, например, высказывается мнение о том, что рост или уменьшение обученности

непосредственно зависит от разнообразных, но точно не определяемых психических факторов. Указывается также, что рост умений и навыков обусловлен возможностями психической и физиологической организации отдельного человека и не может превышать определенного предела. Некоторые взгляды, содержащиеся в работах по психологии, касающиеся роста умений и навыков, мы уже приводили в предыдущих разделах. Они относятся главным образом к обсуждению методов точной и объективной регистрации различных проявлений психофизиологических свойств человека в условиях учения. Знание их в какой-то мере облегчает путь дидактического изучения состояний человека, но далеко не достаточно для нашей цели. Это соотношение будет рассмотрено ниже. Предварительно может быть принято одно бесспорное утверждение о том, что психофизиологические свойства человека поддаются количественной оценке, которая, в свою очередь, может служить опосредованным показателем роста или уменьшения степени обученности. Для более развернутого понимания названной выше взаимосвязи требуется выполнить специальное исследование, о чем речь пойдет в следующей главе. Сейчас мы ограничимся теоретическим обсуждением вопроса о зависимости между проявлениями обучаемости и ростом степени обученности. Напомним, что под обучаемостью имеется в виду тот комплекс психофизиологических свойств человека, под действием которых он воспринимает социальный опыт и, значит, достигает определенной обученности. Следовательно, несколько перефразируя это высказывание в соответствии с развиваемым нами взглядом на сущность обучения, можно утверждать, что в принципе допустима не только косвенная, но и непосредственная зависимость между обучаемостью и обученностью. Эта связь более отчетливо прослеживается в соотношении: состояния человека — степень обученности. Уточним эти понятия в психолого-педагогическом смысле. Состояния индивида — совокупность фиксированных в языке науки психофизиологических характеристик, рассматриваемых как динамическое проявление обучаемости в ее разнообразных конкретных формах (обучаемость в действии). Степень обученности — отображение в науке возможных и допустимых переходов индивида из состояния в состояние под действием обучаемости (в данный момент времени). В ситуации обучения создаются такие условия, благодаря которым включается обучаемость, и под ее действием в каждый данный момент происходит

смена состояний индивида. Следовательно, изменяется степень обученности. В этом смысле переходы индивида из одного психофизиологического состояния в другое эквивалентны достижению им различной степени обученности. На основании имеющихся данных, о чем говорилось выше, можно считать, что изменение степени обученности всегда достигает какого-то уровня, который может определяться по-разному. Но в любом случае, если имеется в виду рост обученности, он не продолжается бесконечно, а всегда достигает какого-то предела — заданного или возможного (допустимого). Наступление момента предельной обученности означает, во-первых, наиболее полное проявление свойства обучаемости и, во-вторых, окончание его действия для данного случая обучения, то есть «человек научился».

Принимая это положение за отправной пункт для дальнейшего рассуждения, мы выдвигаем предположение о возможности объективной характеристики и количественного измерения данной взаимосвязи в такой ситуации обучения, когда обучаемость становится единственным фактором, воздействующим на рост обученности. Если удастся создать названные условия и проверить на эмпирическом уровне существование такого рода зависимости, то замкнутся оба звена цепи: психофизиологические состояния человека (состояния, равные степени обученности), уровень обученности (обобщенное представление обо всех индивидуальных состояниях, результатах обучения). Очевидно, что наблюдать подобный случай в обычной практической деятельности невозможно, а требуется провести специальный научный эксперимент. Прежде чем обратиться к эмпирическому уровню исследования, рассмотрим в теоретическом плане некоторые формы проявления обучаемости сначала в нескольких возможных жизненных ситуациях обучения, а затем — в специально создаваемых условиях. Предположим, что человек оказался в такой ситуации, когда ему приходится обучаться самостоятельно. У этого человека, назовем его А, как и у всех людей, имеется потенциальное свойство обучаемости, которое может реализовываться в связи с различными потребностями, а иногда может и не проявиться. Например, А не умеет руководить, но, хотя у него и нет умения руководить, он может научиться руководить, если, скажем, его вдруг назначат. У другого человека при таких же условиях обучаемость не проявится, и он рискует «утонуть» в рутине управленческих дел. Иными словами, человек в силу

природного качества обучаемости может приспособить свое поведение к окружающей среде. Однако это приспособление может и не произойти, когда оно противоречит его психофизиологической организации. У человека в подобных случаях, когда он действует подсознательно, лишь под влиянием сложившихся обстоятельств потенциальное свойство обучаемости либо проявляется, либо остается нереализованным. Продолжая пример, посмотрим, как тот же А ведет себя в иной ситуации. Ему приказали обязательно научиться ездить на велосипеде, установили срок, и он по характеру сложившихся отношений не может послушаться приказа. Никаких инструкций по обучению он не получает, его никто не контролирует до тех пор, пока не будут проверять достигнутое умение, и, более того, он никогда не видел, как другие используют это средство передвижения. Ему ничего не остается делать, как самообучаться. Он может сесть в седло и сразу поехать, но может пытаться сделать это многократно, меняя свою стратегию и тактику, призывая на помощь весь свой жизненный опыт, опираясь на силу своих природных качеств, повторяя попытку за попыткой. Надо думать, что если А не обладает никаким дефектом, то в конце концов справится с задачей. Из намеченного выше модельного описания следует, что в принципе возможно осуществить точное и объективное измерение зависимости между обучаемостью и степенью обученности отдельного человека. Справедливость приведенного рассуждения подтвердится, если будут получены необходимые количественные характеристики. Покажем, какие должны быть созданы специально контролируемые условия экспериментального обучения, чтобы они соответствовали данной модели цикла.

Действия обучающего (экспериментатора) и обучаемого (испытуемого) должны быть построены так, чтобы имитировать основные черты идеального элементарного цикла учебной деятельности, как бы воссоздавая его в миниатюре. Это означает, что учебные воздействия обучающего и обучаемого согласуются особым образом: выполняется один переход, например, от воздействия «Н» к воздействию «М». При этом сохраняется постоянной учебная задача, а обучающие воздействия не изменяются. При такой организации получаемые результаты полностью зависят от психофизиологических состояний, отраженных в обучаемости. Данные состояния необходимо каким-то образом непрерывно регистрировать. Эти фиксируемые показатели послужат

индикаторами роста или уменьшения степени обученности, оцениваемой по избранным параметрам. Очевидно, что если рост степени обученности обусловлен психофизиологическими возможностями обучаемого, то в какой-то момент наступит предел, когда она остановится на некотором уровне. Это предельное состояние будет не чем иным, как пределом обученности, достигнутым за счет обучаемости. Таким образом, трансформированная модель учебной деятельности проверяется в условиях, приближенных к реальному обучению. На основании проверки действующей модели и статистически накопленных данных составляется объективная количественная характеристика обобщенного свойства обученности.

Поставленная выше задача оказывается выполненной, поскольку, с одной стороны, мы располагаем средством количественного выражения обученности, а с другой — видна зависимость между обученностью и способом организации учебной деятельности.

Кратко суммируя изложенное, отметим, что существует теоретическая возможность измерения определенных сторон учебной деятельности по параметрам обученности. Индикаторами изменения обученности могут служить количественные данные о состояниях обучающегося. Когда мы выполним все необходимые процедуры, то в итоге будем располагать необходимым эталонным представлением о работе идеального цикла учебной деятельности.

В сущности, построенный такого рода идеальный цикл является проектом возможной (будущей) идеальной учебной деятельности. Дальнейшая задача исследования сводится к тому, чтобы по какому-то критерию сравнивать с ним любые иные циклы обучения и наблюдать те или иные отклонения (изменения в способе организации учебной деятельности). Так как идеальный цикл служит своего рода эталоном, то, применяя специальный критерий, можно обнаружить и сравнивать эффективность различных способов организации учебной деятельности.

Уместно подвести некоторые итоги проведенного теоретического обсуждения взаимосвязи между обучением и обученностью, с одной стороны, а с другой — между обученностью и обучаемостью.

Наличие тесной взаимосвязи между социальными и биологическими характеристиками человека, проявляющейся в ситуации обучения, дает основание предположить, что есть возможность

измерять результаты учебной деятельности достаточно объективно, прибегая к регистрации (тем или иным способом) психофизиологических состояний человека. Весьма важно при этом учитывать, что данные характеристики служат лишь косвенными показателями исследуемой в дидактическом плане зависимости. Например, в нашем случае, когда поставлена цель выяснить отношение между способом организации взаимодействия в учебной деятельности и достигаемой эффективностью, были избраны параметры обученности: время и точность обучения.

Из проведенного выше анализа следует, что в качестве показателей для оценки изменения этих параметров могут использоваться данные о психофизиологических состояниях индивида. Сказанное не означает, что не существует других способов объективной регистрации состояний человека, измерения уровня обученности, но избранные способы, на наш взгляд, наиболее соответствуют исследуемой зависимости.

Все вопросы, связанные с проведением экспериментального исследования, будут подробно изложены в следующей главе. В заключении обсудим критерии для измерения эффективности учебной деятельности.

2.5. Критерии измерения эффективности учебной деятельности

Приближаясь к завершению описания в понятиях теории обучения взрослых — одного из возможных способов теоретического анализа обучения как системной деятельности, мы считаем целесообразным еще раз остановиться на некоторых положениях развиваемого методологического подхода. Известное повторение выдвигаемых положений предпринято нами не только в связи с выяснением основания для выбора критерия измерения эффективности учебной деятельности, но и ввиду возможных сомнений, которые, может быть, возникнут у читателя по поводу якобы слишком многих ограничений, введенных в исследование. Это мнение может возникнуть у читателя, нередко встречающего работы, авторы которых пытаются объять все присущие обучению связи, забывая о выделении существенных. Мы пытаемся идти по иному пути, концентрируя все внимание на тех свойствах обучения, которые отображают его сущность, и стремимся разработать способ обучения, ведущий к познанию этой сущности.

С каких методологических позиций теории обучения взрослых следует проводить анализ обучения, из каких научных процедур складывается механизм подобного анализа — вот те ключевые вопросы, ответом на которые призвано служить все содержание данной работы. Поскольку ставится задача разработать принципиальный подход к исследованию психолого-педагогических проблем, нам поневоле приходится как будто «обеднять» общую картину обучения, ограничиваясь анализом межличностных отношений. Именно такого рода «обеднение» позволяет содержательно рассмотреть весьма большой комплекс дидактических понятий в связи с тем, что даже при некоторых ограничениях приходится решать значительное число проблем, о чем мы уже говорили.

Одна из задач, которую мы ставим в работе, заключается в том, чтобы уйти от неоправданного обилия не учитываемых факторов, ослабляющих доказательную силу исследования. Мы полагаем, что для науки большую ценность представляют учитываемые (полностью или частично) факторы, действие которых может быть не только качественно описано и объяснено, но и выражено в количественной форме. Последнее обстоятельство накладывает свой отпечаток и на способ изложения, заставляя прибегать в нужных случаях к более строгим дефинициям понятий и некоторой формализации изложения. Думается, что в теории обучения взрослых, где еще не сложился достаточно однозначный понятийный научный аппарат, пока не следует остерегаться чрезмерной формализации научного языка или введения точных формулировок понятий. Иногда в нарушение традиций мы не используем принятую терминологию, порой вводя такие понятия, которые, на наш взгляд, более точно обозначают описываемые свойства обучения. Все сказанное выше относится и к понятию «критерий эффективности». В некоторых работах проблему определения эффективности обучения неоправданно сводят лишь к поиску критерия, якобы пригодного для всестороннего определения эффективности обучения.

Мы уже отмечали, что задача измерения выступает как частный вопрос в общей проблеме определения эффективности обучения. Таким образом, вопрос об отборе и разработке подобного критерия хотя и играет важную роль, все же занимает подчиненное место в системе процедур научного анализа обучения.

В разделах, посвященных современному состоянию исследований по проблеме эффективности обучения, уже говорилось

о различных подходах к количественной характеристике эффективности и разрабатываемых для этой цели критериях. Однако, следуя логике нашего подхода, мы, к сожалению, не можем полностью воспользоваться даваемыми рекомендациями и вынуждены искать прежде всего такое решение, в котором удастся развить намеченное представление об эффективности учебной деятельности и описать критерий в системе принятых понятий.

Переходя к вопросу о содержании критерия, который мы в дальнейшем будем называть «критерием измерения эффективности учебной деятельности», сокращенно — «критерием эффективности», следует, прежде всего, отметить, что обобщенное представление о такого рода критерии включает идею единого комплексного критерия, в котором учитываются многие факторы. В действительности, существует не один, а некоторое множество критериев, каждый из которых рассчитан на оценку определенного количества исследуемых факторов, а также на применение его на соответствующем уровне. По-видимому, с развитием педагогической науки будут создаваться обобщенные критерии, но пока их не существует, и в настоящее время нельзя говорить о создании единственно возможного критерия для измерения эффективности обучения. (Подобное положение наблюдается, например, в экономической науке, хотя в ней методы количественного измерения нашли весьма широкое распространение.)

Перейдем к описанию разработанного нами критерия для измерения эффективности учебной деятельности по намеченным параметрам. Ранее было установлено, что педагогическая эффективность, обозначая степень соответствия между достигаемыми и проектируемыми результатами, уменьшается или увеличивается под влиянием многих фактов, из которых важнейшим является изменение межличностных отношений, опосредованных в структурной организации способа учебной деятельности. В частности, из общей модели цикла учебной деятельности следует, что улучшение организованности системы учебной деятельности и ее упорядоченности отражается в изменении эффективности, потому что чем меньше ее неупорядоченность, тем лучше согласуются между собой деятельности преподавания и учения. Отсюда можно предположить, что упорядоченная наилучшим образом система обладает наивысшей результативностью и эффективностью (6, с. 46).

Уже отмечалось, что установить эффективность — это, прежде всего, значит соотнести оцененные результаты (результатив-

ность) с теми, которые приняты за предельно возможные (или оптимально достижимые). Было также предположено, что связь упорядоченности системы учебной деятельности с ее эффективностью может быть определена по параметрам точности и времени обучения. В свою очередь, соотношение результативности с обученностью позволяет избрать те же самые параметры для количественной характеристики эффективности.

Вообще говоря, эффективность системы учебной деятельности возможно описать по различным параметрам. В зависимости от избранных параметров будет меняться и критерий ее оценки.

Учитывая введенные ранее ограничения, правомерно измерять эффективность не всей учебной деятельности, взятой в целом, а лишь тот предельный случай, для которого создана модель цикла учебной деятельности.

Избранные в ходе исследования два параметра — временной и точности обучения — сравниваются между собой, для чего и должен быть установлен некоторый критерий эффективности.

Следует заметить, что принято различать два вида критериев: абсолютный и относительный. Величина абсолютного критерия (размерного) выражается в тех же единицах, в которых производится измерение. Величина относительного критерия (безразмерного) выражает отношения между некоторыми параметрами, каждый из которых измеряется в тех же единицах. Критерий эффективности принадлежит к числу безразмерных, относительных критериев, выражая в нашем случае отношение между параметрами времени и точности обучения. Первый параметр указывает на необходимую длительность обучения, требующуюся для достижения заданного уровня обученности. Второй параметр характеризует уменьшение или увеличение числа ошибок в действиях: чем меньше ошибок, тем больше точность обучения. Весьма важно предусмотреть комплексное использование обоих параметров. Нельзя отдавать ни одному из них предпочтение, так как если мы видим, что за то же самое или меньшее время повышается точность обучения, то мы можем определять зависимость изменения эффективности от той или иной структурной организации учебной деятельности. Например, в рассмотренном выше идеальном цикле структурная организация сохранялась в течение некоторого времени неизменной, а точность обучения определялась проявлением силы обучаемости.

Эффективность учебной деятельности в таком случае рассматривается как функция времени, за которое достигается предельная степень обучения.

Вообще говоря, эффективность устанавливается по критерию как расхождение между возможной и достигаемой обученностью, если есть некоторая точка отсчета. В конце концов определение эффективности может быть сведено к сравнению различных уровней обученности (по показателям степени обученности), достигаемых при различных учебных воздействиях. Нами был намечен критерий эффективности с учетом этой цели. Основываясь на изложенном выше, можно предложить более строгое описание критерия эффективности.

Разработкой критерия эффективности завершен тот этап исследования, научные процедуры которого во всей своей совокупности составляют необходимую часть определения эффективности учебной деятельности. Взятое в целом теоретическое определение эффективности учебной деятельности значительно полнее, так как включает в себя процесс получения знания как на научно-теоретическом, так и на научно-эмпирическом уровне. Лишь совокупность обоих видов знания — как теоретического, так и эмпирического — создаст достаточное научное представление об эффективности и пути ее определения. На научно-эмпирическом уровне теории производится измерение эффективности, которое также складывается из различных процедур и операций: разработка общей методики измерения, методики эксперимента и так далее

Все эти вопросы послужат предметом обсуждения в следующей главе. Однако, прежде чем перейти к ним, добавим, что весь путь определения педагогической эффективности в научном исследовании — это путь дедукции «сверху вниз», при которой от общего представления об учебной деятельности мы спускаемся к одному циклу, и вместе с тем это путь «снизу вверх», когда от конкретного обучения мы восходим к наиболее абстрактному представлению об этом явлении. По-видимому, по мере дальнейшего исследования данной проблемы будет возможно произвести целый ряд изменений этого пути, отбросить какие-то процедуры, но пока будем двигаться по нему.

Принимая во внимание не только предварительные результаты проводимого нами исследования, но и основываясь на имеющейся системе знаний в педагогике, мы полагаем, что есть

достаточное основание для того, чтобы признать существование в данной науке особого уровня абстракции, на котором производятся основополагающие, фундаментальные знания об обучении в системе дополнительного профессионального образования. Данное утверждение убедительно подтверждается: а) наличием собственного объекта и предмета науки; б) существованием специальных целей и способов анализа педагогической действительности; в) особой организацией системы общенаучных методов исследования; г) возможностью синтеза данных других наук, изучающих те стороны обучения, которые не входят в предмет теории обучения взрослых; д) наличием системы первичных психолого-педагогических понятий; е) сложившейся системой знаний и возможностью производить новые знания в научной деятельности.

Отсюда следует, что теория обучения взрослых не является прикладной наукой и система ее знаний о закономерностях обучения как особой социально обусловленной деятельности не выводится из знаний о закономерностях, вскрываемых другими науками. Эта система является продуктом анализа, выполняемого внутри самой науки в ходе научной деятельности. Таким образом, совокупность всех научных средств исследования обучения как явления действительности в конечном счете дает возможность порождать фундаментальные знания в сфере самой теории обучения взрослых. На современном уровне развития научной теории обучения взрослых оказываются несостоятельными попытки ее «психологизации», «кибернетизации» и так далее, основанные на утверждении о том, что якобы существуют психологические, физиологические, кибернетические и иные основы обучения. На самом деле речь может идти только о собственных психолого-педагогических основах обучения взрослых. Мы полагаем, что все предыдущее изложение в какой-то мере способствовало утверждению этого взгляда на статус теории обучения взрослых как науки. Во второй главе показано, что формирование психолого-педагогического представления об определении эффективности учебной деятельности является сложным процессом научной деятельности, включающим в себя ряд этапов и процедур. Нами были разработаны и выполнены различные научные процедуры определения, которые перечисляются ниже. Во-первых, проанализирован реально существующий объект — обучение, в котором был выделен объект исследования — учебная деятельность. Во-вторых, подго-

товлено основание для теоретического описания учебной деятельности как системы и разработана модель цикла данной системы. В-третьих, произведен качественный анализ модели. В-четвертых, показан переход к идеализированной модели, отображающей динамику цикла учебной деятельности. В-пятых, подготовлен критерий, согласно которому будет оцениваться эффективность учебной деятельности.

Наконец, в-шестых, поставлена задача для следующего этапа измерения, которое будет осуществляться в экспериментальных условиях.

Основное содержание названных шести процедур сводится к следующему.

Применение первых двух процедур связано с использованием в конкретном случае общенаучных методов абстракции и идеализации. Необходимость обращения к этим методам вытекает из сущности самого познания, в процессе которого происходит отражение человеком природы, объективно существующих явлений. Одним из результатов оперирования данными методами в познавательной деятельности является общее разграничение объектов на два класса, а именно: а) на объекты, обладающие принципиально безграничным множеством свойств и отношений, и б) на объекты, обладающие конечным, фиксированным числом таких свойств. В первом случае объектом такого рода оказывается обучение как явление действительности, к числу вторых принадлежит учебная деятельность.

Подобное разделение является основополагающим как для каждого отдельного исследования, так и для науки в целом. Если его не произвести, то исследователь не только окажется в плену множества эмпирически наблюдаемых фактов действительности, но и вообще не сможет подняться на более высокий уровень абстракции, что неминуемо приходится совершать, подвергая объект всестороннему изучению. В первую очередь это касается установления предмета исследования.

Предметная направленность исследования на межличностные отношения, составляющие сущность учебной деятельности, возникает на основе специального анализа и сопоставления двух названных выше объектов и зависит во многом от тех данных, которыми в настоящее время располагает наука. Осознание факта существования специальных отношений, обуславливающих протекание как преподавания, так и учения в их единстве, вызы-

вает потребность в осмыслении этих отношений, для чего приходится прибегать к различным способам исследования, углублять и расширять процедуру абстрагирования, ибо зависимости скрыты в глубине многих внешних наслоений. Так появляются абстрактные объекты следующих уровней, фиксируемые в соответствующих моделях.

В моделях воплощено представление об учебной деятельности как о подвижной, непрерывно развивающейся системе. Создание моделей в научном отношении представляет собой процесс образования системы понятий и категорий, в которых зафиксирована совокупность абстрактных объектов, являющихся заместителями наблюдаемых материальных образований. В этот момент происходит описание предметной сферы как результат анализа содержания учебной деятельности, а результатом описания оказывается та концептуальная, понятийная система, которая и служит до определенного времени источником дальнейшего анализа.

Намеченные в ходе выполнения этой процедуры понятия «учебная деятельность», «межличностные отношения», «система учебных действий», «учебные воздействия», «состояния системы», «результативность», «обученность», «степень обученности» и «эффективность» — все вместе взятое составляет систему базовых (фундаментальных) понятий для разносторонней характеристики учебной деятельности с точки зрения определения ее эффективности.

Введение в системное описание моделей заставляет прибегать к методу идеализации, в которую органически входит процедура формализации, поскольку иным способом нельзя исчерпывающе показать то предельное состояние, тот идеальный объект, в котором мысленно выделены нужные свойства. Для целей данного исследования пригодной оказывается модель идеализированного цикла учебной деятельности, сохраняющая все общие свойства системы. Анализируя строение и работу данного цикла, удастся в наиболее чистом виде проследить, как изменяется состояние системы при переходе от одного учебного действия к другому. Это, в свою очередь, меняет результативность системы, по которой можно судить о педагогической эффективности. Для ее измерения вводится специальный критерий, который основывается на введенных ранее понятиях и характеризуется по параметрам данной системы — точности и времени.

Такова сжатая характеристика всей последовательности научных процедур, разработанных нами с целью определения эффективности. В заключительной части работы рассматривается ряд особенностей оценки эффективности обучения в системе дополнительного профессионального образования на научно-эмпирическом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. — М., 1981.
2. Анохин П. К. Теория отражения и современная наука о мозге. — М., 1970.
3. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. — М., 1979.
4. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.
5. Введение в научное исследование по педагогике. — М., 1988.
6. Вержицкий Г. А., Кулакова И. В. Диагностика качества обучения в системе дополнительного профессионального образования. — М.; Новокузнецк, 2000.
7. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1978.
8. Исследования по общей теории систем / Под ред. В. М. Садовского. — М., 1969.
9. Каган М. С. Человеческая деятельность. — М., 1974.
10. Кедров Б. М. Классификация наук. В 3-х кн. — М.: Мысль, 1969.
11. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогическом исследовании // Советская педагогика. — 1970. — № 1.
12. Левитов Н. Д. Психология характера. — М., 1969.
13. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: АПН СССР, 1969.
14. Ломов Б. Ф. Человек и техника. — М., 1969.
15. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.
16. Методы педагогического исследования. — М., 1979.
17. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность. — Тб., 1987.
18. Налимов В. В. Теория эксперимента. — М.: Наука, 1981.
19. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. — М., 1998.
20. Основы инженерной психологии. — М., 1986.
21. Покровский Г. И., Тростников В. Н. Организация информационного потока. — М., 1988.
22. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Под ред. Е. П. Тонконогой. — М., 1987.
23. Ракитов А. И. Курс лекций по логике науки. — М.: Высшая школа, 1971.
24. Садовский В. Н., Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. — М., 1969.
25. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении. — М., 1981.
26. Скалькова Я. и др. Методология и методы педагогического исследования. Пер. с чеш. — М., 1989.
27. Скаткин М. Н. Методология и методы педагогического исследования. — М., 1986.
28. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
29. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки // Психологические исследования. — Тбилиси, 1966.
30. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. — М., 1984.
31. Штофф В. А. Роль моделей в познании. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1963.
32. Эшби У. Р. Общая теория систем. — М., 1966.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Теоретические подходы к проблеме изучения эффективности в системе дополнительного профессионального образования

Эффективность — центральное понятие, в котором выражается коренной вопрос теории и практики повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. Многочисленные попытки определить понятие «эффективность повышения квалификации руководителя» в психолого-педагогической литературе — закономерное явление. Исследователи стремятся проникнуть в суть системы повышения квалификации и выработать четкое представление о смысле, содержании и процессе.

Однако, основные понятия и явления, связанные с эффективностью пропаганды, педагогических знаний в процессе повышения квалификации, требуют, на наш взгляд, уточнения. Есть в этой проблеме то, что вызывает споры, а некоторые взгляды излагаются в соответствующей литературе без учета практических интересов руководителей образовательных учреждений и преподавателей системы дополнительного профессионального образования. В данной главе мы попытаемся ответить на вопрос: «Как можно оценить эффективность обучения руководителей образовательных учреждений в системе повышения квалификации?»

Как уже говорилось в первой главе, большинство исследователей в области дидактики и обучения взрослых, объясняя понятие «эффективность», имеют в виду соотношение двух категорий, определяющих любую целесообразную деятельность людей, — «цель» и «результат». (2; 5; 8; 11; 13; 23; 24; 27 и др.). Цель при этом выступает как выражение объективной реализации социально важных планов, замыслов, конкретных задач, или как желаемое, ожидаемое состояние системы. Цели обучения взрослых могут быть общими —

идеологические, экономические, социальные, связанные с духовной жизнью, с воспитанием людей и так далее. Цели могут быть конкретными и касаться жизнедеятельности педагогического коллектива или связаны с воздействием на отдельную личность.

Однако, когда речь идет об эффективности повышения квалификации руководителя в общем смысле, не имеет решающего значения то, какие имеются в виду цели — общие или конкретные, ближайшие или отдаленные. Важно, что эти цели выступают как некий желаемый, полезный в социальном плане смысл.

Если цель рассматривается как некое объективное явление, то результат можно воспринимать как нечто субъективное, отраженное в сознании и поведении людей, полученное под влиянием различных учитываемых и не учитываемых обстоятельств. Это и условия, при которых осуществляется учебный процесс, и особенности взаимодействующих сторон: воздействующий — коммуникатор (преподаватель), источник информации, выразитель идей и тот, на кого воздействуют — слушатель курсов.

Повышение квалификации руководителя — это социальная деятельность, которая направлена на преобразование целей воздействующего (преобразование объективного) в результаты, отражающиеся в сознании поведении и деятельности воздействуемого (в субъективное). Очевидно, что чем больше будет совпадений между целями и результатами воздействия, тем выше эффективность системы повышения квалификации.

Цели ее подчинены главному — формированию сознания руководителя в соответствии с гуманистическим, демократическим мировоззрением. А может и с мировоззрением, соответствующим веяниям времени.

Следовательно, если оценить эффективность в самом общем смысле, то соотношение целей и результатов в процессе обучения руководителя сводится к наиболее полному проявлению в поступках и сознании его гуманистического отношения к подчиненному (учителю) и к наиболее успешному решению производственных задач. То есть, руководитель должен быть максимально ориентирован в своих действиях как на человека, так и на задачу.

Понимание эффективности повышения квалификации как соотношения цели и результата педагогического воздействия верное, но оно не акцентирует наше внимание на самом процессе воздействия: не ясно, что, как и при каких условиях происходит в процессе преобразования цели в результат.

Например, важность и необходимость создания благоприятного психологического климата в коллективе не оспаривает никто. Конечная цель предельно ясна для руководителя. Но чтобы слушатели действительно осознали взаимосвязь психологического климата в коллективе с качеством труда педагогического коллектива, необходимо, во-первых, выяснить, сколь искренне они верят в такую связь двух факторов — психологический климат и качество учебно-воспитательного процесса; во-вторых, представить, какие ссылки и обстоятельства мешают осознать или поверить во взаимозависимость этих факторов; в-третьих, следует понять, как и что необходимо объяснить слушателям, чтобы они не только увидели эту связь, но и внедрили в практику рекомендации, которые им давали на курсах повышения квалификации; в-четвертых, надо сформулировать ряд промежуточных целей, направленных на то, чтобы с помощью фактов доказать связь рассматриваемых факторов, убедить в необходимости руководствоваться данной идеей на практике, указать дополнительные личные мотивы, руководствуясь которыми руководитель захотел бы бороться с климатическими возмущениями.

Возможны и другие подходы к определению эффективности. Так, некоторые ученые, оценивая эффективность деятельности системы повышения квалификации, имеют в виду действенность лекционных курсов и практических занятий, то есть степень воздействия присутствующей в курсах информации на практическую деятельность руководителя. Эффективность здесь рассматривается как применение полученных знаний в процессе курсовой подготовки в управленческой деятельности руководителя. Эффективность процесса обучения руководителя в системе дополнительного профессионального образования характеризуется величиной соотношения между проявлениями социальной активности и социальной пассивности личности. Важным фактором является то, в какой мере полученные знания способны «задействовать» руководителя в системе отношений «руководитель — подчиненный».

Такая точка зрения вполне приемлема. Эффективность обучения руководителя можно определять по соотношению активного проявления слушателем себя в управленческой деятельности и пассивного проявления себя в том же виде деятельности.

Наконец, эффективность процесса обучения в системе повышения квалификации можно выявить через полноту реализации

его функций. В частности, таких функций, как образовательная (формирование мировоззрения слушателя), координационная (согласование групповой деятельности слушателей), информационная (распространение передовых педагогических идей), управленческая (воздействие на массовое, групповое и индивидуальное сознание и поведение).

Эффективность обучения руководителя в системе дополнительного, профессионального обучения — многоплановое явление. Содержание и методы определения эффективности зависят от того, в соответствии с каким подходом она будет изучаться. Рассмотрим некоторые из них.

Научно-теоретический подход является центральным при определении результатов всей системы повышения квалификации. Научность в подходе к проблеме и изложению материала предполагает теоретическую обоснованность суждений преподавателя, точность посылок, фактов, историческую конкретность при их рассмотрении, а также достоверность в освещении действительности.

Научный подход предполагает объективность изложения материала. Это проявляется в умении рассматривать факты и явления всесторонне, в единстве противоположностей, в умении подбирать достаточное число аргументов и фактов для раскрытия темы и доказательства положений.

Прагматический подход к эффективности связан с определением практической отдачи, получаемой в результате повышения квалификации.

В понимании практической значимости повышения квалификации произошли существенные изменения. Еще в недалеком прошлом этот вопрос рассматривался однозначно: действенность повышения квалификации предлагалось оценивать преимущественно на основе показателей результативности учебного процесса. Однако ни исследователям, ни практическим работникам не удавалось обнаружить прямую и непосредственную связь между двумя явлениями — повышением квалификации руководителя и изменением школьных показателей. И это не случайно: во-первых, такая связь вовсе не обязательна, поскольку повышение квалификации воздействует, прежде всего, на знания, ценности, убеждения, интересы руководителя и уже затем на производственные отношения и результаты управленческой деятельности. Во-вторых, изменения в поведении людей, включая труд, наступают в результате длительного воздействия на их сознание.

В последние годы содержание прагматического подхода к эффективности повышения квалификации расширилось, делаются попытки проследить ее влияние на производственную активность человека.

Социологический подход к проблеме эффективности обучения руководителя в системе повышения квалификации заключается в том, что участники учебного процесса (преподаватель и слушатель) рассматриваются как социальные субъекты, то есть как общественные силы, взаимодействующие в определенных социальных условиях. Центральная задача социологического изучения влияния управленческих знаний — полнее охарактеризовать, с одной стороны, отправителя идей и информации (социальные институты, вырабатывающие и передающие педагогические идеи), а с другой — получателя идей и информации (социально-профессиональные и половозрастные группы, на которые осуществляются воздействия).

Суть взаимодействия этих социальных субъектов заключается в том, чтобы обеспечить развитие системы образования в соответствии с миссией образовательного учреждения. При этом субъект-отправитель и субъект-получатель выступают как элементы единой социальной системы, состояние которой зависит от поведения обеих групп взаимодействия.

Социологи дают сведения о таких факторах деятельности субъекта-отправителя информации: 1) содержание, объем и последовательность распространяемых им идей (информации); 2) социальные функции, включая функции тех инстанций (подсистем общества), которые вырабатывают, распространяют и интерпретируют идеи; 3) взаимодействие социальных институтов, участвующих в процессе повышения квалификации — органы управления образованием, институты, университеты. С помощью статистического анализа содержания информации социологи выявляют основные теоретические положения (тезисы, аргументы, идеи), распространяемые на курсах повышения квалификации, определяют основные совокупности проблем, составляющих содержание теории управления. Одна из задач — анализ различных психолого-педагогических и управленческих теорий, их специфической интерпретации, рассчитанной на восприятие определенной социальной группы людей, а также методов распространения информации.

Социальный субъект — получатель информации характеризуется социологами следующим образом: 1) кто именно, какую

и в каком объеме получает информацию; 2) какое влияние способен оказать на стратегию и тактику субъекта-отправителя конкретный получатель информации; 3) каковы последствия поведения того или иного субъекта-получателя.

По мнению некоторых социологов, в оценку эффективности обучения взрослых необходимо включать рассмотрение деятельности, которая предшествовала обучению (передачи, информации). В результате такого представления о процессе обучения выделяются четыре стадии осуществления повышения квалификации: 1) выдвижение целей; 2) создание сообщений; 3) передача информации; 4) воздействие на слушателя. Поэтому, эффективность должна оцениваться не только по конечному результату, но и на всех промежуточных этапах информационного процесса.

Информационный подход к эффективности обучения взрослых наметился сравнительно недавно. Его основа в том, что деятельность систем повышения квалификации оценивается с точки зрения влияния на объем и характер знаний аудитории. Согласно информационного подхода система пропаганды педагогических знаний рассматривается как средство осуществления информационного обмена. Учитывая это, исследуемое явление представляется в виде сумм единичных коммуникаций.

Психологический подход к проблеме эффективности заключается в том, что за основу берутся психические состояния и психологические характеристики аудитории. Эффективность определяется как мера воздействия на сознание и переживания слушателей с учетом их индивидуальных особенностей, познавательных психических процессов, установок, ценностных ориентаций, потребностей и духовных запросов, состояния знаний и информированности, эмоциональных состояний в процессе обучения.

В настоящее время в достаточной степени широко разработаны вопросы психологии обучения взрослых. Установлено, что действующие в этой сфере дидактики психологические факторы разнопорядковы потому, что процесс обучения взрослых оказывает свое влияние на сознание как отдельных личностей, так и на представителей малых групп и коллективов, ибо в один и тот же период времени индивид или группа может быть объектом информации, а может и не быть. Они одновременны вследствие того, что текущие информационные воздействия неизбежно влияют на последствия прошлых контактов людей с различными источниками информации.

Положение о разнопорядковости, разнонаправленности и одновременности факторов, действующих в процессе обучения взрослых закономерно. Преподаватель в одно и то же время воздействует и на отдельного слушателя и на аудиторию. Поскольку влияние происходит на субъекты разного порядка, то он должен применять соответствующие методы воздействия, рассчитанные либо на отдельных личностей, либо на аудиторию в целом.

Преподаватель должен учитывать, что в теории управления, психологии, философии есть различные теории, взгляды на один и тот же предмет, точки зрения и так далее, поэтому фактор разнонаправленного воздействия на аудиторию предполагает, что преподаватель может противопоставлять интерпретацию разных точек зрения, выделяя наиболее предпочтительную. Наконец, деятельность преподавателя должна вестись с учетом того, что слушатели воспринимают информацию из разных каналов, что определяет уровень их информированности и квалификации.

Своеобразно решается проблема эффективности обучения взрослых в психологии на основе теории установки, разрабатываемой грузинскими учеными. Установка — это состояние готовности человека к определенной деятельности. Согласно теории установки под эффективностью преподавательской деятельности имеются в виду изменения, происходящие под ее воздействием в отношении слушателей к пропагандируемым теориям, технологиям, проблемам. Возможны три ситуации изменения установки: а) у людей, имеющих нейтральные, индифферентные отношения к пропагандируемым позициям, могут быть выработаны желательные установки и позиции; б) в случае, если слушатели имеют установки, отличные от желаемых, путем психолого-педагогического просвещения следует изменить их позиции в нужном направлении (успех обучения в системе дополнительного профессионального образования измеряется степенью уменьшения разницы между позициями преподавателя и слушателя); в) часто процесс обучения ставит целью произвести дальнейшее упрочение позиций слушателем. Формирование прочных личностных ориентаций, согласно теории психологии установки, составляет одну из основных задач повышения квалификации руководителей образовательных учреждений.

Согласно теории установки, личность человека — это система социальных установок-отношений к основным социальным ценностям. Сущность обучения взрослых, с точки зрения теории

установки, понимается как процесс воздействия на личность через изменение установки.

Особо следует отметить основную тенденцию, характерную для установки. Человек стремится внутренне согласовать вызывающие установку факторы, которые из-за ряда обстоятельств могут конфликтовать друг с другом. В процессе воздействия часто проявляется тенденция к согласованию установок личности. Например, если слушатель негативно относится к преподавателю, то это обстоятельство отрицательно сказывается и на отношении к проводимым занятиям, и на восприятие определенной темы. Или, если у человека нет желания получить нужную информацию, то его установка не изменится от того, что организаторы курсовой подготовки хорошо подготовили лекционный зал и позаботились о хорошо подготовленном лекторе. Положительные или отрицательные отношения к определенным объектам, явлениям и действиям сами впоследствии превращаются в один из существенных факторов формирования какой-либо конкретной установки. Эффекты убеждающего воздействия изменяются во времени под влиянием тех основных взглядов и установок, которые имеют существенное значение для структуры личности. При этом со временем педагогические идеи могут быть усвоены и приобщены личностью к ее убеждениям или, наоборот, отвергнуты. Этот процесс проходит без активного вмешательства сознания личности и относится к неосознаваемым социально-психологическим процессам.

Системное исследование установок позволило выявить закономерности взаимного влияния слушателя и преподавателя как относительно друг друга, так и относительно проводимых идей. Выяснилось, что установки слушателей, установки преподавателя и установки на пропагандируемые идеи объединены в систему и оказывают друг на друга закономерное влияние, подкрепляя или, наоборот, сменяя одна другую в соответствии с определенными закономерностями. Учет этих закономерностей способствует повышению эффективности роста квалификации руководителя.

Психолингвистический подход к вопросу эффективности обучения взрослых основное внимание уделяет анализу текста информации с точки зрения ее языка, логических конструкций, используемых терминов, символов, то есть понятий, отражающих в себе отношение тех, кто их употребляет. Особое направление психолингвистических исследований в области препода-

вания в системе повышения квалификации и в вузах связано с подсчетом речевых единиц (слов, предложений, символов, терминов), употребляемых отправителем информации. Главная задача психолингвистического подхода — выявить закономерности и условия, облегчающие усвоение личностью языковых средств, при помощи которых выражаются идеи.

Речь преподавателя, обращенная к слушателям, логические, лингвистические приемы, используемые им, играют важную роль в формировании эффективности педагогического воздействия. С психолингвистическим его аспектом связаны такие условия воздействия на аудиторию, как ясность изложения материала, доступность информации пониманию.

Текст устной речи, как и любой текст, рассматривается с трех главных позиций. Прежде всего в отношении к действительности, которая в нем отражена. Здесь наиболее существенно соответствие содержания и смысла текста объективной реальности, что является определяющим условием эффективного обучения вообще и взрослых в частности.

Рассматривая текст со второй позиции — в отношении к аудитории, главное внимание исследователи обращают на выбор адекватных средств выражения мысли, которая содержится в пропагандируемых педагогических идеях, и на возможный контроль результатов его воздействия.

И, наконец, в отношении к коммуникатору текст рассматривается как продукт его деятельности, отражающий ряд его личностных особенностей.

Социально-психологическое изучение эффективности повышения квалификации получает все большее распространение. По нашему мнению, здесь следует обозначить следующие аспекты: 1) социально-психологическое воздействие на личность; 2) управление групповыми процессами; 3) организация общения во время процесса обучения; 4) организация за пределами информационного воздействия на аудиторию; 5) измерение социально-психологических эффектов процесса обучения.

Рассмотрим каждый из этих аспектов.

Эффективность воздействия на слушателя зависит от того, насколько преподаватель учитывает личностные факторы, которые обусловлены коллективистским характером нашей жизни. Как известно, на сознание и поведение слушателей влияет их

социально-профессиональная принадлежность, разделяемая с определенными слоями общества ценности и мнения, сложившиеся в результате жизненного опыта принципы отношений к людям и окружающей действительности. Иначе сказать, преподаватель всегда имеет дело не с абстрактным слушателем, а с конкретной личностью, умонастроения которой во многом предопределены особенностями непосредственного окружения и прошлым опытом. В этой связи перед преподавателем возникает две социально-психологические задачи: 1) устранить или сгладить противоречия между сообщаемыми педагогическими идеями, с одной стороны, и ценностями, которые слушатель разделяет с ближайшим окружением, — с другой. Это означает, что преподаватель, ставя перед аудиторией тот или иной вопрос, предварительно пытается выяснить, какие существуют на этот счет мнения вообще и какие из них разделяет большинство слушателей в аудитории. Часто необходимо обсудить эти мнения, прийти к общему выводу, а затем излагать существо вопроса на основе мнений большинства, определить объем и характер содержания обучения. Вполне понятно, что задача преподавателя значительно упрощается, если позиция большинства совпадает с защищаемой им точкой зрения. В случае же резкого несовпадения позиций преподавателя и слушателей в оценках вопроса, задача объема и содержания курса усложняется; 2) побудить аудиторию воспринимать и оценивать факты с учетом объективных закономерностей, интересов общества и данных науки. Известно, что нередко слушатели осмысливают информацию прежде всегда сквозь призму личного опыта или мнений группы. Однако эффективность преподавания зависит от того, способны ли слушатели воспринимать явления широко, руководствоваться при их оценке достижениями науки и передовой педагогической практики.

Теперь рассмотрим социально-психологические проблемы эффективности преподавания в системе повышения квалификации, имеющие отношение к управлению внутригрупповыми процессами.

Прежде всего, оценка эффективности обучения взрослых в рамках социально-психологического подхода связана с выявлением и измерением факторов групповой деятельности людей — сопереживания, соучастия, подражания, коллективного принятия решений, группового интеллектуального поиска и так далее. Специфическая задача преподавателя, относящаяся к области

социальной психологии, — создание психической общности слушателей, то есть достижение эффекта соучастия и переживания.

Для чего преподаватель стремится управлять внутригрупповыми процессами? Это делается, во-первых, для того чтобы лучше воздействовать на восприятие, запоминание, осмысление и принятие информации к действию. Во-вторых, общий психический настрой в аудитории мобилизует всех слушателей на активное участие в занятиях. В-третьих, повышается коллективная отдача. Слушатели охотнее высказывают свои идеи и взгляды, совместно находят правильные и подчас оригинальные решения поставленных перед ними задач.

Управление внутригрупповыми процессами сводится к таким задачам: 1) создание обстановки всеобщего доверия, симпатии и предрасположения; 2) формирование делового, творческого настроения; 3) использование в пропагандистских целях лидеров мнений, то есть слушателей, которые имеют авторитет у аудитории; 4) создание мотивации для обмена мнениями и формулировки предложений; 5) коллективная выработка решений и выводов.

Теперь об организации общения во время процесса обучения взрослых. Общение является средством, процессом и объектом воздействия на слушателя. Как средство воздействия, общение для преподавателя — это инструмент влияния на отдельного слушателя и аудиторию. В конечном счете эффективность обучения складывается из позитивного воздействия каждой лекции, каждого практического занятия, выступления, тренинга беседы на рациональную и эмоциональную сферы каждой личности или аудитории в целом. Общение для преподавателя — это в то же время форма проявления активности, результатом которой являются определенные отношения с аудиторией. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что динамика психических процессов и состояний аудитории существенно зависит от условий, приемов, способов и форм общения, применяемых преподавателем.

Как процесс педагогического воздействия, общение рассматривается с точки зрения формирования контактов между преподавателем и аудиторией, с одной стороны, и между самими слушателями — с другой. Главная цель преподавателя — организовать процесс взаимодействия таким образом, чтобы слушатели осознали свою активную роль, почувствовали себя полноправными участниками взаимодействия. Ведь только в таком случае можно вызвать слушателей на открытый обмен мнениями, выяснить их подлинные

мотивы и интересы, определить педагогическую задачу по корректированию их знаний и установок. Кроме того, преподаватель стремится устранить когнитивные конфликты, возникающие на почве противоречащих друг другу мнений, установок, ценностных ориентаций, и эмоциональные конфликты, которые возникают из-за личных обид, нетактичности, резкой критики.

Как объект педагогического воздействия, общение рассматривается нами с точки зрения формирования у слушателей сознательного отношения к социально-психологической обстановке, в которой проходят занятия. Преподаватель побуждает слушателей следить за социально-психологической атмосферой, способствовать ее нормализации, контролировать форму своих выступлений, замечаний и вопросов.

Наконец, об организации общения за пределами педагогического воздействия на аудиторию. В плане социально-психологического подхода к эффективности очень важно предвосхитить вероятные последствия педагогической информации, дискуссии, семинарского занятия или обмена мнениями, это может быть эффект замедленного действия, при котором полученные знания и эмоциональный заряд будут проявляться на протяжении некоторого времени. Например, так случается, когда состоялся содержательный, принципиальный деловой разговор, о важной социальной, педагогической или управленческой проблеме.

Возможно, результаты воздействия преподавателя скажутся неожиданно и спустя какое-то время. Допустим, преподаватель удачно изложил вопрос, умело подсказал, где и при каких условиях и обстоятельствах слушателям понадобится соответствующая информация. И вот, оказавшись в определенной ситуации, слушатель вспомнил то, что усвоил в процессе повышения квалификации. Это так называемый «спящий эффект».

В результате педагогического воздействия иногда получается эффект обратного действия («эффект бумеранга»). Это тот случай, когда результат информирования, дискуссии, обмена мнениями прямо противоположен поставленной цели. Как правило, такой эффект случается тогда, когда преподаватель не учел мнений своей аудитории, не побудил слушателей оценить информацию с точки зрения объективных закономерностей, ограничился односторонней аргументацией фактов.

Социально-психологический подход к эффективности процесса повышения квалификации предполагает также изучение

способов стимулирования желаемых эффектов. Ведь очень важно добиться того, чтобы полученные слушателями знания распространялись дальше, «циркулировали» в образовательном учреждении, в семье, в другом окружении слушателя.

Преподаватель должен знать, как и с помощью каких средств можно создать «информационное эхо».

Вполне понятно, что вопрос о социально-психологических эффектах не может ограничиваться их прогнозированием и стимулированием. Преподавателю необходимо знать социально-психологические результаты воздействия на аудиторию. Эти результаты складываются под влиянием различных аспектов, рассмотренных выше, — социально-психологического воздействия на личность с учетом мнений большинства и ценностей, разделяемых с ближайшим окружением, групповых процессов, особенностей общения за пределами аудитории. Следовательно, возникает необходимость следить за формированием процесса воздействия и контролировать его различные этапы. Разработка соответствующих методик, предназначенных для измерения эффективности, — важнейший аспект социально-психологического подхода к изучению педагогического воздействия на аудиторию взрослых.

Мы рассмотрели различные подходы к проблеме эффективности обучения взрослых в системе повышения квалификации.

Социологический, психологический, экономический, информационный, психолингвистический, социально-психологический аспекты обучения взрослых не противопоставляются друг другу, они создают комплексное представление о проблеме эффективности. Нас, прежде всего, интересуют психолого-педагогические и социально-психологические направления в изучении эффективности обучения в системе дополнительного профессионального образования.

3.2. Эффективность. Эффект. Результат

В Большой Советской Энциклопедии слово эффект (*от лат. эффектус* — исполнение, действие, эффицио — действую, исполняю) имеет несколько значений: 1) результат, следствие каких-либо причин, действий; 2) сильное впечатление, произведенное кем-либо, чем-либо; 3) средство, прием (в том числе, в искусстве), цель которых произвести впечатление, удивить или создать иллюзию чего-либо; 4) в естественных науках — явление (зако-

номерность), которое часто называют именем открывшего этот эффект ученого.

Когда речь идет о влиянии учебной информации, то под эффектом подразумевают некоторое влияние воздействующего на воздействуемого. Понятие эффективность в Большой Советской Энциклопедии отождествляется с понятием «результативность». Эффективность (результативность) в педагогике — понятие оценочное, то есть отражающее в себе педагогические цели. Если эффект — это влияние, оказанное на воздействуемого, то эффективность — это мера приближения этого влияния к целям педагогического воздействия (29).

Теперь попробуем решить вопрос: что значит определить эффективность процесса повышения квалификации? Значит ли это найти и описать (качественно или количественно) эффект его (процесса повышения квалификации) действия, эффект влияния на слушателей или это значит оценить выявленный эффект?

Конечно, об эффективности можно говорить лишь при наличии эффекта действия какой-либо причины, обстоятельства, силы. Но определение эффективности — это оценочный акт, научно-теоретическое, программное осмысление эффекта. Сам по себе эффект или несколько эффектов педагогического воздействия, какими бы надежными, выразительными они ни были, не могут сказать нам о степени их полезности, значимости и соответствия целям. Таким образом, проблема эффективности охватывает два взаимосвязанных аспекта — обнаружения эффектов, что имеет отношение к методам выявления, описания эффектов повышения квалификации и оценочный, где речь идет о логике, правилах, критериях и способах оценки результатов ее деятельности. Само собой разумеется, что «эффективность», будучи оценочным понятием, обладает всеми свойствами «надстроечных» явлений — оно отражает в себе научно-педагогическую, нравственную и гражданскую позицию средств педагогического воздействия и научную платформу преподавателя.

Итак, определяя эффективность обучения в системе повышения квалификации, мы даем оценку ее эффектам.

Эффективность системы повышения квалификации связана с изменением свойств и качеств личности, состояний групп людей, на которых оказывается педагогическое воздействие. Конкретно изменениям подвергаются чувства, знания, особенности мышления, мнения, установки, качества личности, особенности взаимо-

отношений людей между собой и социальными институтами, социальная активность обучаемых, их поведение.

Теперь поясним разницу между эффектом и результатом педагогического воздействия. Результат воздействия — одна из точек отсчета выявления и оценки процесса изменений. Примером результата воздействия может быть количество слушателей, присутствующих на занятиях преподавателя, степень интереса, проявленного к его информации, процент слушателей, которые положительно отнеслись к информации и так далее

Изолированно взятый результат воздействия еще не свидетельствует ни о наличии процесса изменений о состоянии наблюдаемых объектов, ни о характере изменений, ни об их последствиях. Единственно, о чем может говорить результат воздействия, — о некотором состоянии свойств или качеств преподавателя.

Конкретный результат воздействия всегда с чем-то сравнивается — либо с изменяющимися предположениями (соответствует ожиданиям, желателен или нет и тому подобное), либо с известным опытом (хуже или лучше известного результата), либо с теоретическим расчетом воздействия. Такое сравнение конкретного результата с предположением, опытом, расчетом дает возможность говорить об эффекте воздействия.

Эффект выявляется только в итоге сопоставленных, по крайней мере, двух результатов воздействия. Эффекты способны обнаружить процесс изменений в наблюдаемых свойствах и состояниях воздействуемого и в какой-то мере охарактеризовать его. Результат и эффект различается в зависимости от возможности сделать заключение о том, имеет ли место процесс изменений или нет. Результат не дает ответа на этот вопрос, сравнение двух или нескольких результатов свидетельствует об их изменениях (или их отсутствии) и дает право говорить об эффекте (или отсутствии эффекта).

Итак, рассматривая процесс изменений свойств и качеств воздействуемого, мы определяем его посредством единичных результатов, сравнение которых между собой дает представление об эффектах обучения, а оценивая эти эффекты с точки зрения идеологии, целей, задач исследования мы в состоянии говорить об эффективности процесса обучения в системе повышения квалификации.

Эффективность можно изучать в статике или динамике. В статике мы рассматриваем эффективность как уровень достижения каких-то педагогических и управленческих целей. Рассматривая эффективность в динамике, мы исследуем прежде всего процесс движения к тем или иным педагогическим целям.

Приведем пример. Главная цель системы повышения квалификации руководителей — формирование управленческих знаний, умений и навыков. Мы имеем представление о конечной педагогической цели, то есть о том, какими чертами, качествами должен обладать руководитель с высоким уровнем квалификации. Допустим, мы провели исследование в конкретной группе и поняли, каков фактический уровень подготовки руководителя к управленческой деятельности у членов учебной группы. Сопоставив фактический уровень с необходимым и желаемым, мы выявим эффективность процесса повышения квалификации руководителей.

Теперь представим, что нас интересует эффективность ряда мероприятий (лекций, практических занятий), связанных с формированием каких-то управленческих навыков. С этой целью мы отдельно выявляем эффективность лекционной работы, осуществляемой в коллективе, группе, конкретным преподавателем. Всякий раз получаем сведения о том, какие качества личности формируются у руководителя под влиянием того или иного вида учебной работы и в какой мере это отвечает конечным целям формирования управленческой компетентности.

Какие-то формы окажутся более эффективными, а какие-то менее. Это будет свидетельствовать о динамике эффективности. Такую же информацию мы получим, если будем изучать эффективность определенной формы учебной работы в системе повышения квалификации.

Определять эффективность процесса повышения квалификации в динамике сложно в силу недостаточной разработанности данной проблемы. А ведь регулярное подведение итогов, критический анализ достигнутого и обнаруженных недостатков — важнейшее условие совершенствования системы повышения квалификации. Отсутствие регулярной информации о процессе движения к конечной педагогической цели лишает нас ориентиров, приводит к застою в учебно-воспитательном процессе, ее отставанию от возросших потребностей аудитории.

3.3. Критерии. Показатели. Условия эффективности

Выше было отмечено, что определение эффективности повышения квалификации — оценочный акт. Полученные результаты и эффекты педагогического воздействия необходимо взвесить, рассмотреть с точки зрения их полезности, важности, значимости. Последняя задача решается с помощью тех или иных критериев.

Критерий (*от греческого* — средство для суждения) — это признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило сведения; основание для оценки. Критерий — это некоторое мерило эффективности, но еще не оценка эффективности. Критерий рассматривается как основание, руководствуясь которым можно было бы судить об успешности управленческой деятельности руководителя, о том, как реализуются конкретные управленческие решения, оценить эффективность участия руководителя в решении педагогических задач, поставленных перед школой государством.

При изучении эффективности системы дополнительного профессионального образования можно использовать разные критерии оценки. Выбор критерия зависит от целей повышения квалификации (общих и частных), задач конкретного исследования (социолог и психолог, вероятно, будут придерживаться разных критериев), особенностей наблюдаемой группы людей (например, разными будут критерии эффективности повышения квалификации при обучении начинающих руководителей и руководителей, имеющих более высокую квалификацию и более длительный стаж работы). Но при любых обстоятельствах критерий выступает как способ ограничения возможных оснований эффективности обучения в системе дополнительного профессионального образования.

Одна из важных теоретических проблем изучения критериев эффективности повышения квалификации — их классификация, которая осуществляется по разным основаниям. Прежде всего, различают общие и специфические критерии эффективности повышения квалификации. Общие критерии эффективности повышения квалификации в целом, характеризуют действенность повышения квалификации за продолжительный период времени. Более частные достижения отдельных форм повышения квалификации отражаются специфическими критериями эффективности. Они применяются для характеристики отдельных разо-

вых педагогических воздействий (например, определяют результаты проблемного семинара).

Общие критерии эффективности не пригодны для определения эффективности воздействия конкретных учебных мероприятий, однако, это не всегда принимается во внимание. Некоторые ученые считают, что эффективность повышения квалификации и обучения взрослых может быть выявлена через характеристику профессиональной позиции личности руководителя (12; 19). Данный критерий — профессиональная позиция личности — абстрактен и уместен для описания закономерностей влияния процесса обучения на человека.

На самом деле, педагогическая позиция — это совокупность взглядов, убеждений и соответствующих им действий личности по отношению к какому-либо из существенных факторов школьной жизни. Такой критерий пригоден для описания длительного воздействия педагогической пропаганды на социально-профессиональные или разноуровневые по подготовленности группы. Но эффективность отдельной лекции или практического занятия с его помощью определить невозможно, ибо он отражает накопительный эффект действия всей системы повышения квалификации. Отдельный курс не вызывает заметных фиксируемых сдвигов в педагогической позиции личности.

Другое основание для классификации критериев связано с формами проявления эффективности обучения в системе повышения квалификации. Она проявляется и в сознании, и в поведении людей. Поэтому различают духовные критерии эффективности и практические. Духовные критерии эффективности обучения взрослых следующие: новые знания, познавательная активность, гуманистическая убежденность, психические состояния. Основными практическими критериями действенности системы повышения квалификации являются трудовая активность, нравственность поведения в школе и в быту.

Как известно, проявление эффективности педагогических знаний фиксируется в сознании и поведении педагогических коллективов и отдельных учителей. Это является третьим основанием для классификации критериев эффективности повышения квалификации. Различают критерии на уровне личности, трудового коллектива, общества в целом.

Обобщающим критерием духовной и практической эффективности повышения квалификации является критерий «соци-

альная активность». Это определяется тем, что сознание и деятельность тесно взаимосвязаны: человек, познавая объективный мир, стремится изменить его в соответствии с намеченными целями. Социальная активность педагога проявляется в педагогической, общественной, духовной, досуговой сферах деятельности. Социальная активность является одним из главных критериев обучения руководителей школ.

Следующим критерием рациональной организации системы повышения квалификации выступает «комплексность». Здесь имеется в виду научно обоснованная оценка того, насколько значительно повышение квалификации для каждого руководителя и, вместе с тем, насколько правильно определены функции составляющих его содержание частей. При оценке уровня информированности руководителей принимались во внимание критерии научности, связи с жизнью, с практикой управления и так далее. Оценка уровня информированности осуществлялась по таким же критериям, как и оценка уровня информирования.

Критерий надо отличать от показателя эффективности. Если критерий — основание для оценки эффективности, то показатель относится к измерительной процедуре и свидетельствует о степени и характере проявления эффективности в соответствии с данным критерием.

Относительно одного критерия можно найти разные, более или менее выразительные, надежные показатели. Например, овладение слушателями навыками делового общения (критерий эффективности) можно измерить с помощью различных показателей — уровень знаний психологии общения, способность доказательно излагать теорию, степень осознания личностью теории, применимость ее на практике. Такой показатель, как знание, явно уступает по своей значимости всем другим, а наиболее высоким является показатель, связанный с практической деятельностью людей. Это существенное отличие обучения взрослых от дидактики школы.

От выбора показателей эффективности повышения квалификации, в соответствии с тем или иным критерием, зависит степень объективности оценки результативности воздействия педагогической пропаганды. Показатели могут быть: качественные, качественно-количественные, количественные. Качественные показатели относятся к характеристике управленческого мышления, убеждений, ценностных ориентаций. Их трудно выразить количествен-

но. Это уровень знаний, понимание сущности происходящих событий, подчинение личных интересов интересам дела и так далее. Качественно-количественными показателями являются данные о численности и составе аудитории, о преподавателях, о количестве часов на какой-либо предмет. Количественные показатели позволяют оценить в цифрах результаты запоминания содержания материала, изменение установок, убеждений и так далее.

Условие эффективности — это обстоятельство, от которого оно зависит. Так, если критерием можно считать превращение фактов в знания во время педагогического воздействия, то показателями могут быть наличие научных знаний у слушателя, а условием их появления в сознании — доказательность, обоснованность, логичность, соотнесенность с действительностью, подкрепление научными фактами и так далее. Наличие необходимых условий для достижения эффективности можно рассматривать как специфический критерий, но неправомерно каждое условие считать отдельным критерием.

Следует отметить, что внимание научных и практических работников к условиям эффективности повышения квалификации руководителей недостаточное. Более того, данная проблема понимается, как нам кажется, порой упрощенно. Часто она сводится к таким факторам, как качество преподавательских кадров, наличие дидактических средств, наглядных пособий и так далее. На самом же деле проблема значительно шире: каждый критерий эффективности и соответствующий ему показатель требуют для своего проявления определенных условий, среди которых есть главные и второстепенные.

Подведем некоторые итоги. Исследователи высказывают разные точки зрения относительно самого понятия «критерий эффективности» и называют различные виды критериев. Предложенные типологии не исчерпывают, на наш взгляд, всего многообразия критериев эффективности. Кроме того, любая типология в значительной мере искусственна, поэтому лучше отказаться от попыток получить разнообразные критерии с помощью типологий. Целесообразнее для этого исходить из природы, структуры, функций системы дополнительного профессионального образования.

Напомним, что слово преподавание пришло к нам из латыни. Оно означает то, что подлежит распространению в виде устного и печатного слова и других знаков. Со временем под понятием «преподавание» стали иметь в виду особую социальную

деятельность, состоящую в распространении определенных идей (педагогических) с целью, например, повышения квалификации, воздействия на массовое сознание, индивидуальное и групповое поведение людей (см. главу 1).

Распространение, разъяснение и воздействие — таковы традиционные, но не главные функции системы повышения квалификации, ибо все они подчинены более важной цели — координации совместной деятельности людей. В свою очередь, такая координация осуществляется в соответствии с определенной целью — формирование определенных управленческих или педагогических воззрений.

Таким образом, сущность педагогического воздействия в системе повышения квалификации определяется через формирование мировоззрения посредством распространения, разъяснения информации.

3.4. Формирование мировоззрения руководителя как показатель эффективности обучения в системе повышения квалификации

Формирование управленческого мышления — конечная цель системы повышения квалификации. Она достигается с помощью научной информации, отображающей состояние управленческой науки и систему образования как социальную действительность. Эта информация разнообразна — сведения из области политики, экономики, культуры, воспитания и обучения, психологии, информатики и так далее. Механизм формирования управленческого мировоззрения можно представить как процесс постепенного преобразования разнообразной информации и опыта человека в индивидуальное сознание.

Известны три основные формы проявления индивидуального сознания: знание, обыденное сознание и теоретическое сознание. Соответственно формам сознания выделяются и проблемы педагогического воздействия.

Формирование знаний. Знание — это проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в сознании человека. Знание следует отличать от информации — некоторой совокупности сведений об окружающей действительности. Знанием можно назвать лишь такую информацию, которая усвоена, осмыслена человеком, оцененная как истинная или лож-

ная, проверенная критериями практика. Знание есть суть явлений и процессов, которым посвящена информация, осознание в них общего и закономерного. Знание противоположно незнанию, то есть отсутствию проверенной информации о чем-либо (7).

Знания могут быть житейскими (донаучными) и научными. Житейские знания, как правило, сводятся к констатации фактов и их описанию. Чтобы повысить эффективность повышения квалификации, факты и житейские знания надо поднять до уровня научных знаний.

Существуют некоторые приемы преобразования научных фактов и житейских знаний в научные знания: 1) осмысление научных фактов и житейских знаний на фоне прошлого, настоящего и будущего; 2) включение научных фактов и житейских знаний в систему доказательства научных, психолого-педагогических идей; 3) использование научных фактов и житейских понятий в целях формирования профессионально значимых качеств слушателя; 4) привлечение научных фактов и житейских знаний, для выявления закономерностей явлений и процессов; 5) использование данных социально-психологических и педагогических исследований, так как эти науки освещают тенденции в разных сферах жизнедеятельности людей — производственной, семейной, научной, учебной, воспитательной и так далее.

Такая информация по природе ближе к знаниям, чем к фактам, поскольку она получена в период массовых опросов, в соответствии с научной программой и должным образом систематизирована.

Превращение фактов и житейских знаний в научные знания — таков критерий эффективности системы повышения квалификации на уровне формирования знаний. Соответствующими показателями могут быть: наличие научных знаний (качество и количество) у слушателей, устойчивость таких знаний, их соответствие современным представлениям о социальных, педагогических, психологических, управленческих явлениях и нравственных ценностях, их практической значимости.

Условиями эффективности повышения квалификации в связи с формированием научных знаний являются: 1) оригинальность, творческий подход преподавателя к научным фактам и житейским понятиям при превращении их в научные знания; 2) глубина осмысления аудиторией научных фактов и житейских понятий; 3) умение преподавателя связать их с актуальными педагогическими зада-

чами и идеями; 4) убедительность педагогического воздействия, осуществляемого с помощью научных фактов и житейских знаний; 5) способность преподавателя к их обобщению.

Если преподаватель, формируя научные знания, соблюдает обозначенные условия эффективности, то результатом его деятельности является «эффект новизны», переживаемый слушателями. Это состояние переживания открытия, сделанного с помощью информации. Этот эффект возникает, как правило, под влиянием преподавателя и зависит от того, как он оперирует фактами и обыденными знаниями, как превращает их в научные знания.

«Эффект новизны» возникает в следующих случаях:

1) аудитории сообщаются новые сведения по рассматриваемой проблеме. Данный источник «эффекта новизны» очень скуден. Возможности преподавателя сообщать аудитории новые научные факты ограничены, слушатели обычно хорошо информированы по разным вопросам. Достаточно вспомнить, что в стране ежегодно выходит масса книг по психолого-педагогической и управленческой литературе. Нельзя рассматривать понятие «новизна» в прямом смысле, собирать редкие факты. Такой подход не оправдывает себя, так как то, что кажется не новым для преподавателя, является «новизной» для слушателя. Преподаваемый курс должен не просто оживлять мышление и воображение слушателя, а нацелить его на осмысление и переосмысление педагогической действительности. При этом часто бывает так, что хорошо известное, привычное в практике как раз и требует научного осмысления;

2) преподаватель интерпретирует то, что известно слушателям: оценивает во времени, включает в систему доказательств, использует в целях педагогического воздействия, привлекает для выявления закономерностей. Иначе говоря, «эффект новизны» возникает при условии превращения фактов и житейских знаний в научные знания;

3) слушатели проявляют собственное отношение к тому, что высказывает оратор. «Эффект новизны» здесь появляется в результате того, что интерпретация фактов, сделанная преподавателем, вызывает ассоциации, согласие, несогласие, удивление и тому подобное.

Обобщая сказанное об «эффекте новизны», подчеркнем, что чаще всего он не возникает сам собой, а подготавливается самим преподавателем.

С помощью фактов, житейских знаний, а также при участии научных знаний формируется педагогическое мышление слушателя курсов.

Обыденное сознание. Обыденное сознание — это совокупность впечатлений, представлений и суждений личности об окружающей действительности, отношениях людей. На уровне обыденного сознания человек рассуждает о значении тех или иных явлений, предметов, формирует представление о самом себе и о других. На формирование обыденного сознания прежде всего влияет жизненный опыт человека, ближайшие его социальные микросферы (семья, школа, трудовой коллектив). Оно возникает на уровне здравого смысла и проявляется в установках, привычном образе мышления и оценках. Оно формируется в повседневной деятельности человека под влиянием информации, почерпнутой из источников массовой пропаганды, в искусстве, общении и так далее.

Как справедливо подчеркивают некоторые исследователи, упрощенный взгляд на обыденное сознание не соответствует действительности. Обыденное сознание — сложное психическое явление, включающее в себя представления, знания, оценки, вкусы, чувства, навыки. При этом структурные элементы обыденного сознания данного человека объединяются, если у него есть некоторые знания, то им соответствуют определенные оценки, представления, формируются определенные вкусы и чувства. Например, человек воспитывался в семье, где все внимательно относились друг к другу, где утверждалось добро и бескорыстие. Под влиянием такого опыта жизни в родной семье он воспринимает факты действительности, оценивает ближайшее окружение. Человек — мера всех вещей.

В то же время, в обыденном сознании присутствуют противоречивые убеждения, несогласованные точки зрения, порой отражаются противоположные тенденции. Внутренняя противоречивость — естественное проявление обыденного сознания. Ведь оно формируется под воздействием самых разных обстоятельств. И далеко не всегда и не любой человек способен самостоятельно разрешить возникшие в его сознании противоречия, исключить из него то, что не соответствует действительности и жизненному опыту или не является закономерным.

Обыденное сознание проявляется в разных аспектах — в суждениях о международной обстановке, об экономической и политической жизни страны, об актуальных проблемах, решаемых

обществом в области воспитания и образования и так далее Эффективность повышения квалификации возможна только при условии, если преподаватель имеет представление об обыденном сознании слушателей в разных его аспектах. Можно ли, например, говорить о новых педагогических технологиях и их внедрении в современной экономической ситуации, когда учителям не выплачивают заработную плату, если преподавателю не известны взгляды слушателей на проблему в целом и ее состояние в конкретных педагогических коллективах?

Ведь сложившееся у слушателей обыденное сознание определяет педагогическое воздействие — способствует или препятствует деятельности преподавателя, выступает в роли своеобразного «фильтра», через который проходят мысли и выводы преподавателя. Задача преподавателя усложняется тем, что обыденное сознание, как было отмечено, часто включает в себя противоречивые суждения.

Противоречия в сознании, как правило, выражаются в том, что человек в своем поведении руководствуется то одними принципами, то прямо противоположными, на словах заявляет одно, а в поступках выражает другое. Устранение противоречий в обыденном сознании слушателей — одна из важнейших задач преподавателя.

Укажем основные задачи преподавателя в формировании обыденного сознания.

Первой задачей преподавателя в формировании обыденного сознания является определение уровня развития обыденного сознания слушателей в разных его проявлениях.

Уровень развития обыденного сознания зависит от двух факторов — степени последовательности, строгости суждений и степени принятия личностью идей, проповедуемых в процессе обучения в системе повышения квалификации. В результате сочетания вариантов этих факторов получается несколько вариантов вероятных уровней развития обыденного сознания.

Высокий уровень педагогически ориентированного обыденного сознания характеризуется стройными и последовательными суждениями.

Особенность среднего уровня педагогически ориентированного обыденного сознания в том, что человек имеет в целом правильные, но не всегда последовательные суждения о конкретной сфере действительности.

При низком уровне педагогически ориентированного обыденного сознания человек имеет весьма противоречивые, хаотичные представления о чем-либо.

В дальнейшем перед преподавателем возникают две параллельно решаемые проблемы: формирование целостного, логически стройного обыденного сознания слушателей и ориентация сознания на научное мировоззрение.

Второй задачей является определение общего направления в формировании обыденного сознания аудитории в целом и у конкретных слушателей в частности.

Каждый преподаватель должен осознать задачи предстоящей работы, понять, какие трудности перед ним возникнут в области совершенствования обыденного сознания. Несомненно, значительная часть слушателей в аудитории имеет высокий уровень научноориентированного обыденного сознания. Таких слушателей следует максимально активизировать и с их помощью осуществлять воздействие на других. В аудитории всегда найдутся люди, которые много знают, но плохо осмысливают полученную информацию. Таким слушателям преподаватель должен помочь преодолеть несоответствие между количеством информации и качеством ее осмысления. Недостаточная глубина понимания происходящего, отсутствие аргументированности и доказательности в информации — все это может привести к нежелательным последствиям: поверхностному представлению о педагогической действительности, проникновению и интенсивной циркуляции сведений, противоречащих науке.

Третья задача заключается в следующем — выявить и сделать объектом обсуждения противоречащие друг другу суждения.

Несогласующиеся взгляды и оценки порой незаметны самому человеку или он осознанно не обращает на них внимание. Иногда достаточно лишь указать ему на непоследовательность в его суждениях. Но чаще люди склонны оправдывать свои явно противоречивые убеждения. В таких случаях преподавателю следует проявить свое искусство, привлечь данные науки, добиваясь, чтобы слушатели поняли двойственность своего обыденного сознания.

Четвертая задача — указать слушателям ближайшую цель, идею, которая способствовала бы преодолению внутренних противоречий в обыденном сознании. Эта задача ставится по отношению к конкретной проблеме или ситуации общения. В качестве ближай-

ших целей, помогающих преодолевать противоречия в обыденном сознании, можно назвать следующие: необходимо помочь слушателям высказывать свои мнения логично и доказательно; показать связь между тем, насколько глубоко человек понимает проблему, и тем, как четко и последовательно он ее излагает.

Подчеркнем, что добиваясь от своих слушателей цельного, последовательного проявления обыденного сознания, преподаватель решает также важную нравственно-педагогическую задачу — способствует развитию у них самоконтроля.

Все сказанное об особенностях проявления обыденного сознания слушателей позволяет сформулировать соответствующие критерии эффективности повышения квалификации: 1) результативность усилий преподавателя, способствующих формированию последовательного обыденного сознания человека; 2) достижения преподавателем того, чтобы обыденное сознание его слушателей максимально влияло на выработку научного мировоззрения.

Существующими показателями могут быть такие: степень целостности, последовательности, устойчивости убеждений личности и степень их соответствия гуманистическим идеалам.

Условиями достижения эффективности на уровне формирования обыденного сознания являются: 1) умение преподавателя определить уровень развития обыденного сознания у своих слушателей; 2) его способность наметить общее направление в формировании обыденного сознания аудитории в целом и у конкретных слушателей; 3) умение выявить и сделать объектом педагогического воздействия противоречивые убеждения личности; 4) способность найти и подсказать слушателям ближайшую цель, идею, которая способствовала бы преодолению обнаруженных противоречий в обыденном сознании.

Педагогическое воздействие в системе дополнительного профессионального образования не заканчивается формированием обыденного сознания, преподавание не ограничивается тем, что сообщает какую-то сумму фактов, даже если они систематизированы. От знания фактов и эмпирического описания действительности повышение квалификации ведет людей к пониманию научных категорий и законов. Именно на основе единства эмпирического и теоретического достигается глубокое и разнообразное знание, складываются убеждения личности.

Теоретическое сознание. Теоретическое сознание — форма психической деятельности человека, когда восприятие и усвое-

ние информации осуществляется с учетом общественно принятых критериев — научных, экономических нравственных, правовых, эстетические и тому подобное. В познавательном плане конечными на этом уровне сознания выступают научные понятия и суждения. В отличие от обыденного, теоретическое сознание выходит за рамки непосредственного жизненного опыта людей, оно дает системное (обобщенное) познание жизненных явлений в виде научных концепций, убеждений, нравственных позиций.

Между обыденным и теоретическим сознанием нет резкой границы. Теоретическое сознание возникает при участии и под влиянием обыденного. В то же время перед преподавателем возникают специфические задачи, связанные с формированием научных понятий, научных суждений, убеждений.

Понятие — форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений в их противоречии и развитии. Сформировать понятие о чем-либо — означает выявить суть явлений, вещей или процессов, отграничить их от других явлений, вещей или процессов, принимая во внимание определенные общие и специфические для них признаки. Так, понятие «человек» отражает и существенно общее, то, что свойственно всем людям, и отличие любого человека от всякого другого.

Различают понятия в широком смысле и научные понятия. Первые формально выделяют общие (сходные) признаки предметов и закрепляют их в словах. Например, известно, что предметы отличаются своими характеристиками и имеют некоторые особенности. Это своеобразие закрепляется в слове «свойство». Научные понятия отражают существенные и необходимые признаки, а слова, их выражающие, являются научными терминами.

Задача преподавателя — формирование у слушателей научных понятий относительно: 1) разных аспектов действительности — экономических, социальных и политических явлений и процессов, нравственно-этических и культурных явлений; 2) конкретных психолого-педагогических проблем; 3) сущности конкретных поступков людей и их профессиональной деятельности. Сформировать понятие — значит показать слушателям суть того или иного аспекта действительности, проблемы. Для этого преподаватель систематизирует известную ему информацию, разграничивает в ней главное и второстепенное, находит центральные факторы.

Конечно, слушатель (учитель, директор школы) не обладает научными навыками, он не владеет строго научными методами

познания действительности, не столь рационалистичен, чаще доверяет интуиции. Тем не менее преподаватель должен сам стремиться к научному стилю мышления и приучать к этому свою аудиторию.

Например, рассматривается проблема «Личность как субъект управления». Не все слушатели способны четко рассуждать о понятиях «личность», «субъект», определить их отличительные свойства, хотя каждый из них что-то может сказать по этому вопросу.

Прежде всего, преподаватель отмечает, что данные понятия относятся к более общему понятию — «человек» и являются его характеристиками, как социального существа. Далее он определяет специфические особенности «субъекта» как носителя активности и понятия «личность» — как носителя сознания.

Формируя научное понятие, преподаватель ставит перед собой такие цели.

Определить у слушателей уровень научности понятия, касающегося рассматриваемого аспекта проблемы. Преподаватель обращает внимание на стройность и доказательность суждений, наличие необходимых конструктивных элементов, составляющих понятие, употребление и понимание научных терминов, раскрывающих их суть.

Наметить объем и характер взаимодействия с аудиторией и каждым конкретным слушателем.

Это необходимо для того, чтобы сформировать строгое научное понятие о рассматриваемой проблеме. Практика показывает, что относительно многих явлений и вещей, освещенных в беседе с преподавателем, часть слушателей не имеет строгого научного понятия. Рассуждения их о тематике курса (теории управления, психологии управления и пр.) часто поверхностны, неконкретны, выражаются общими словами. Это свидетельствует о низкой эффективности предварительной подготовки руководителя или ее отсутствия.

Приходится признать, что, несмотря на повышение уровня информированности и эрудиции, сегодня среди некоторых руководителей учебных и дошкольных заведений еще распространена некоторая «полуобразованность» в различных вопросах — управленческих, экономических, психолого-педагогических, особенно заметная на фоне имеющихся публикаций по данным проблемам и авторитета пропаганды теоретических знаний.

Слушатели курсов повышения квалификации информированы о многом, о чем свидетельствует проводимый в институтах

входной контроль. Ощущение «все знаю», подкрепляемое получаемой информацией обо всем понемножку, мешает руководителю усвоить суть ряда явлений.

«Полуобразованность» кичлива и опасна в обеих своих крайностях: и в форме «туповатой рассудительности», подменяющей процесс познания, и в форме выводов, опирающихся лишь на «личный опыт» (18, с. 233).

Поверхностные и к тому же неоднократно повторяемые знания вызывают у иного слушателя чувство пресыщенности информацией, что создает трудно преодолимый барьер на пути восприятия научной информации.

Рассмотрим задачи преподавателя, связанные с формированием научных суждений.

Суждение — это умственный акт, выражающий отношение говорящего к содержанию высказываемой мысли в форме утверждения или отрицания ее (21). Суждение, в отличие от высказывания, всегда либо утверждает, либо отрицает и всегда носит оценочный характер, выражает позицию личности. Последнее обстоятельство говорит о том, что в психологическом плане высказывать суждение часто — означает иметь убеждение.

Одна из важнейших задач преподавателя в том, чтобы побудить аудиторию высказывать научно обоснованные суждения, то есть оценивать, отрицать или утверждать что-либо, руководствуясь научными представлениями о предмете высказывания. Это, прежде всего, касается слушателей уже прежде прошедших повышение квалификации. Важно прививать руководителям стремление к научно сформулированным идеям, положениям, предложениям в любых сферах жизнедеятельности, будь то сфера образования, экономики, социальной политики.

Каждый руководитель должен стремиться к научному обоснованию своих действий и заявлений и требовать того же от своих подчиненных. Нередко выступления на педагогических советах, обсуждение проблем воспитания и обучения превращаются в изложение суждений на уровне здравого смысла, не подтверждаемых научными выводами.

В принципе здравый смысл — ценная форма отражения действительности, уместная в решении любой проблемы, но здравый смысл не должен вытеснять научный подход к делу, так как то, что находится на уровне здравого смысла, еще не является научно доказанным. Для того чтобы успешно решать задачи, стоящие

перед системой образования, руководителю нужны строго научные представления о содержании проблем и научно обоснованные суждения относительно способов их решения. Это касается и взаимоотношений в педагогическом коллективе, и организации учебно-воспитательного процесса, и развития методической и опытно-экспериментальной работы в школе.

Занятия в системе повышения квалификации должны не только побуждать к научной оценке явлений и процессов действительности, но и способствовать развитию навыков научного суждения. Преподаватель ставит перед собой задачи обратить свое внимание и внимание слушателей на привычный стиль выражения своих отношений к явлениям и событиям на уровне здравого смысла или с привлечением научных понятий, выбрать наиболее подходящие приемы выработки научно обоснованных суждений.

В зависимости от уровня подготовки аудитории можно использовать разные приемы освещения проблемы: абстрактно-теоретический, проблемно-дискуссионный и предметно-теоретический.

Рассмотрим пример. В последние годы в психолого-педагогической литературе говорится о необходимости совершенствования взаимоотношений в педагогических коллективах и повышения на этой основе качества учебно-воспитательного процесса. Правильное представление о социально-психологическом климате в коллективе, средствах регулирования и необходимых условиях его совершенствования является основой дальнейшего развития производственных отношений. Тем не менее, в период предварительного обмена мнениями по этой проблеме можно убедиться, что некоторые слушатели не научно рассуждают о социально-психологическом климате в коллективе. Поверхностное представление о сущности проблемы и потенциалах благоприятного психологического климата притупляет интерес и стремление применить на практике рекомендации ученых и получить социально-педагогическую отдачу. Следовательно, провозглашаемая идея не находит практической реализации.

Понимая такую зависимость явлений, преподаватель ставит перед собой задачу побудить аудиторию высказывать научные суждения о проблеме. С этой целью он может: 1) изложить основные положения о социально-психологическом климате и условиях его совершенствования в педагогическом коллективе. Это абстрактно-теоретический прием освещения проблемы; 2) побудить слушателей высказать свои суждения о социально-психологиче-

ском климате, используя в беседе (лекции, дискуссии, семинаре) строго научные понятия, заставляя слушателей рассуждать научно. Таков смысл дискуссионно-проблемного освещения вопроса; 3) поставить перед слушателями задачу — высказать свои соображения о совершенствовании морально-психологического климата в своем коллективе. Выслушивая предложения, преподаватель комментирует высказывания, указывает их обоснованность, соответствие научному представлению о социально-психологическом климате и условиях его совершенствования. В данном случае действует прием предметно-теоретического освещения проблемы.

Таковы основные задачи преподавателя, связанные с формированием научных понятий и суждений. Критерием эффективности здесь является выработка научных понятий и суждений о конкретных явлениях действительности, психолого-педагогических и управленческих проблемах.

Показатели эффективности могут быть разные — конкретность, объем понятий и суждений, их устойчивость, легкость воспроизведения, применимость в практике общения. Условия достижения эффективности на уровне формирования теоретических знаний таковы: 1) умение преподавателя определить уровень научности суждений данного конкретного слушателя; 2) способность наметить объем и характер взаимодействия с аудиторией; 3) умение выбрать и осуществить наиболее подходящие в данной аудитории приемы формирования научных суждений о проблеме — абстрактно-теоретический, проблемно-дискуссионный, предметно-теоретический; 4) способность выявить уровень подготовки слушателей.

Наиболее ответственными педагогическими задачами являются задачи, связанные с формированием такого элемента теоретического сознания, как убеждение. Когда речь идет об убеждении, то имеют в виду сложное состояние сознания отдельной личности или социальной группы, включающее как объективные, так и субъективные элементы. Чаще всего под убеждением понимают совокупность взглядов и представлений, которые определяют волевою активность и поведение человека (24). Но такое определение не отличается достаточной полнотой, ибо не включает других существенных признаков, и тем самым не раскрывает в полной мере содержания этого понятия.

Исходный и необходимый признак любого убеждения, независимо от его глубины и направленности, — наличие определен-

ных концепций, под которыми имеется в виду присущая данной личности или социальной группе совокупность взглядов и представлений о явлениях реальной действительности. В их содержание включаются идеи, относящиеся к различным областям жизни — науке и политике, культуре и идеологии, экономике и обычным житейским делам. Сказанное тем более справедливо, если идет речь не просто об убеждении, а о научном убеждении.

Научное убеждение — совокупность взглядов и позиций руководителя, объединенных определенным мировоззрением и составляющих основу его управленческого мышления и управленческой деятельности. Научное убеждение — основной принцип управления, в соответствии с которым руководитель оценивает окружающую действительность, взгляды и поведение других людей и себя. Научное убеждение складывается не стихийно под влиянием опыта и знаний руководителя, а в результате целенаправленной управленческой подготовки, которое должно отвечать ряду условий.

Первое из них — подкрепление научных позиций фактами жизни. Если действительность не подкрепляет справедливость тех или иных мировоззренческих положений, то научные убеждения руководителя расшатываются, становятся непрочными. Общественная практика — самый убедительный критерий проверки обоснованности научных концепций. Но часто руководители склонны подменять явления общественной практики изолированными фактами, событиями из личной жизни. В таких случаях мерилom истинности научных концепций становится не общественная практика, а личный опыт, отдельные явления. Задача преподавателя заключается в том, чтобы побуждать аудиторию оценивать общественную практику и на ее основе формировать свои научные убеждения.

Второе условие формирования научного убеждения — понимание руководителем практической ценности научного убеждения. Научные убеждения играют определенную роль в жизнедеятельности руководителя. Убеждения упорядочивают разрозненные элементы сознания, придают им целостность, гармонию. Но для этого руководителю надо самому увидеть несвязанность своих знаний, представлений и пожелать добиться их упорядочения. Убеждения дают возможность руководителю наиболее весомо и последовательно выразить себя. Но для этого ему необходимо ощутить потребность в таком самовыражении. Научные убеждения дают возможность руководителю выразить свое отношение

к обществу, к господствующей идеологии образования. Научные убеждения помогают руководителю понять подчиненного, найти общие ценности с ним.

Третье условие формирования научного убеждения — впечатляющее воздействие на руководителя. Здесь имеются в виду различные факторы влияния на аудиторию — научность, доказательность, убедительность, эмоциональность, доверительность в общении. Впечатляющее воздействие зависит как от особенностей информации, фактов, которыми располагает преподаватель, так и от его личности.

Обобщая сказанное о научном убеждении, назовем соответствующие критерии, показатели и условия.

Сформированность научной убежденности — таков главный критерий эффективности формирования теоретического сознания. Показателями эффективности могут быть такие — степень соответствия научных убеждений аудитории слушателей достижениям передовой педагогической науки; устойчивость научных убеждений; характер влияния на них теоретического курса; подвижность научных убеждений в связи с развитием управленческой и психолого-педагогической науки.

Условия достижения эффективности в процессе формирования научных убеждений такие: 1) подкрепление научных позиций конкретными фактами; 2) понимание слушателями важности и ценности для себя научного убеждения; 3) впечатляемость научного воздействия.

3.5. Управляющее воздействие как условие достижения эффективности обучения

Убеждения нужны человеку, чтобы на их основе осуществлять практическую деятельность. Знания, обыденное и теоретическое сознание людей должны отражаться в конкретных поступках, оценках и суждениях, связанных, прежде всего, с их коллективной деятельностью.

Задача преподавателя в этой связи усложняется, так как, с одной стороны, она формирует у слушателей научное мировоззрение, а с другой — побуждает их проявлять это научное мировоззрение на практике. Оба направления работы тесно связаны, однако, в целях научного познания и овладения соответствующими навыками их можно и нужно разграничивать. Каждое из этих на-

правлений специфично и требует определенных знаний и навыков преподавателя.

В предыдущем параграфе мы рассмотрели некоторые социально-психологические проблемы формирования знаний, обыденного и теоретического сознания. Теперь нам предстоит показать, как побудить слушателей проявлять свои научные убеждения в различных аспектах деятельности. При этом будем развивать основную тему исследования — раскрывать соответствующие критерии, показатели и условия эффективности. На этот раз они рассматриваются с точки зрения управляющего воздействия на аудиторию, которое состоит из следующих функций.

Координация совместной деятельности слушателей в процессе курсовой подготовки.

При осуществлении педагогического воздействия с целью объединения усилий людей в их совместной деятельности субъектом педагогического влияния является не отдельная личность, а группа, аудитория, коллектив. При этом имеются в виду различные виды совместной деятельности. Процесс координации имеет, по крайней мере, три функции — согласование, направление и контроль деятельности. В чем конкретно они заключаются?

Согласование совместной деятельности посредством пропаганды теоретических знаний (психолого-педагогических, управленческих, философских и так далее) сводится к двум факторам — коррегированию сознания слушателей и объединению их усилий в решении конкретных управленческих и педагогических задач.

Коррегирование сознания предполагает формирование общих установок, ценностных ориентаций, убеждений слушателей. Преподаватель решает данную задачу, рассматривая ту или иную проблему с различных точек зрения, предлагая слушателям выработать единую позицию, взгляд по отношению к ней. Решение многих актуальных педагогических и управленческих проблем должно сопровождаться процессом коррегирования сознания руководителя, иначе не произойдет объединение их усилий.

Возьмем такой пример. Ныне остро стоит вопрос об улучшении финансирования системы образования. Важнейшим условием его решения является, на наш взгляд, коррегирование сознания руководителя, то есть выработки у большинства позиций неприимости к фактам невыплаты заработной платы, а также общих установок о причинах ее задержки. Некоторые административные работники и представители общественных организаций

(профсоюзы) свыклись с мыслью, что невыплата заработной платы — неизбежное зло. Такая установка резко снижает активность действий в борьбе за улучшение финансирования, приводит к тому, что некоторые руководители снимают с себя личную ответственность, отодвигают решение насущной проблемы. Задача преподавателя заключается в том, чтобы показать главные причины плохого финансирования системы образования: «внешние», находящиеся за пределами школы, и «внутренние», зависящие от руководителя.

Коррегирование сознания руководителя предполагает и решение такой педагогической задачи — добиться, чтобы каждый руководитель научился оценивать свои действия с позиций нравственности, в соответствии с принципом гуманизма. Часто бывает так, что директор в оценке своих действий руководствуется только соображением дела, то есть сориентирован максимально на задачу, забывая, что есть еще и нравственный критерий оценки тех же поступков. В результате в наших межличностных отношениях начинают доминировать принципы взаимодействия, характерные для механических систем. Данный тезис графически отражен в так называемой «управленческой матрице», впервые описанной в 60-е годы прошлого столетия американскими психологами Р. Блейком и Д. Мутон.

Нравственная некоррегированность сознания — существенный пробел в управленческой деятельности. Неумение руководителя оценивать свои взаимоотношения с людьми с позиций нравственности нередко наносит не только психическую травму тем, с кем они общаются, но и дискредитируют в глазах тех, кто вступает с ним в контакты, всю систему образования. Вот почему важно научить каждого руководителя оценивать свои действия с позиции нравственности.

Объединение усилий людей в решении конкретных задач означает, что преподаватель нацеливает свою аудиторию на выполнение конкретных педагогических задач, показывая, как при этом должен сотрудничать педагогический коллектив с родителями, спонсорами, молодежными организациями, учреждениями дополнительного образования и так далее

В принципе каждый преподаватель имеет представление об этой функции. Но как она осуществляется? В процессе преподавания курса управления слушатели решают конкретные педагогические задачи. Например, руководство школы поставило

перед собой задачу — решительным образом улучшить дисциплину и успеваемость учащихся. С чего начать и каким образом достичь положительных результатов? Преподаватель наводит на мысль слушателей, что необходимо объединение усилий всего педагогического коллектива. Однако, объединение усилий невозможно без предварительного коррегирования сознания людей. Прежде у подчиненных надо выработать общую позицию относительно тех или иных явлений и лишь после этого можно надеяться на эффективность осуществления дальнейшего шага — объединения усилий людей на решение конкретной задачи.

Итак, в плане согласования совместной деятельности людей правомерно вести речь о двух критериях эффективности обучения в системе повышения квалификации — способности преподавателя скоррегировать сознание слушателей и объединении их усилий на решение конкретных учебных задач.

Показателями эффективности обучения здесь могут быть такие — степень согласованности позиций, мнений, убеждений и ценностей людей; их соответствие воззрениям, которые пропагандирует преподаватель; степень осознания слушателями своего вклада в процесс управления школой и в решение педагогических задач; стремление перестраивать свою деятельность в соответствии с поставленными задачами.

Условия достижения эффективности при попытке согласования совместной деятельности таковы: четкость педагогических задач, выдвигаемых в плане коррегирования сознания и объединения усилий людей; разработка последовательных промежуточных целей, обоснованных в группе и постепенно приводящих к искомому результату.

Теперь рассмотрим вторую функцию управления в процессе координации совместной деятельности людей — направление. Здесь обучение директоров сводится к следующему:

1) информирование аудитории о содержании и наиболее перспективных и полезных для школы средствах решения педагогических задач. Например, в ходе обучения руководители знакомятся с различными педагогическими и управленческими технологиями;

2) привлечение членов педагогического коллектива к управлению школой, что предполагает стимулирование личной инициативы и предприимчивости, обмен мнениями по поводу содержания социальных, экономических, психолого-педагогических проблем;

3) выработка с помощью коллектива средств, форм и методов решения педагогических задач.

В соответствии с этими педагогическими задачами, передающими функцию направления, в процессе координации совместной деятельности будем различать такие критерии эффективности повышения квалификации, как: информированность о содержании и средствах решения поставленных перед школой задач; устремленность слушателей максимально воспринимать получаемую информацию; способность слушателей к выработке с помощью группы средств, форм и методов решения этих задач.

Показатели эффективности в плане направления деятельности определяются в соответствии с названными критериями. При оценке эффективности информирования среди показателей могут быть объем, качество и скорость распространения информации, ее социальная полезность и согласованность с потребностями аудитории. Определяя эффективность обучения в системе дополнительного профессионального образования в плане направления совместной деятельности, можно учитывать количество людей, желающих участвовать и принимающих участие в обсуждении выдвигаемых проблем. А при выявлении эффективности в плане выработки средств, форм и методов решения различных задач, поставленных перед школой, показателями эффективности будут такие: количество и содержание предложений, высказанных слушателями, их практическая ценность и др.

Наконец, возьмем функцию контроля в процессе координации совместной деятельности.

Задача преподавателя сводится к тому, чтобы осуществлять наиболее эффективные инструменты контроля за учебным процессом.

Соответствующий критерий эффективности — способность преподавателя осуществлять контроль за совместной деятельностью людей. Показателями здесь могут быть такими: понимание слушателями своих действий, связанных с контролем итогов совместной деятельности, организация контроля за решением тех или иных задач. А условиями эффективности системы повышения квалификации в плане осуществления контроля за совместной деятельностью можно считать: развитие демократии, возможность каждому члену группы высказать свое мнение по поводу осуществления принятых ранее решений, понимание преподавателем своих прав в сфере контроля за поведением участников совместной деятельности.

Распространение научных идей.

Распространение идей в процессе повышения квалификации предполагает обращение к группе, быструю передачу информации от инстанций, которые их формулируют (органы управления, наука), до инстанции, которым эти идеи предназначены, в частности слушатели.

Распространение идей, а в более широком смысле — информации, осуществляется с участием разных посредников: официальных и неофициальных средств общения. В свою очередь, официальные средства общения отчетливо разделяются на источники массовой информации и специальные источники информации (методические объединения, институты повышения квалификации так далее). Известны также традиционные различия в функциях официальных средств двух видов: массовые источники (прежде всего речь идет о радио, телевидении и прессе), по сравнению с системой повышения квалификации, как правило, действуют оперативнее, более официальны в своих оценках, менее отчетливо ориентированы на определенную аудиторию, освещают преимущественно общезначимые проблемы (16).

Неофициальные каналы распространения педагогических идей — это общественное мнение; межличностное общение в разных сферах — в школе, дома, среди друзей, при случайных контактах в общественных местах, слухи. Их объединяют свобода и незапрограммированность действий. Они не претендуют на скорость или достоверность передаваемых событий, но они не менее значимы в обществе, чем официальные источники информирования.

Таковы всем известные предпосылки, обуславливающие распространение научных педагогических идей. В связи с этим, перед преподавателями встают следующие вопросы.

Делаем ли мы необходимые психологические выводы, позволяющие эффективно управлять процессом распространения научных идей? Осознаем ли мы основные критерии, показатели и условия эффективности при осуществлении данной функции повышения квалификации?

Думается, что эта проблема лишь частично отражена в науке и практике. Большинство исследователей и преподавателей системы повышения квалификации понимают ее так: в ходе курсовой подготовки не следует повторять известные большинству факты и идеи, о которых информируют широкую аудиторию

средства массовой информации. Преподаватель должен лишь оперировать их информацией, комментируя ее, привлекая для более глубокого осознания педагогической действительности, используя для обоснования своих выводов. Абсолютно правильное положение, но это не единственный вывод, который следует сделать из этого факта, что повышение квалификации осуществляется разными путями одновременно. Следует обратить внимание и на другие стороны данного обстоятельства.

Во-первых, массовые средства коммуникации нередко сами же создают обстановку на невосприимчивость или поверхностность восприятия их информации. Мощный поток факторов, распространяемых радио, телевидением и прессой пробудил в человеке механизм «психологической защиты» к действию, а зритель многое смотрит, но не видит, слушатель многое слушает, но не слышит, читатель многое прочитывает, но не читает. Происходит нечто такое, которое в психологии принято называть «замыливанием органов чувств». Активно усваивается лишь незначительный процент информации, адресованной массовой аудитории (16, с. 130).

Этим обстоятельством обусловлен важный вывод для системы повышения квалификации — научиться контролировать меру и глубину осведомленности аудитории о научных фактах и явлениях, освещаемых массовыми информационными источниками. В случае, если аудитория плохо, поверхностно представляет себе их суть, уместны повторение известного, обмен мнениями о содержании всех аспектов управленческой теории. Система повышения квалификации не исчерпала и не исчерпает свою информационную функцию, если учитывать такие естественные обстоятельства, как психологическая защита, невозможность человека услышать и прочитать все.

Во-вторых, задача преподавателя, работающего в системе повышения квалификации, заключается в том, чтобы удлинить сроки циркулирования наиболее важной в научном и практическом плане информации. Дело в том, что под напором того же массивированного потока научных сведений нужные сведения руководителю образовательного учреждения вытесняются новыми. Средства массовой коммуникации сформировали у аудитории (конечно, против своего желания) установку на кратковременное запоминание информации — ознакомился и забыл. Завтра будет свежая информация, отображающая своеобразие нашего динамичного времени. Кроме того, в памяти человека разные научные

факты превращаются в некую «информационную смесь», из которой бывает трудно извлечь что-то нужное (16, с. 78).

Вот здесь-то и необходимо «управляющее воздействие»: преподаватель периодически возвращает внимание слушателей к информации недалекого или относительно далекого прошлого, продлевая ей жизнь, создавая «эхо звучания». В этой связи положительной оценки заслуживает опыт преподавателей, которые, учитывая высокую общеобразовательную и методическую подготовку своих слушателей, по некоторым проблемам проводят обзорные лекции.

В-третьих, распространение научной информации для преподавателя не сводится к сообщению или осмыслению фактов в аудитории. В его власти придать информации инерцию циркулирования, то есть стимулировать у слушателей желание обсуждать ее за пределами аудитории.

Научная информация преподавателя должна стимулировать обмен мнениями, и слушатели готовы к этому. Как показали наши исследования, около 86% руководителей школ, прослушавших курс психологии управления, доводят до сведения коллег информацию, полученную на курсах повышения квалификации. Необходимо, как нам кажется, «питать» межличностные источники передачи информации, насыщать их полноценными и актуальными научными сведениями. Исследование показало, что именно здесь, на уровне неофициального обмена мнениями, научная информация приобретает новые смысловые и эмоциональные оттенки. Причем, научная информация, полученная в процессе курсовой подготовки, обсуждается на разных уровнях: с коллегами на совещаниях директоров, с учителями на педагогических советах, с вышестоящими органами при внедрении научных идей в практику управления.

Благодаря продуманным действиям преподавателя может поддерживаться процесс длительного циркулирования в педагогической практике распространяемой научной информации. Акцентированная им информация направляется в неофициальные каналы — на уровень межличностного общения. В результате увеличивается вероятность формирования научного мировоззрения по поводу важных педагогических проблем.

В-четвертых, управляющее воздействие с помощью распространяемой научной информации включает в себя борьбу с «шумами», то есть всякого рода искажениями, возникающими на уров-

не неофициальных источников. Любому преподавателю известно, что в процессе обсуждения научной информации в сферах межличностного общения она «обрастает» дополнениями, комментариями. Это естественно: каждый неофициальный «источник», передавая информацию другому, отражает в ней и свое мнение, и настроение, и интеллект, и принадлежность к социальной группе. А человек, воспринимающий научную информацию, порой сам дополняет ее, адресуя сведения другому.

В искаженном виде научная информация воздействует на научные убеждения человека. Требуется вмешательство официальных источников научной информации, чтобы сущность явлений и фактов отделить от «шума».

Каковы же критерии, показатели и условия эффективности системы повышения квалификации при осуществлении такой функции, как распространение научных педагогических идей? Основной критерий — отсутствие прямого повторения информации массовых средств коммуникации. Показатели могут быть здесь такими: наличие комментария, глубина осмысления фактов, личностное отношение преподавателя к информации. Соответствующие условия таковы: способность преподавателя мыслить самостоятельно, творчески, умение контролировать меру и глубину осведомленности аудитории о педагогических фактах и явлениях, освещаемых средствами массовой коммуникации, способность оценить психолого-педагогическую значимость излагаемых фактов. Другой критерий — придание информации инерции циркулирования во времени и на разных уровнях взаимодействия людей. Показатели здесь такие: количество информации, сообщаемой под влиянием преподавателя; число лиц, которых преподаватель побудил обмениваться информацией; время ее циркуляции на разных уровнях взаимодействия. Соответствующие условия эффективности таковы: способность преподавателя отобрать актуальную информацию и пробудить к ней интерес аудитории, умение придать сообщениям и идеям «жизненную перспективу», то есть соединить с повседневными и актуальными школьными потребностями, интересами и установками слушателей, со школьной жизнью.

Третий критерий — проверка истинности информации. Показатели ее эффективности — соответствие знаний аудитории подлинному содержанию информации, ее официальной версии. Условия эффективности — периодическое выявление знаний аудитории, апелляция к достоверным источникам информации, разъяснение

аудитории природы слухов и психологического «шума», сопровождающего циркуляцию информации.

Теперь рассмотрим следующую функцию — **разъяснение научных идей**.

Как известно, информация, которая предлагается слушателям, адресована определенной социальной группе, поэтому разъяснение идей является одной из основных функций.

Разъяснение идей включает, по нашему мнению, три взаимосвязанных психологических процесса — объяснение, интерпретацию, иллюстрацию. Казалось бы, каждому понятен смысл этих терминов и видится соответствующий круг психологических задач, которые необходимо решить совместно со слушателями. Но проверим впечатления.

Что означает «объяснение содержания идей»? Как правило, преподаватели дают такие ответы: «передать суть своими словами», «расшифровать неясные термины», «сделать идеи понятными». Сложилась традиция к деятельности преподавателя — доступность языка, доходчивость, простота изложения материала (17).

Однако это лишь условия объединения идей. Решаемая психологическая задача глубже и сложнее.

Прежде чем объяснить что-либо, надо выяснить, что надо объяснять и требуется ли вообще что-то объяснять. Ясно, что ответ на этот вопрос можно получить, обратившись к слушателям, например, предложив им предварительно обменяться мнениями, выбрать наиболее верное положение из нескольких, различающихся степенью правильности и раскрытия сути рассматриваемого вопроса.

Далее, «объяснять» не означает говорить проще и сводить все к азбучным истинам. Дело заключается в формировании необходимых понятий и внесении ясности в ход рассуждения. Объяснить — это, прежде всего, добиться, чтобы слушатели отчетливо мыслили, опираясь на предложенные им понятия. Практика, однако, показывает, что часто объяснение сводится к выхолащиванию понятий и усечению наиболее трудных звеньев мышления (посылок, операций), необходимых для глубокого постижения идей. В результате пропагандируемые идеи утрачивают свою интеллектуальную привлекательность: слушатель вдруг обнаруживает, что все очевидно. Вот почему иные слушатели не в состоянии толком объяснить содержание отдельных категорий, смысл актуальных педагогических явлений, управленческих технологий.

Но для того, чтобы слушатели начали отчетливо мыслить, необходимо побудить их к этому. Возникает задача — стимулировать потребность в мышлении, желание слушать объяснения, стремление заглянуть вглубь вещей, выяснить суть вопроса, открыть для себя истину.

Потребность что-то понять стимулируется, например, с помощью создания проблемной ситуации. Она определяется психологами как психическое состояние человека, испытывающего интеллектуальное затруднение, которое он не может преодолеть известным ему способом и поэтому пытается найти новый способ действия (6). Проблемная задача всегда содержит познавательную задачу, в основе которой лежит противоречие между имеющимися знаниями и новыми требованиями, между сложившимися способами деятельности и новыми условиями.

Таким образом, получается логическая взаимосвязь актов, осуществляемых в процессе объяснения идей: выяснение того, что необходимо объяснить — стимулирование потребности слушателей получить объяснение — пояснение понятий — изложение хода мышления.

Второй психологический процесс, посредством которого осуществляется разъяснение педагогических идей, — интерпретация их содержания.

Интерпретировать педагогическую идею вовсе не означает пересказывать своими словами или выразить ее так, как она представляется преподавателю. Интерпретировать — значит перекодировать мысль в понятия, доступные слушателю, включить ее в круг жизненных ситуаций и явлений, близких и понятных данной аудитории. Подчеркиваем, не иллюстрировать примерами из жизни (это другая самостоятельная задача), а включить в контекст жизненных событий слушателя.

Интерпретация идей заключается в том, что они освещаются в новых связях, в разных поведенческих ситуациях и при этом становятся все менее отвлеченными (абстрактными) и все более обретают личностный смысл. Технологию интерпретации педагогических идей можно представить наглядно с помощью concentрических окружностей. Центральная окружность означает непосредственно личностные проблемы воздействуемого, вторая от центра окружность — семейные проблемы, третья — производственные, четвертая — общественные, пятая — уровень существования отвлеченного понятия. Психологическая задача преподавателя

состоит в том, чтобы отвлеченное понятие (например, «нравственное поведение») включить в окружность, находящуюся как можно ближе к центру. Например, преподаватель освещает проблему нравственного воспитания. Можно ограничиться ее философским и этическим содержанием (уровень отвлеченного понятия). В связи с этим необходимо сказать, что нравственное (моральное) воспитание — это такое воспитание, которое отвечает нормативной регуляции действий человека в обществе. Оно способствует формированию особого сознания и отношений личности к окружающей действительности, в основе которых — интересы общества, соображения долга, гражданской ответственности и тому подобное.

Интерпретация данной проблемы на уровне общества в том, чтобы раскрыть ее связи с социальными, экономическими, политическими и воспитательными задачами, решаемыми в условиях той или иной общественно-экономической формации или в условиях данной социальной системы и в конкретный исторический период.

Связывая эту проблему с уровнем развития системы образования, преподаватель показывает особенности объекта нравственного воспитания (уровень культуры, психологические особенности). Определяется сфера нравственного воспитания — социально-психологический климат в коллективе, отношения руководителей с подчиненными, отношения межличностные в той или иной сфере педагогической деятельности и так далее.

Проблема нравственного воспитания может быть интерпретирована на уровне семьи, и тогда речь пойдет о взаимоотношениях «отцов и детей», о положении ребенка в семье и так далее.

Интерпретация нравственного воспитания на уровне личности предполагает иную сущность проблемы. Здесь уместно показать ответственность каждого человека за нравственную сторону своего поведения. Интерпретируя педагогическую идею, необходимо стремиться передать ее как можно ближе к непосредственным ситуациям, окружающим личность, доказать применительно к данному лицу.

Третий психологический процесс, участвующий в разъяснении идей, — их иллюстрация.

Чаще всего иллюстрация рассматривается преподавателями как средство подкрепления идеи, изображая ее в компактном виде, наглядном образе. Иллюстрация понимается также как цитата, пример и тому подобное. При этом упускают из внимания

процессуальную сторону иллюстрации. Ее психологическая роль заключается не в том, чтобы предложить аудитории готовый образ или пример для восприятия, а, во-первых, в том, чтобы вызвать проявление необходимого образа, примера; во-вторых, чтобы заставить этот образ или пример «жить» в сознании слушателей; в-третьих, легко воспроизводится в ситуации, связанной с данной идеей (информацией); в-четвертых, способствовать быстрому и достаточно полному воспроизведению в сознании самой идеи, информации.

Таким образом, иллюстрация, в конечном счете, играет роль «пускового механизма» для памяти: с помощью иллюстрации идея (информация) сначала как бы кодируется преподавателем в виде примера, схемы, образа, цитаты, а затем должна произвольно или в результате волевого усилия воспроизводиться и извлекаться из памяти знания, необходимые для учителя или руководителя в конкретной ситуации.

Нельзя упрощенно понимать роль иллюстрации. Лекция, изобилующая цитатами и примерами, не имеет необходимой психологической действенности. Слушатель нередко помнит яркий пример, образное сравнение, случай из жизни, рассказанный преподавателем, но не помнит, в какой связи была дана иллюстрация.

Талант преподавателя проявляется в умении использовать для доказательства самые разные иллюстрации: исторические примеры, экономическая аргументация, ссылки на социальные явления, правовые доказательства, ссылки на мнения компетентных лиц, личные наблюдения, материалы официальной статистики, информация средств массовой пропаганды, литературные образы и так далее (17).

При этом слушателям необходимо помочь проследить связь иллюстрации с основной развиваемой идеей. Этому помогает краткий комментарий, подсказка смысла иллюстрации, ее отношения к излагаемому материалу.

Подведя итог сказанному относительно разъяснения идей как функции системы повышения квалификации, обозначим соответствующие критерии, показатели и условия эффективности. Главным критерием является наличие в преподаваемом курсе разъясняемой идеи, которая имеет психолого-педагогическое значение и в то же время интерпретируется с точки зрения интересов общества (его отдельных подсистем) и личности (ее семейных проб-

лем, духовных и материальных запросов, установок и ценностей). Показатели эффективности здесь можно назвать такие: степень общественной и степень личностной значимости выдвигаемых идей, освещаемых проблем, передаваемой информации.

Можно выделить три группы условий достижения эффективности при разъяснении педагогических идей:

1) коммуникативные особенности педагогической информации. Здесь имеются в виду самые разные свойства информации (устной, наглядной, письменной), от которых зависит ее усвояемость, доступность и доходчивость. Это особенности языка и стиля, объем и структура повествования, его аргументированность и подкрепленность примерами;

2) профессиональная подготовленность преподавателя. Имеется в виду уровень овладения идеей, проблемой: понимание идеи, запас необходимых знаний, наличие аргументов, умение высказать в период общения со слушателями идею, требующую разъяснения, доходчиво изложить необходимые понятия и ход своего мышления, интерпретировать идею (перекодировать, включить в контекст жизненных событий), иллюстрировать педагогическую идею с таким расчетом, чтобы вызвать появление образа, примера, необходимого для наилучшего запоминания информации и ее воспроизведения в соответствующих обстоятельствах;

3) знание аудитории — ее социально-профессиональных и возрастных особенностей, уровня квалификации, потребностей, интересов, установок, которые могут препятствовать или способствовать усвоению идей и знаний и которые необходимо принимать во внимание.

Воздействие на сознание и поведение субъекта повышения квалификации.

Координация совместной деятельности людей, распространение и разъяснение педагогических идей подчинены главной функции системы дополнительного профессионального образования — воздействию на сознание и поведение как отдельных учителей и руководителей образовательных учреждений, так и на поведение коллективов. В свою очередь, стратегия и тактика системы повышения квалификации зависит от того, какая роль отводится аудитории. Ее можно рассматривать и как объект и как субъект воздействия, что принципиально меняет психологическое содержание повышения квалификации педагогических кадров.

Понятие «объект» и «субъект» в системе повышения квалификации связаны с определением воздействующей и воздействуемой сторон. Традиционно субъект повышения квалификации наделяется функциями воздействующего, а объект — функциями воздействуемого. Такое распределение функций, по нашему мнению, не соответствует социально-психологическим принципам общения.

Согласно распространенному мнению, субъект повышения квалификации — это индивид или группа людей, которые совершают целенаправленное педагогическое и психологическое воздействие на объект повышения квалификации с целью решения поставленных задач. Субъект системы повышения квалификации стремится к тому, чтобы, общаясь, внести в сознание индивида или группы соответствующие педагогические идеи, знания, сформировать определенное отношение, подвести к необходимым оценкам. Объект педагогического воздействия в системе повышения квалификации, согласно сложившемуся мнению — индивид или группа людей, на разум, эмоции и волю которых осуществляется целенаправленное педагогическое воздействие.

Таково традиционное представление о субъекте и объекте повышения квалификации, в соответствии с которым участники педагогического процесса рассматриваются как социальные индивиды. Но, как было отмечено, такая расстановка акцентов не отвечает социально-психологическому пониманию процесса взаимодействия. Подчеркнем, что любой акт непосредственного общения — это не просто воздействие на человека, а именно их взаимодействие.

О взаимодействии преподавателя со слушателями нельзя сказать однозначно, кто объект, а кто субъект педагогического воздействия. Ведь контакты преподавателя с аудиторией осуществляются в форме взаимодействия. Преподаватель влияет на аудиторию, излагая ей информацию, объясняя идеи, добиваясь определенного эмоционального настроения. Аудитория, в свою очередь, воздействует на преподавателя, побуждая его излагать факты в доступной форме, заставляя принимать во внимание ее потребности и установки, индивидуальные особенности и настроения. Слушатели взаимодействуют между собой, обмениваясь мнениями, поддерживая друг друга, сопереживая и соучаствуя в процессе восприятия информации. Они высказывают свои мнения, возражают преподавателю или, соглашаясь с ним, иногда убеждают его занять позицию большинства.

Как видим, и преподаватель и слушатели поочередно выступают то в роли объекта, то в роли субъекта взаимодействия. В то же время их позиции несколько различаются. Преподаватель, как субъект (первый) внешне выраженной речевой деятельности, является «инициативным», «лидирующим» фактором общения. Аудитория выступает как совокупный объект. Это означает, что слушатели заняты совместной деятельностью (участие в учебном процессе), своим активным поведением совместно и каждый по отдельности влияют на взаимодействие. Такое представление об участниках педагогического процесса отражает, на наш взгляд, психологическое своеобразие естественной коммуникации.

В практике общения сложилось две формы обмена речевой информацией: симметричная коммуникация, в которой говорящий и слушающий попеременно выступают в роли то объекта, то субъекта общения, и асимметричная коммуникация, где одна из общающихся сторон берет на себя функцию воздействующего (то есть субъекта), а другая — воздействуемого (то есть объекта). Формально формы схожи: они включают одни и те же элементы (отправитель информации, сообщение, получатель информации), нередко предполагают идентичные цели (информирование, воспитание, убеждение, влияние и так далее), реализуются и в непосредственном и опосредованном общении в любом варианте — парном, один — многим или многие — одному.

Симметричная коммуникация имеет явные психологические преимущества: обе взаимодействующие стороны активно проявляют свои умонастроения и стремятся повлиять друг на друга. Чем больше у партнеров по общению возможностей влиять друг на друга, тем привлекательнее для них процесс взаимодействия.

Укажем некоторые условия симметричного общения, предполагающего взаимное «включение» партнеров в коммуникацию:

а) один из партнеров имеет желание что-то сообщить другому, а второй — желание что-то узнать от первого. Психологический подтекст общения: «хочу информировать, хочу быть информированным». В соответствии с этим условием преподаватель строит свои занятия со слушателями так, чтобы у них было желание участвовать в мероприятиях, которые он проводит, услышать информацию в его изложении. Повышение квалификации не даст должного эффекта, если слушатели будут участвовать по обязанности, по необходимости, по указанию сверху. Но для этого преподаватель должен изучать своих слу-

шателей, быть для них авторитетным, овладевать методами воздействия на аудиторию;

б) участники коммуникации стремятся к определенному эффекту, имея при этом возможность ответной реплики, действия. Психологический подтекст общения: «ожидаю эффекта — реагирую».

Согласно этому условию преподаватель не только излагает мысли, но и предоставляет слушателям возможность выразить свое мнение, задать вопрос, участвовать в дискуссии. Занятие преподавателя не должно превращаться в монолог, в конце которого слушателей спрашивают: «Есть ли вопросы?» Симметричная коммуникация предполагает постоянную возможность обмена мнениями, поэтому преподавателю уместно самому прерывать свой монолог вопросами, обращенными к аудитории, формулировать возражения от имени слушателей, использовать в доказательстве аргументы «за» и «против» и тому подобное.

Некоторые ученые, критикуя установку преподавателей на «монолог», считают, что слушатель сознательно или бессознательно ждет не просто монолога преподавателя, но встречи своей позиции с позицией преподавателя. Он настроен на диалог с преподавателем — открытый или скрытый. Сознание слушателя характеризует установка на диалог (9; 19; 21).

В нашем сознании только тогда устойчиво фиксируется информация, когда между источником информации и ее потребителем складывается двусторонний процесс в виде активной прямой и обратной связи. Искусство общения заключается в том, чтобы не подавлять инициативу собеседника, управляя при этом разговором так, чтобы он не превращался в сольный номер или хаотичный спор, чтобы господствовала деловая и дружеская обстановка. Для этого необходимо: умение выслушать слушателей, не делая выводов; не критиковать иную точку зрения, а пытаться доказательством опровергнуть или подкрепить ее; уметь «переводить» вопросы и предложения слушателей на язык, доступный всем; возражать или отвечать на вопрос по существу, а не опираться на частности и оговорки собеседника; взвешивать высказанную слушателем мысль, забывая о личном предубеждении в отношении к данному человеку; не использовать эпитеты, оценивая высказывания слушателей. Часто люди выражают свои мысли сложно, путано, злоупотребляют специальными терминами, засоряют язык варваризмами, поэтому важны уточнения. Порой разногласия имеются не по существу рассматриваемого

вопроса или пропагандируемой идеи, а обусловлены изложением понятий, которые по-своему истолковывают общающиеся стороны. Бывает так, что мы реагируем не столько на чье-либо высказывание или вопрос, сколько на личность собеседника. Свое отношение к нему переносим на высказываемые им мысли, в результате наша ответная реакция становится предвзятой. Эмоциональные оценки в адрес слушателей надо заменить суждениями и встречными предложениями; в меру проявлять свою уверенность в чем-либо и допускать возможные сомнения, правомерность иной точки зрения;

в) общающиеся стороны сознательно или неосознанно следят каждая за собой и друг за другом, в результате чего реакция одного собеседника «управляет» реакцией другого.

Принимая во внимание это условие симметричной коммуникации, преподаватель готовит информацию с учетом интересов и потребностей аудитории, предвидит возможные реакции слушателей на те или иные факты и планирует определенные приемы, помогающие ему достигнуть ведаемого эффекта. Соблюдая данное условие взаимодействия с аудиторией, не следует допускать крайностей. Подстроиться к аудитории — означает умение преподавателя учитывать в освещаемой проблеме интересы слушателей.

Подстраиваясь к аудитории, преподаватель в то же время контролирует свое поведение: следит за тем, какое впечатление производят на слушателей его аргументы, регулирует силу эмоционального воздействия, своевременно обращается к аудитории с вопросом;

г) обе стороны участвуют в формировании результатов взаимодействия. Общение направлено на поиск вывода, итога, которым партнеры по общению стремятся повлиять друг на друга. При этом теряют значение не столько детали информационного обмена и отдельные высказывания, сколько основной итоговый смысл обмена мнениями. Психологический подтекст взаимодействия, который дает возможность каждому партнеру ощутить себя субъектом общения, такой: «Я стремлюсь внести свой вклад в формирование вывода — собеседник принимает во внимание мою точку зрения».

В процессе повышения квалификации данное условие реализуется в том случае, если преподаватель ставит перед собой цель высказать мнение слушателей по рассматриваемому вопросу, предлагает сообща сформулировать итоги занятия, находить вза-

имоприемлемый вывод. В практике преподавания данное условие порой нарушается, и слушатель имеет ограниченную возможность влиять на общий итог взаимодействия. Выражается это в том, что преподаватель, выслушав мнение слушателей, предлагает все-таки свою, заранее обдуманную точку зрения, считая ее наиболее правильной. Обмен мнениями или дискуссия состоялись лишь для формы, окончательный вывод сделан преподавателем самостоятельно. Однако, если кто-то из слушателей прав, то его позиция должна найти отражение в итогах обмена мнениями. Если же слушатель высказал ошибочное суждение, то преподаватель путем аргументов доказывает обратное и делает вывод, учитывая собственные представления о проблеме.

Психологические предпосылки симметричной коммуникации усиливают активность слушателей. Общение в таком случае сохраняет свою естественность, дает слушателю возможность почувствовать себя полноправным субъектом взаимодействия. Мы убеждены в том, что только такая стратегия общения, когда преподаватель и слушатель поставлены в одинаковые условия, взаимодействуют на равных, является эффективной.

Современный типичный слушатель курсов повышения квалификации отличается в достаточной степени высоким уровнем образования. Эрудиция учителя или руководителя образовательного учреждения подкрепляется солидной информированностью, осведомленностью о передовых педагогических технологиях. Образование, эрудиция и информированность — это основа образованности личности. Образованность — комплексное проявление свойств и способностей человека, выражающееся в осмысленном познании окружающего мира, в широкой направленности интересов личности и стремлении к самостоятельной оценке прошлых и настоящих явлений и событий.

Современный слушатель системы повышения квалификации — личность, стремящаяся реализовать себя определенным образом.

Стремление к персонификации личности — явление новое, характерное лишь для высокого уровня общественных отношений, при которых человек рассматривается как высшая социальная ценность. Каждый учитель в современной школе получает все больше возможностей проявить себя. В условиях системы повышения квалификации персонификация проявляется в том, что каждый слушатель по-своему мыслит, воспринимает информацию, осознает свою персональную ценность для самого себя

и одновременно для социальной общности. У слушателя возникает потребность не только интеллектуально взвесить научные идеи, но и дать им педагогическую оценку, осознать их роль и последствия для современной школы.

Персонализация личности проявляется и в том, как человек относится к своей роли слушателя, как он воспринимает выступление преподавателя, как и что пытается выяснить во время занятия, какие вопросы задает, какие делает выводы для себя. Чаще всего это позиция делового человека, которого интересуют подробности рассматриваемой проблемы и конкретный ответ на вопрос.

Персонализация слушателя может проявляться во многих формах. В этом случае преподавателю важно понимать это естественное и поощряемое в современном обществе проявление личности.

Данная выше характеристика современного слушателя курсов ставит под сомнение стратегию общения с ним «сверху». По нашему представлению, любая попытка преподавателя ставить себя над слушателем, поучать его, думать и делать выводы за него или от его имени отрицательно влияет на формирование эффекта воздействия. Слушатель в таких случаях перестает быть субъектом общения, полноправным его участником. Задача преподавателя заключается в том, чтобы воздействовать на личность, обращаясь именно к ней и опираясь на нее.

Нельзя также согласиться со стратегией общения «снизу». Суть ее в том, что инициатива общения передается слушателем: они беспрепятственно высказывают свои мнения, предлагают свои выводы. Казалось бы, в этом проявляется демократизм. Слушатель получает неограниченную возможность персонализации. Однако в данном случае второстепенная роль отводится другой взаимодействующей стороне — преподавателю. Общение становится неуправляемым, а коммуникация — несимметричной. Единственно правильной стратегией взаимодействия преподавателя с аудиторией является симметричная коммуникация, когда обе стороны действуют «на равных», попеременно выступая и субъектом и объектом общения. Стремления слушателя проявить себя субъектом общения — один из положительных факторов, стимулирующих его участие в системе повышения квалификации. Это стремление может выражаться различно: в желании показать свои знания, принять участие в споре, доказать свою правоту и так далее. Возможность выразить себя усиливает лич-

ную заинтересованность слушателей в участии в занятиях, проводимых в системе повышения квалификации. Если слушателю не предоставляется возможность действовать активно, он без интереса посещает занятия. Так, изучение организации курсов повышения квалификации руководителей школ Вологодского института развития образования показало, что 58% слушателей не удовлетворены своей учебой, так как на занятиях редко используется метод деловых игр, разбора различных управленческих ситуаций и другие активные формы овладения знаниями.

Таковы основные особенности поведения аудитории как субъекта повышения квалификации.

Главный критерий ее эффективности — субъективность воздействия. Результаты педагогического влияния в этом случае оцениваются с учетом проявления аудиторией своей активной позиции в самом процессе педагогического воздействия, в осуществлении диалога с коммуникатором по поводу содержания и значения пропагандируемых идей, способов их воплощения в практику. Преподаватели призваны формировать сознательное отношение различных категорий слушателей системы повышения квалификации к самой сущности разъясняемых идей, побуждать к их интеллектуальной и эмоциональной оценке. Напротив, всякое свидетельство пассивности говорит о его неэффективности.

Разнообразна система показателей, свидетельствующих о субъективном характере воздействия. Прежде всего сюда следует отнести признаки симметричной коммуникации — наличие у слушателей желания получать информацию (воспринимать идею); активность ответного реагирования; знание преподавателем аудитории — ее запросов, представлений о содержании и форме проводимых занятий в системе повышения квалификации; принятие преподавателем во внимание мнений слушателей при формировании выводов, практических рекомендаций, понятий и суждений; степень проявления слушателями своего уровня квалификации в ходе чтения лекций, проведения практических занятий.

Еще более многообразны условия, от которых зависит субъективность воздействия и эффективность управляющего воздействия в целом.

Условия управляющего воздействия.

Симметричная коммуникация — важнейшее, но не единственное условие, при котором аудитория становится субъектом общения. Многое зависит и от самой аудитории, и от позиции, занимаемой

преподавателем, его личностных характеристик и умения создавать благоприятную психологическую атмосферу во время занятий.

Среди условий, необходимых для того, чтобы аудитория ощутила себя в роли субъекта взаимодействия, мы будем различать: 1) интеллектуальный потенциал преподавателя; 2) его умение «подстроиться» к аудитории; 3) наличие у преподавателя характеристик, предпочитаемых аудиторией; 4) интеллектуальный потенциал аудитории; 5) готовность ее принять проводимые идеи; 6) умение преподавателя стимулировать групповые эффекты и управлять ими; 7) владение преподавателем элементами ораторского искусства.

Рассмотрим каждое из этих условий.

Под **«интеллектуальным потенциалом преподавателя»** подразумевается развитие таких познавательных психических процессов, как восприятие, память, внимание, мышление и воображение. Аудитория предъявляет определенные требования к умственным качествам преподавателя, и дело не только в их развитости по сравнению с большинством слушателей. Преподаватель благодаря своему интеллектуальному потенциалу должен умело управлять психическими познавательными процессами у своих слушателей — поддерживать и стимулировать внимание, организовывать восприятие информации, направлять мысли, помогая применять различные операции мышления (анализ, синтез, конкретизацию, обобщение, классификацию, абстрагирование и так далее), учитывая особенности проявления памяти.

Умение преподавателя «подстроиться» к аудитории. Речь идет о способности преподавателя выявить и осознать преобладающие (собираательные) характеристики своих слушателей и, учитывая их, выработать определенную тактику общения (3). Каждая, даже небольшая аудитория, имеет свои психологические особенности и по-своему видит хорошего преподавателя. Рассмотрим типичные случаи.

Пример первый. В аудитории, как правило, царит приподнятое настроение. Слушатели готовы к обсуждению педагогических проблем, охотно обмениваются мнениями. Такой настрой может быть обусловлен не только интересом к изучаемой дисциплине и личности преподавателя, но и психологическими особенностями слушателей. В аудитории преобладают люди, нуждающиеся в постоянном притоке информации из вне, испытывающие

необходимость контакта с другими, хорошо чувствующие себя лишь в том случае, если находятся в обществе, обмениваются мнениями, тем самым находя подтверждение своих мыслей у коллег или преподавателя.

Среди других качеств у них проявляются инициативность, находчивость при ответах на вопросы, юмор, непосредственность. В такой аудитории занятия проходят на подъеме, информация воспринимается хорошо, преподавателю легче добиться соучастия и сопереживания слушателей. В соответствии с присущими им чертами характера они оценивают и преподавателя — он должен быть в их восприятии эмоциональным, общительным. Лишь в этом случае, аудитория ощутит себя субъектом общения.

Однако, если в такой аудитории проводит занятия преподаватель, который не склонен к обмену мнениями, эмоционально не продвинут, слушатель почувствует затруднение в общении с ним, они не смогут вести взаимодействие «на равных», быть субъектами общения.

Пример второй. В аудитории обычно ощущается какая-то настороженность, слушатели ведут себя сдержанно, их трудно увлечь разговором и побудить к обмену мнениями. Такое настроение преобладает независимо от раскрываемой проблемы и мастерства преподавателя. В данном случае в аудитории преобладают люди, не склонные к широкому общению, не стремящиеся найти участие со стороны окружающих. Они производят впечатление людей замкнутых.

Эмоциональной сдержанности часто сопутствуют такие качества личности, как вежливость, застенчивость (характерная черта русской нации), внимательность, склонность к монотонной и напряженной умственной работе. Таким людям, как правило, не импонирует эмоциональная манера общения, они предпочитают сдержанное проявление чувств и настроений собеседника, лаконичные формы выражения мыслей. Такие слушатели неохотно отвечают на вопросы преподавателя, холодно воспринимают предложение высказать свою точку зрения, рассуждать вслух.

Во взаимоотношениях с ними следует проявлять эмоциональную сдержанность, стремиться к глубокой и всесторонней аргументации своих мнений. Такие слушатели предпочитают самостоятельно готовить основательные сообщения или доклады и менее склонны отвечать по ходу занятия. Учитывая упомянутые особенности аудитории, преподаватель «подстраивается» к ней,

и это становится главным условием, при котором слушатели почувствуют себя субъектом общения.

Пример третий. В аудитории есть общительные и необщительные слушатели. В таком случае тактика взаимодействия определяется индивидуально. По отношению к одним преподаватель ведет себя более эмоционально, чаще обращается к ним с вопросами, чаще предоставляет им возможность высказать мнение. По отношению к другим он менее эмоционален и ждет, когда они сами проявят инициативу что-то сказать или задать вопрос.

Упомянутые примеры убеждают нас, что аудитории свойственны некоторые собирательные черты, выражающиеся в уровне потребности в общении с преподавателем, в предпочтении более или менее эмоциональных собеседников, готовности ответить на поставленный вопрос или рассуждать слух, в представлениях о своей позиции по отношению к преподавателю как собеседнику.

Понятно, что если преподаватель намерен добиться соучастия и сопереживания слушателей, он должен почувствовать общий настрой аудитории и выбрать наиболее подходящую линию поведения перед конкретными слушателями, определить свою позицию партнера по общению, «показаться», как говорил Аристотель, им личностью определенного психического склада (1).

Преподаватель может оставаться на выбранной позиции на протяжении всего занятия или менять позиции в зависимости от состояния аудитории, особенностей, содержания материала и своих личных качеств. Типичными позициями у преподавателя могут быть следующие.

Позиция информатора. Принимая во внимание деловой, эмоционально сдержанный настрой аудитории, преподаватель ограничивается преимущественно рациональным изложением сути вопроса, лаконично подчеркивая принципиальные положения и напоминая о возможных ошибках в понимании материала. В то же время следует понимать, что позиция информатора резко ограничивает возможность для слушателей стать субъектом общения, участвовать в нем «на равных».

Позиция комментатора. Преподаватель выбирает эту позицию в том случае, если понимает, что ничего принципиально нового данной аудитории по рассматриваемой проблеме он сообщить не может. Слушатели достаточно осведомлены в проблеме и ждут от преподавателя дополнительных сведений, разно-

рного глубокого анализа явлений, личных оценок. Если комментарий сопровождается обменом мнениями, то аудитория легко становится полноправной участницей общения.

Позиция собеседника. Преподаватель стремится придать своему выступлению характер доверительной беседы, избегая официальности. Он обращается к аудитории с прямыми или риторическими вопросами, просит слушателей выразить свое мнение. В основе его позиции по отношению к слушателям — дружеское сопереживание их настроениям (эмпатия), разделение их интересов и забот.

Позиция советчика. Эта позиция уместна при наличии двух совместно действующих условий: во-первых, если преподаватель сообщает практически ценный, инструктивный для большинства аудитории материал; во-вторых, если аудитории известны богатый практический опыт преподавателя, его глубокие знания проблемы.

Позиция эмоционального лидера. Эту позицию правомерно занять, если в аудитории царит задор, приподнятое настроение, если к преподавателю относятся с нескрываемой симпатией, а выступление позволяет перейти на дружеский неофициальный тон разговора. При этом есть место обмену мнениями, шуткам, импровизированным отступлениям.

Встречаются и другие позиции преподавателя по отношению к аудитории. Но, на наш взгляд, они менее предпочтительны. Например, роль наставника, когда в выступлении преобладает поучительный, категоричный тон, что вряд ли кому-либо понравится. Есть преподаватели, которые незаметно для себя играют роль просителей. В ответ на шумное поведение присутствующих, что свидетельствует о том, что выступление не увлекает, преподаватель, вместо того чтобы мобилизовать себя, просит присутствующих набраться терпения и дослушать его до конца. Есть преподаватели, пытающиеся играть роль трибунов. Говорят они словно на митинге, с преувеличенным пафосом, с придыханием, срывающимся от напряжения голосом.

Самое неприятное впечатление производят преподаватели, которые лишены «чувства аудитории». Встречаются и такие преподаватели, которые не задумываются над тем, какую позицию по отношению к слушателям занимают. Общение в таких случаях утрачивает признаки симметричной коммуникации, в голосе преподавателя преобладает наставительный тон. Аудитория не становится субъек-

том взаимодействия. А. С. Макаренко отмечал, что недопустимо появление педагога на работе с озабоченным и растерянным видом. Воспитатель, по его мнению, должен передавать своим воспитанникам заряд уверенности и оптимизма (15, с. 203).

Бесспорно, умение распознать «характер» аудитории и выбрать правильную позицию общения с ней является одним из признаков педагогического мастерства. Для этого преподаватель должен иметь определенные индивидуальные качества. Вряд ли достаточно одного желания занять в аудитории, например, позицию эмоционального лидера. Для этого еще необходимо умение непринужденно держаться, знать общее настроение и увлекать других, способность к импровизации, чувство меры и так далее. И, конечно, отличное владение материалом. При этом аудитория имеет свои представления о тех качествах личности преподавателя, которые ей предпочтительнее более всего.

Наличие у преподавателя характеристик, предпочитаемых аудиторией.

Обнаружить профессиональные качества преподавателя системы повышения квалификации, предпочитаемые аудиторией, позволяют проведенные нами исследования.

Как мы выявили, слушатели воспринимают в основном те черты личности, которые проявляются у преподавателя во время занятия. На первом месте убедительность преподавателя, то есть его способность формировать впечатление у слушателей о своей убежденности в том, о чем он говорит.

На втором месте — группа качеств, которые объединились в так называемый фактор доброжелательности. Высоко оцениваемые по этому фактору преподаватели характеризуются как: а) добрые, б) тактичные, в) дружелюбно расположенные, г) приветливые, д) заботливые, е) мягкие, ж) откровенные и так далее.

На третьем месте оказались качества, которые были объединены в фактор «образованность». Черты личности преподавателей, которые достигли в наибольшей мере успехов в убеждающем воздействии, были такие: а) знающий, б) компетентный, в) логичный, г) последовательный и тому подобное.

Очевидно, на основе личностных качеств преподавателя складывается его авторитет. От престижности источника информации существенно зависит степень доверия к нему, сила убеждающего и внушающего воздействия.

Интеллектуальный потенциал слушателя.

Имеется в виду уровень развития у большинства слушателей основных психических познавательных процессов — восприятия, памяти, внимания, мышления и воображения. Если преподаватель имеет высокий интеллектуальный потенциал, то это, с одной стороны, полезно, поскольку он имеет возможность вести аудиторию за собой, а с другой — вредно, так как разрушается симметричность коммуникации. В связи с этим, выступления преподавателя могут не найти интеллектуального отзвука. Чтобы этого не случилось, преподаватель должен постоянно заботиться о повышении интеллектуального потенциала своих слушателей. Важно не только сообщать им новую информацию, но заботиться и о том, чтобы на ее основе формировались знания, чтобы проявление знаний сопровождалось приобретением навыков (средств, приемов) их получения. Иначе говоря, вместе с информацией и знаниями необходимо показывать аудитории средства их осмысления, расширяя тем самым познавательные способности слушателей. Это положение соответствует одному из важных педагогических принципов обучения — обучая, совершенствовать при этом познавательные способности учащихся (в данном случае взрослых людей).

Готовность слушателей принять педагогические идеи.

Речь идет о необходимости учитывать степень соответствия установок отправителя информации (воздействующего) установкам его получателя (воздействуемого).

Фактор психологической дистанции между участниками педагогического процесса существенно влияет на его результаты. Например, известно, что слишком выраженные различия в установках, оценках или мнениях преподавателя и аудитории затрудняют взаимодействие (26). От преподавателя требуется в таких случаях проявить мастерство убеждения. Целесообразно предварительно определить взаимно разделяемые точки зрения, уменьшив тем самым различия в установках, а затем последовательно защищать свою позицию.

Преподаватель должен учесть также, как большинство в аудитории относится лично к нему — положительно, негативно или нейтрально. Ведь воздействие зависит не только от того, как аудитория относится к высказываемой идее, но и от того, как она воспринимает того, кто эту идею высказывает (коммуникатор).

Умение преподавателя стимулировать групповые эффекты и управлять ими.

Речь идет о так называемых социально-психологических эффектах, которые обусловлены и возникают под влиянием совместной деятельности людей. Среди таких эффектов будем различать:

а) эффект соучастия и сопереживания, то есть проявление общей заинтересованности, желания участвовать в обсуждении проблемы, выражая согласие с преподавателем и большинством присутствующих;

б) эффект коллективного творческого мышления;

в) эффект ценностно-ориентационного единства, проявляющийся в том, что слушатели убеждены в полезности коллективной деятельности, верят в целесообразность курсовой подготовки, видят практическую ценность;

г) эффект подражания, выражающийся в том, что эмоции передаются от одного слушателя к другому и охватывают их всех;

д) эффект сопричастности, то есть появления у слушателей уверенности в том, что каждый из них способен повлиять на ход обсуждения проблемы, имеет возможность высказать свое мнение, внести свое предложение;

е) эффект эмоциональной поддержки, проявляющийся в том, что каждый слушатель чувствует доброжелательное отношение к себе остальных, свободно высказывает свои мнения, не опасаясь осуждения, уверен, что в случае затруднения выразить мысль или сформулировать предложение группа придет на помощь;

ж) эффект эмоционального заражения;

з) эффект принадлежности к сообщности (аудитории), который проявляется как итог всех прочих социально-психологических эффектов и выражается в том, что человек дорожит своей принадлежностью к слушателям группы, хочет присутствовать на занятиях, дорожит своей позицией в коллективе (статусом), ощущает корпоративный дух.

Обсудим некоторые из групповых эффектов.

Эмоциональное заражение — бессознательная способность человека воспроизводить различные психические состояния окружающих людей. Оно осуществляется, если личность перенимает психический настрой другой личности, обладающей большим эмоциональным зарядом.

Своим поведением преподаватель порой отрицательно действует на аудиторию, он безразличен к изложению темы, передает слушателям несерьезное отношение к занятиям, чувство усталости или привычку рассматривать явления поверхностно, не вникая в существо освещаемых вопросов. Его «отличают» безучастный тон повествования, невнимательное восприятие слушателей выступления, неумение связать тему занятий с интересами аудитории.

Подражание — имитация человеком каких-то внешних черт и образцов поведения, манер, поступков, приемов восприятия и осмысления окружающей действительности. Подражание характеризуется определенной эмоциональной и рациональной направленностью. Оно может быть сознательным и бессознательным. Как правило, оно возникает в том случае, если тот, кому подражают, чем-то нравится, отвечая представлениям того, кто подражает. Подражание есть повторение образца или примера с учетом имеющегося опыта и обстоятельств воспроизведения.

Подражание проявляется, прежде всего, в повторении приемов осмысливания и оценок информации, идей и окружающей действительности. Слушатели подражают либо преподавателю, либо коллегам, которые оказывают внушающее воздействие на окружающих, с мнением которых считаются.

Аудитория повторяет приемы осмысливания и оценок, свойственные преподавателю, если он обладает рядом качеств, а именно: а) пользуется уважением слушателей; б) умеет по-своему мыслить и оценивать факты; в) демонстрирует стиль мышления и оценок, приемлемый для большинства слушателей. Только совокупность этих качеств обеспечивает положительное воздействие на аудиторию.

Нередко слушатели перенимают образцы поведения лидеров мнения, которые определяются в группе по принципу личных симпатий и антипатий. Лидер мнения не всегда компетентен в рассматриваемом вопросе, часто точка зрения не отличается новизной или оригинальностью, но она приемлема для тех слушателей, на которых он оказывает внушающее воздействие.

Важно знать и учитывать точку зрения лидеров мнений и находить с ними контакт. Иногда преподавателю целесообразно прежде направить воздействие на лидера или лидеров мнений, а затем убедившись, что они заняли нужную позицию, ставить вопрос перед всеми слушателями.

Наиболее важен в управляющем воздействии на аудиторию эффект коллективного творческого мышления. В ситуации коллективного мышления возникает особая психологическая атмосфера, которая побуждает каждого мыслить, высказывать свои соображения. Интеллектуальный потенциал совместно действующих людей не есть сумма интеллектов, он иной и по качеству и по количеству. Недосказанное кем-то мнение или намек на решение вопроса вызывает мгновенную ассоциацию у других слушателей; кто-то развивает догадку собеседника, и сообща слушатели находят верный аспект.

Наглядный пример социально-психологического эффекта коллективного творческого мышления показывают участники телевизионной передачи «Что? Где? Когда?» Игроки находят правильный ответ на вопрос с помощью ассоциативного мышления и дополнений высказываний друг друга. Происходит нечто подобное «мозговой атаки».

Однако, не в любой аудитории возникает эффект коллективного творческого мышления, даже если обсуждается интересная проблема. Такой эффект формируется в особой атмосфере, при наличии творческого настроения. Многое здесь зависит от преподавателя. Назовем некоторые условия появления такого эффекта:

а) прежде всего надо добиться того, чтобы слушатели чувствовали себя легко и непринужденно. Перед началом занятий вполне уместны шутка, одобрительные слова в адрес кого-то из слушателей. Преподаватель должен показать свое хорошее настроение, симпатию к людям (16);

б) следует устранить официальный тон. Не нужно говорить поучающим тоном нужно создать ситуацию диалога;

в) важно добиться, чтобы слушатели «забыли» социальные роли (учитель, директор, завуч). Эту мысль можно специально подчеркнуть, обратившись к слушателям: «Отвлечемся на время занятий от наших должностных обязанностей и текущих забот»;

г) необходимо добиться доброжелательности в отношениях между слушателями. Критика мнений должна быть уважительной, не задевать личностей. Лишь при таком условии человек изъявит желание мыслить вслух;

д) следует внимательно прислушиваться к репликам, замечаниям, ответам и предложениям слушателей, чтобы не пропустить мысль, которую надо коллективно обсудить.

Как показывают наши исследования, формирование социально-психологических эффектов существенно зависит от аудитории. Удовлетворенность людей своим участием в коммуникационном процессе, как правило, уменьшается вместе с ростом величины группы. Поэтому можно сделать вывод, что слишком большая аудитория не является оптимальной для преподавателя. По нашим данным, максимально допустимой группой для эффективного обучения является группа до 29 человек на лекционных занятиях и до 19 человек на тренингах и практических занятиях.

Почему же человек менее удовлетворен участием в коммуникации, когда в аудитории много слушателей? Очевидно, с увеличением аудитории у ее членов возрастает чувство обезличенности и уменьшается чувство сопричастности. В немногочисленной аудитории выше вероятность личных контактов с преподавателем и обмена мнениями. Когда количество слушателей ограничено вышесказанными рамками, в общении появляется доверительность, исчезает официальность.

Тактика убеждения оказывается наиболее эффективной в небольших группах. Когда речь идет о принятии определенного плана действий, оптимальные размеры группы — семь, плюс минус два человека.

Данную закономерность можно объяснить. Известно, что убеждение должно быть основано на имеющихся у слушателей аргументах, рассчитано на определенных людей. В немногочисленной аудитории преподавателю легче осуществить это условие и в итоге воздействовать на каждого.

Зависимость между активностью членов группы и ее величиной проявляется по-разному. В очень ограниченных группах (2—4 человека) слушатели, как правило, воздерживаются от активного выражения своего отношения к взглядам коммуникатора, в средних группах довольно легко стимулируется обмен мнениями, а в больших он затруднен. В последнем случае слушателям очевидно трудно преодолеть стеснение, поскольку можно встретить возражения. Преподавателю сложнее управлять обменом мнениями в большой аудитории. Она подавляет

естественное желание спорить, высказывать собственные аргументы.

Другая характеристика группы, подвергшаяся довольно тщательному исследованию, — пространственное размещение слушателей. В преподавательской работе мы не обращаем внимания на то, как расположены слушатели в аудитории, но оказывается это существенно влияет и на обмен мнениями, и на самочувствие слушателей, и на эффективность воздействия.

В многочисленных опытах исследовалось в основном влияние двух пространственных структур размещения слушателей: традиционной, «прямоугольной», и по принципу «круглого стола». В первом случае внимание слушателей концентрируется на коммуникаторе, а во втором — каждый из слушателей может более свободно включаться в обмен мнениями с любым из участников занятий и со всеми сразу (4).

Важно подчеркнуть психологическое значение расстояния между слушателями: оно побуждает их говорить живее, громче. А то обстоятельство, что каждый человек виден всем остальным, способствует формированию эффекта сопричастности.

Владение преподавателем элементами ораторского искусства.

Мы имеем в виду различные методы и стили красноречия, включающие логический, эмоциональный, чувственный компоненты выступления. Ораторское искусство предполагает чистоту, культуру и художественность речи.

Пожалуй, не следует преувеличивать роль красноречия в деятельности преподавателя. Не каждый преподаватель является искусным оратором, да и нет оснований ставить перед преподавателями такую задачу. Не всем дан дар красноречия. Тем не менее, определенными элементами ораторского искусства должен овладеть любой человек, работающий в сфере повышения квалификации. От умения владеть словом зависит в известной мере успех работы преподавателя.

Социальная значимость ораторского искусства была по достоинству оценена еще в античную эпоху. Платон определял риторику как «завоевание души словами» и первым возвел ее в ранг искусства. Аристотель рассматривал ораторское искусство как особый дар, талант, помогающий отыскивать способы убеждения в каждом отдельном случае (18).

Здесь особенно важно подчеркнуть, что ораторское искусство заключается в умении «публично мыслить», то есть свободно, убедительно рассуждать в аудитории, вести с ней полемику, находить подходящие аргументы, учитывать точку зрения собеседника и, исходя из нее, разъяснять защищаемую идею, воздействовать на сознание и поведение аудитории.

Аристотель говорил, что успех речи оратора обеспечивает ее «этос», «логос» и «пафос». «Этос» — это честность и возвышенность намерений оратора. «Логос» — логическая стройность, доказательность. «Пафос» — гражданская приподнятость, увлеченность (1). В отношении последнего условия следует заметить, что Аристотель имел в виду оратора, выступающего перед массой людей, подверженной психическому влиянию. Современная риторика — камерная по своему характеру, она строится на доверительных интонациях, основывается прежде всего на логике и фактах, эмоции имеют вспомогательное значение. Все это относится и к деятельности преподавателя системы повышения квалификации.

Искусный оратор не стремится показать красоту своего голоса. Настоящее красноречие связано с целенаправленным изменением позиций, мнений, установок слушателей.

В заключении рассмотрения вопроса об управляющем воздействии отметим, что обозначенные нами условия эффективности действуют совместно, влияя на результаты повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. Преподаватель всякий раз оказывается в конкретной ситуации: он знакомит аудиторию с новыми или в общих чертах уже известными слушателям фактами, хорошо владеет проблемой или сам только начинает ее усваивать, его аудитория обладает необходимым интеллектуальным потенциалом, чтобы успешно ознакомиться с проблемой или ее требуется предварительно подготовить (напомнить необходимые знания, привести известные факты, активизировать мышление).

Каждая лекция или практическое занятие в чем-то специфична, имеет свои достоинства и недостатки, производит определенное впечатление на слушателей. И важно знать эффективность осуществленного воздействия. Знать, чтобы своевременно учесть настроение аудитории, осуществить коррекцию своей деятельности. Для этого нужно правильно оценивать эффективность системы повышения квалификации.

3.6. Процессуальный подход к измерению эффективности обучения руководителей образовательных учреждений

Дальнейшее повышение качества обучения в системе повышения квалификации требует совершенствования оценки эффективности педагогического воздействия. Это является обязательным требованием.

Имеющиеся в литературе данные свидетельствуют о том, что известны попытки сформулировать методологические положения, которые позволяют истолковать вопрос об измерении эффективности повышения квалификации шире и наметить основу для создания различных методик. Так, предлагается выявлять: 1) степень достижения конечных целей; 2) степень влияния на достижение конечных целей промежуточных целей; 3) степень влияния каждого внутреннего процесса на целостную систему.

Опыт показывает, что чаще решаются задачи первого типа, чем второго, а для решения задач третьего типа пока не разработаны точные методы анализа.

Практически все исследователи эффективности обучения ставят вопросы: как увидеть, а затем как измерить то, что происходит в сознании и проявляется в поведении людей под влиянием полученных знаний? Мнения в основном сходятся на том, что подобные результаты обнаруживаются не сразу, что эффективность обучения в системе повышения квалификации проявляется в процессе изменения сознания и поведения человека. Например, если конечной целью повышения квалификации считать подготовку учителей к активной творческой деятельности, то есть превращение их в субъектов педагогического творчества, то процесс такого становления и должен быть объектом измерения. Задача измерения эффективности будет в том, чтобы выделить ступени процесса становления человека как субъекта творчества, а затем их измерить.

Наиболее широко в настоящее время представлены исследования, посвященные эффективности обучения в общеобразовательной школе. Накопленный здесь опыт построения методик и определения эффективности позволяет лучше понять проблему воздействия педагогической пропаганды на слушателей в системе повышения квалификации.

Эффективность — сложный интегрированный показатель, составляющие которого — вся совокупность изменений в сознании, характере субъекта, возникших под влиянием средств информации.

Учитывая это, социологами была предложена формула эффективности, отражающая разные реакции в аудитории:

$$\mathcal{E}_\phi = \Sigma \times \text{ПМ}_1 - \Sigma \times \text{НМ}_2,$$

где П — позитивная реакция индивида;

Н — негативная реакция;

М_1 — число индивидов, позитивно воспринявших информацию;

М_2 — число индивидов, негативно отнесшихся к полученной информации.

Предлагается также определять действенность даваемой информации на основе учета изменений сознания аудитории. Для этого строится целевая шкала эффективности, на которой откладывается эффективность: положительная ($K_{\text{эф}} > 0$), отрицательная ($K_{\text{эф}} < 0$) и неопределенная ($K_{\text{эф}} = 0$), затем отмечаются получаемые реальные значения эффективности предлагаемой информации.

Анализируя подход к оценке действенности предлагаемой информации, основанный на учете разных эффектов, необходимо отметить, что остается неясным, каким же образом следует определять необходимые изменения сознания, насколько они будут непосредственно связаны с конкретным информационным воздействием.

Попытки некоторых практических работников системы повышения квалификации выявлять эффективность обучения далеки, на наш взгляд, от совершенства и научно мало обоснованы. Как подтверждает опыт, основные показатели эффективности повышения квалификации таковы:

а) количественный и качественный состав преподавателей. Это косвенный показатель, поскольку он позволяет делать лишь некоторые предположения по результатам педагогической деятельности, основываясь на таком допуске: чем выше стаж работы и уровень образования педагога, тем эффективнее должны быть результаты его деятельности. Однако в каждом конкретном случае эти ожидания могут подтверждаться или не подтверждаться. Известно, что уровень образования и стаж работы далеко не всегда свидетельствуют об уровне мастерства преподавателя, работающего в системе повышения квалификации.

б) посещаемость слушателями лекций, практических занятий. Данный показатель мало о чем свидетельствует, так как курсовая

подготовка осуществляется централизованным порядком и повышение квалификации напрямую связана с проводимой в регионах аттестацией. Здесь важно не то, сколько людей охвачено обучением, а то, с каким настроением они присутствуют на занятиях, что получили в результате общения с ним, какие чувства при этом пережили.

в) степень использования дидактических средств во время занятий. Вполне очевидны недостатки данного показателя, так как дидактический материал может быть хорошим и плохим, использоваться удачно и неудачно, оставить определенный след в сознании слушателя и не иметь должного психологического эффекта.

г) удовлетворенность слушателей занятиями на курсах повышения квалификации. Данный показатель имеет также ряд недостатков. Во-первых, эмоциональная оценка занятий мало о чем говорит. Слушатели могут оценить занятие в целом или принять к сведению второстепенные, внешние факторы, не обратив внимание на существо. Следовательно, важно знать, что вызвало удовлетворение слушателей. Во-вторых, они могут высказать удовлетворение по поводу информации, интересной в личном плане, но малоценной с точки зрения науки, в силу невысоких требований слушателей.

д) удовлетворенность преподавателя своими занятиями. Это субъективный показатель, и субъективность его не только в том, что, давая себе самооценку, преподаватель может опустить что-то важное в своей деятельности. Субъективность самооценки выражается еще и в том, что человек, оценивая свою деятельность и способности, часто основывается не на своих реальных достижениях, а на осознаваемых или ощущаемых потенциалах своей личности. Человеку кажется, что при определенных обстоятельствах он может добиться значительных успехов в своей деятельности, и не исключено, что в отдельных случаях он действительно их добивается. Это положительно влияет на самооценку. Кроме того, самооценка субъективна потому, что человек, как правило, снисходителен к самому себе.

е) активность слушателей во время занятий. Данный показатель неконкретен. Вопросы слушателей могут свидетельствовать не только и не столько о результатах воздействия, сколько о стремлении аудитории к познанию, желанию проявить себя, высказать в такой форме неудовлетворенность лекцией.

Показателями эффективности обучения могут быть результаты экзаменов, проводимых по окончании курсов. Но зачастую данный показатель также необъективен, так как он проводится в форме собеседования и преподаватель старается как можно меньше нанести психологических травм слушателям.

Таковы основные применяемые на практике показатели эффективности.

Кроме отмеченных недостатков, присущих каждому показателю, следует показать и общие. Во-первых, с помощью названных показателей выявляется, как правило, вероятная (ожидаемая), а не фактическая эффективность. Во-вторых, ряд показателей ограничивает эффективность событиями, происходящими в аудитории (внимание слушателей, удовлетворенность занятиями). При этом не фиксируются результаты, которые отражали бы последствия воздействия, стремление слушателей использовать полученные знания на практике. В-третьих, распространенные показатели эффективности разнородны и не создают комплексного представления об эффективности обучения на курсах повышения квалификации.

Все сказанное свидетельствует о необходимости создания специальных методик для определения эффективности обучения на курсах повышения квалификации.

Все попытки измерения эффективности обучения на курсах повышения квалификации как отношения «цели и результата» оставляют без внимания те явления, которые происходят в сознании и мире чувств слушателя, в самом процессе формирования того или иного результата воздействия.

На самом деле, сопоставляя «цель» и «результат» обучения, мы тем самым объявляем в качестве основного принципа изучение «входа» (задача, цель, намерение) и «выхода» (итог, результат), игнорируя при этом все те явления, которые происходят при формировании определенного результата. Такой подход явно противоречит представлениям об эффективности обучения в системе повышения квалификации, как о процессе изменений, происходящих со слушателями.

Изучение только результатов обучения в сопоставлении с его целями и игнорирование процесса переработки информации и формирования тех последовательных изменений, которые происходят при этом со слушателями, явно усложняет коррекцию

процесса эффективности. Ведь один и тот же результат педагогического воздействия можно объяснить многими причинами. Лишь наблюдая процесс формирования активности, можно указать конкретную причину того или иного, результата воздействия на аудиторию или отдельного слушателя.

Получить оценку эффективности обучения на курсах повышения квалификации по результатам воздействия на сознание и поведение людей — дело сложное. Если эти результаты и проявляются, то лишь через какой-то промежуток времени. Кроме того, эффективность обучения может проявиться не обязательно в материальном виде, а скорее в новых творческих формах и приемах деятельности учителя или руководителя образовательного учреждения, в их умонастроениях или установках.

Влияние на фиксируемые результаты деятельности достигается в случае соблюдения ряда условий на протяжении всего процесса воздействия на аудиторию.

Для того, чтобы проводимые занятия воздействовали на поведение и сознание человека, то есть проявился конечный педагогический результат, слушатель должен ознакомиться с информацией, внимательно ее выслушать, активно усвоить, выработать к ней определенное отношение, выразить намерение применить полученные знания на практике и, наконец, осуществить это намерение. Таким образом, чтобы добиться нужного «выхода» информации, необходимо поэтапно контролировать эффективность всего процесса, ее «входа» в сознание человека, корректировать этот процесс и соблюдать требуемые условия, обеспечивающие конечный результат.

Следовательно, с точки зрения социальной психологии, эффективность курсовой подготовки можно представить как поэтапный процесс воздействия на слушателя.

При оценке процесса формирования эффективности курсовой подготовки необходимо наблюдать аудиторию с разных точек зрения: видеть ее установки, отношения, эмоциональные и интеллектуальные состояния.

В результате теоретического и экспериментального изучения вопроса нами выделен ряд аспектов фиксирования процесса формирования эффективности курсовой подготовки: коммуникативная установка, эмоциональное реагирование, интеллектуальное реагирование, соучастие и сопереживание, интеллектуальное отношение, проникновение к «ядру» личности, убежденность,

готовность к практической деятельности, фактическая реализация знаний в практической деятельности, научная зрелость.

Аспекты отличаются разной глубиной воздействия на слушателей: информация постепенно овладевает их эмоциями, вниманием, воздействует на интеллект, директора руководствуются ею на практике, информация становится и элементом их сознания.

Каждому аспекту процесса формирования эффективности соответствует ряд критериев, отобранных нами с учетом различных литературных данных и итогов собственных экспериментов. Первый критерий каждого аспекта («фоновое условие») контролирует условие, при наличии которого можно говорить о формировании эффекта в данном аспекте. Например, непременным условием воздействия на аудиторию в аспекте «включенности» является посещаемость лекций; в аспекте «убежденности» — умение преподавателя влиять на аудиторию,

Критерии процесса формирования эффективности лекции или семинарского занятия относятся к психическим процессам, которые участвуют в формировании эффекта: внимание, эмоционально-рациональное подкрепление (впечатление), понимание, принятие. Названные критерии имеют определенное функциональное назначение в процессе педагогического воздействия. Кроме того, они соответствуют разным уровням (глубине) сформированности эффекта в каждом плане. При этом следует учитывать, что хотя критерии в каждом аспекте одни и те же, их показатели (то есть факты и обстоятельства, свидетельствующие об их проявлении) различны. Например, о наличии внимания слушателей в аспекте «включенность» может свидетельствовать качество ведения конспектов, в аспекте «убежденности» — внимание к аргументам, в аспекте «интеллектуального реагирования» — сосредоточенность в ходе лекции, практического занятия.

Аспекты эффективности и их критерии дают представление о глубине вероятного влияния лекции или другого занятия преподавателя на аудиторию. Рассмотрим их в порядке усложнения воздействия.

1. Аспект **«Коммуникативная установка»** характеризует отношение слушателей к занятиям как форме получения знаний, способу проявления социальной активности. Коммуникативная установка, как правило, определяет эффект воздействия в последующих аспектах эффективности. Она выявляется посредством различных

критериев, раскрывающих их глубину. Непременным условием положительного влияния здесь является мотивация, вера слушателя в то, что посещение занятий — это нужная, интересная для него форма деятельности. Если у человека нет внутреннего побуждения и он считает, что лично ему это не надо, то вряд ли можно надеяться на эффективное усвоение им содержания занятий, активное восприятие учебной информации. В этом случае трудно говорить и о других положительных проявлениях коммуникативной установки.

Показателем внимания в этом плане может быть внимание человека к научной информации, имеющей отношение к практической деятельности слушателя. Показателем эмоционально-рационального подкрепления коммуникативной установки может быть то, что слушатель сознательно и целенаправленно проходит курсовую подготовку. Понимание проявится в осознании слушателями целей и задач курсовой подготовки, ее содержания. Наконец, о принятии информации в данном аспекте свидетельствует то, как слушатели относятся к положениям и идеям занятия, усваивают ли их, включают ли в свои знания, используют ли их на практике.

В соответствии с данным аспектом и его критериями слушателям предлагается оценить свое отношение к занятиям, отвечая на вопрос: «Как Вы лично относитесь к курсовой подготовке, проводимой в нашем институте?»

Коммуникативная установка играет роль своеобразного фильтра при восприятии содержания каждой лекции, практического занятия. Она предопределяет формирование эффекта воздействия в последующих аспектах.

2. Аспект «**Включенность**». Любое обучение предполагает наличие объекта воздействия в достаточно активном состоянии, позволяющем усваивать информацию. Образно говоря, слушатель должен «включиться» во взаимодействие с преподавателем. По нашему мнению, в аспекте «включенности» показателями эффективности курсовой подготовки могут быть: регулярность посещения слушателями мероприятий, ведение записей, активность выяснения вопросов и выступлений, желание готовиться к практическим занятиям. Степень включенности можно выяснить, предложив слушателям ответить на следующий вопрос: «В какой мере Вы принимаете участие в занятиях?»

3. Аспект «**Эмоциональное реагирование**». В ходе курсовой подготовки слушатель, даже если он присутствует в аудитории

активно (участвует в обсуждении вопроса, ведет запись), реагирует на происходящее по-разному. Это зависит от объективных достоинств информации — ее полезности, новизны, мастерства оратора, а также от субъективных факторов — подготовленности, желания слушателей разобраться в существе дела. Обобщенные эмоциональные реакции типа «интересно — неинтересно», «удовлетворяет — не удовлетворяет», «полезно — не имеет пользы» и тому подобное определяют характер и глубину последующего усвоения материала — запоминания, осмысления, включения в актив своих навыков и действий. Эмоциональное реагирование — неременное условие возникновения заключительного установочного отношения к информации: брать ее на вооружение или нет, применять на практике или просто запомнить, познакомиться с дополнительной информацией. Показателями эффективности в аспекте «эмоционального реагирования» будут: удовлетворенность организацией занятия (фоновое условие), умение преподавателя удержать внимание аудитории, удовлетворенность новизной материала, теоретическим содержанием занятия, удовлетворенность его практической направленностью. Для получения этой информации слушателям предлагается ответить на такой вопрос: «В какой мере Вы удовлетворены проводимыми у Вас занятиями?»

4. Аспект «**Интеллектуальное реагирование**». Эмоциональная оценка информации неразрывно связана с интеллектуальными ответными реакциями. Полезные, интересные, новые, оригинальные сведения человек стремится выслушать или прочитать внимательно, понять, запомнить, усвоить. Рациональное и чувственное отражение действительности должно идти параллельно, хотя часто бывает так, что человека побуждают мыслить, подавляя при этом эмоции.

В соответствии с обозначенными нами критериями оценки можно выделить следующие показатели эффективности интеллектуального реагирования: умение преподавателя доходчиво излагать материал, степень сосредоточенности внимания слушателей, объем и качество запоминания, глубина понимания материала, включение материала в актив памяти.

5. Аспект «**Соучастие и сопереживание**». Здесь фиксируется проявление психологической общности в аудитории, то есть степень единства чувств, настроений, мнений, сознания слушателей.

Сопереживание и соучастие в процессе коммуникации проявляются в том, что слушатель, наблюдая за окружающими, получает мгновенное подкрепление своим переживаниям и интеллектуальным реакциям на информацию и поведение преподавателя.

Окружающие выполняют роль своеобразного «эталона реагирования», на фоне которого оценивает свое состояние каждый слушатель. С другой стороны, поддаваясь общему настроению аудитории, слушатель выявляет для себя общую точку зрения аудитории и надолго, как показывает опыт, остается ее приверженцем. До того, как преподаватель начинает взаимодействовать с аудиторией, перед ним находится формальная совокупность людей, которых объединяют пространство и время, а также самые общие взгляды, интересы, отношение к труду, возможно интерес к тематике лекции. Но аудитории свойственна изменчивость психических состояний.

Наличие единого для всех присутствующих психологического и физического источника стимуляции — слов и действий преподавателя — еще не создает в аудитории социально-психологической общности. Аудитория остается лишь формально организованной группой людей до тех пор, пока преподавателю не удалось объединить слушателей решением единой мыслительной задачи, переживанием схожих чувств. Положительные проявления соучастия и сопереживания усиливают влияние информации, вызывают у слушателей внутренний подъем, концентрацию внимания, способствуют воздействию информации на чувства и сознание личности. Эффект соучастия, сопереживания, с одной стороны, поможет информации преодолеть различные препятствия личного характера.

В социально-психологическом аспекте достижение соучастия и сопереживания слушателей является одной из главных задач для преподавателя. Обязательным фоновым условием при появлении такого эффекта, по нашему мнению, должно быть чувство удовлетворения, возникающее у большинства слушателей под впечатлением от занятия. На основе этого чувства возможно проявление и других показателей критериев аспекта «соучастия» — обстановки всеобщего внимания, единого настроения.

6. Аспект «**Интеллектуальное отношение**». Результатом переработки информации, то есть эмоционально-интеллектуального реагирования и переживания эффекта соучастия, будет ин-

теллектуальное отношение слушателя к информации и поведению преподавателя. Речь идет о новой, более сложной стадии активного психического отражения слов и действий преподавателя — об осознании усвоенных фактов, явлений, деталей событий и других информационных характеристик, включение информации в контекст общественных интересов и практических ситуаций. Информация, полученная в ходе занятий, не существует сама по себе, а начинает использоваться слушателем в качестве «строительного материала» в дальнейшем развитии процесса ее осмысления.

К анализу и обобщению этой информации привлекаются ранее усвоенные знания и жизненный опыт личности. Слушатель сопоставляет, конкретизирует, выявляет случайное и закономерное. В результате он способен рассуждать об информации, отмечать ее достоинства и недостатки, видеть главное и второстепенное, случайное и закономерное.

Обязательным условием появления интеллектуального отношения к информации является, на наш взгляд, ясность мышления преподавателя. В соответствии с критерием «внимание» необходимо, чтобы главные факты приковывали к себе внимание слушателей. Элемент эмоционально-рационального подкрепления (впечатления) проявляется в том, что занятия дают пищу для ума. Понимание в данном аспекте выразится в том, что слушатель может аргументированно рассуждать по существу услышанного на занятиях. Принятие проявится, пожалуй, в том, что слушатель сможет связать изучаемые теоретические проблемы с практикой, с личными обстоятельствами.

7. Аспект «**Проникновение к “ядру” личности**». Эмоционально впечатляющая и убедительная информация в той или иной мере способна доходить до сознания людей и влиять на их чувства. Она как бы преодолевает на своем пути различные препятствия — заботы, усталость человека, апатию, вызывая, внутренний подъем, концентрируя внимание, «пробивая» защитные заслоны личности в виде негативных установок.

Когда мы говорим, что воздействие достигло «ядра» личности, то это означает, что преподаватель нашел подход к мировоззрению личности, то есть к системе ее жизненных позиций. Информация в этом случае воспринимается слушателем как бы сквозь призму сложившихся у него взглядов на социальную действительность, на свое место в обществе, на отношения с окружающими.

Обязательным условием проникновения информации к «ядру» личности является непосредственный интерес слушателя к курсовой подготовке. Нормальное функционирование внимания проявляется, очевидно, в том, что человек забывает о текущих проблемах. Элемент эмоционально-рационального подкрепления (впечатления) выражается в том, что слушатель ощущает душевный подъем. Понимание в данном аспекте можно интерпретировать, как желание вникать в существо вопросов, спорить. Принятие выражается в том, что освещаемые на занятиях проблемы захватывают слушателя.

8. Аспект **«Убежденность»**. Следующий качественный уровень переработки информации слушателем — ее оценка в более широком контексте на фоне имеющихся знаний и практического опыта. Поняв сущность вопроса, явления, факта, человек пытается сделать вывод о достоверности, надежности, убедительности полученных сведений. Усвоение становится еще более глубоким, а оценочное отношение к информации формируется не только на основе логики, как в ряде предыдущих аспектов, но и с участием принципов личности, ее взглядов, имеющихся знаний, жизненного и практического опыта.

Оценка получаемых сведений на этом этапе усвоения информации осуществляется с помощью терминов «вера» и «убежденность»: «правильно — неправильно», «отвечает жизненному опыту — не отвечает», «убедительно — неубедительно», «доказательно — недоказательно» и тому подобное. Обязательным условием формирования эффекта здесь выступает умение преподавателя убеждать аудиторию. Глубина воздействия на слушателей зависит от их внимания к аргументам, от того, в какой мере личный опыт слушателей подтверждает убеждения преподавателя. О степени убежденности слушателей свидетельствует их умение защищать свои аргументы в споре, дискуссии. Наконец, критерий «принятие» предполагает осознание слушателями необходимости взглянуть на явления и процессы по-новому, несколько изменив свои прежние взгляды.

9. Аспект **«Готовность к практической деятельности»**. Итогом эмоциональной и интеллектуальной обработки информации, а также ее влияния на «ядро» личности и убеждения, являются, на наш взгляд, желание слушателей использовать полученную информацию вне аудитории. Все предыдущие аспекты были связаны с этапами усвоения и оценки знаний в процессе их восприятия. Разные внешние элементы — эрудиция, жизненный опыт, практический смысл вовлекались в этот процесс лишь для того,

чтобы взвесить, оценить, понять, усвоить информацию. Теперь информация мысленно выносится из процесса восприятия в практику, реальную действительность.

Слушатель как бы покидает пределы аудитории и решает вопросы: где, при каких обстоятельствах данная информация полезна и применима, достаточно ли полученных знаний для того, чтобы руководствоваться ими на практике.

Такой мысленный вынос информации за пределы аудитории прежде всего стимулирует у слушателей различные желания, связанные с ее реализацией: что-то сделать под влиянием услышанного, как-то руководствоваться полученными знаниями. Обязательным условием формирования такого эффекта в этом аспекте является то, что в ходе изложения материала прослеживается связь освещаемых вопросов, с проблемами образования в целом и конкретной школы в частности. Внимание в аспекте «готовности к практической деятельности» проявляется в том, что у человека возникает желание получить сведения сверх материала лекции, дополнительно к тому, что обсуждалось во время занятия. Эмоционально-рациональное подкрепление эффекта выразится в желании обсуждать информацию с другими участниками. Понимание в данном аспекте проявится в том, что слушатель поймет важность применений знания на практике.

10. Аспект **«Фактическая реализация знаний в практической деятельности»**. Он дает наиболее убедительные доказательства того, что курсовая подготовка имеет положительные результаты. Непременным условием формирования эффекта в аспекте «реализации» следует считать осуществляемую преподавателем ориентацию слушателей на практическое использование полученных знаний. Внимание фиксируется на новом, передовом, что прежде всего должно найти отражение в практической деятельности учителя или руководителя образовательного учреждения. В соответствии с критерием «эмоционально-рациональное подкрепление» следует зафиксировать у слушателей желание внедрять в педагогическую практику новые образовательные технологии. Нужно добиться понимания слушателями важности нововведений.

11. Аспект **«Научная зрелость»**. Здесь фиксируется важный эффект курсовой подготовки — ее влияние на научное мировоззрение слушателей.

Важнейшим условием формирования эффективности в данном аспекте является умение преподавателя придать занятиям

научную направленность. В свою очередь, слушатели должны видеть, улавливать научную направленность курсовой подготовки (критерий «внимание»). В соответствии с критерием «эмоционально-рациональное подкрепление» занятия должны побуждать у слушателей желание вести опытно-экспериментальную работу в учебно-воспитательном процессе. Критерий «понимание» проявится в понимании слушателем того, что освещаемые на занятиях проблемы отражают основные психолого-педагогические, управленческие концепции, представленные в современной науке. Если слушатель воспримет обсуждение вопросов на занятии как имеющее отношение к нему лично, это будет соответствовать критерию «принятие».

Итак, методика, предлагаемая для оценки процесса формирования эффективности курсов повышения квалификации, включает одиннадцать последовательных эмпирических аспектов эффективности, в каждом из которых действует 5 критериев и соответствующие им показатели эффективности. Всего методика содержит 55 суждений (пунктов).

Опрашиваемым дается пояснение: отмечать по шкале в 5 баллов степень своего согласия с каждым пунктом ответа, а в случае затруднений с оценкой отметить вариант «трудно сказать». (Приложение 1).

Подсчет итогов опроса позволяет получить такие показатели:

- 1) обобщенная оценка эффективности, выведенная для всех аспектов и по всем критериям одновременно;
- 2) средняя оценка для каждого отдельно взятого аспекта. Сравнивая между собой такие оценки, можно сделать вывод об особенностях формирования эффективности в отдельных аспектах;
- 3) средняя оценка по каждому критерию в каждом аспекте;
- 4) средняя оценка эффективности по одному и тому же критерию во всех аспектах сразу.

Такие оценки позволяют сравнивать эффективность, достигнутую по разным критериям.

При обсуждении данных следует учитывать, что они специфичны: характеризуют эффективность преподаваемого курса на основе самооценок слушателей. Личное мнение, как известно, всегда субъективно, даже если оно выявлялось при опросе группы.

Мнение слушателей и преподавателей об эффективности повышения квалификации представлены в таблице (см. таблицу 2).

Таблица 2

СРЕДНЯЯ ОЦЕНКА (В БАЛЛАХ) СЛУШАТЕЛЯМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ КРИТЕРИЕВ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СДПО

№ п/п	Аспекты эффективности	Критерии эффективности											
		Фоновое условие		Внимание		Впечатление		Понимание		Принятие		По всем критериям	
		Слушатели	Преподаватели	Слушатели	Преподаватели	Слушатели	Преподаватели	Слушатели	Преподаватели	Слушатели	Преподаватели	Слушатели	Преподаватели
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Коммуникативная установка	3,29	2,65	3,93	3,59	3,02	2,81	3,82	3,43	3,34	3,43	3,48	3,78
2	Включенность	4,16	3,75	2,17	2,31	3,05	3,27	2,88	3,06	2,34	2,29	2,92	2,94
3	Эмоциональное реагирование	3,50	3,54	3,90	3,70	3,59	2,95	3,95	3,65	3,36	3,09	3,66	3,39
4	Интеллектуальное реагирование	4,07	2,77	3,57	3,09	3,77	3,27	3,92	3,40	3,44	2,61	3,75	3,03
5	Соучастие и сопереживание	3,02	2,79	3,40	3,25	3,08	2,79	3,34	3,61	3,39	3,68	3,25	3,22
6	Интеллектуальные отношения	3,78	2,52	3,54	3,25	3,07	2,72	3,30	3,43	3,09	3,40	3,36	3,06

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
7	Проникновение к «ядру» личности	2,88	3,52	2,94	3,06	2,76	3,25	3,23	3,72	2,82	3,18	2,93	3,35
8	Убежденность	3,63	2,61	3,62	2,81	3,43	3,63	3,04	3,50	3,01	3,02	3,35	3,11
9	Готовность к практической деятельности	2,95	3,43	3,31	3,34	2,82	2,45	3,58	2,68	2,89	2,50	3,10	2,88
10	Реализация в практической деятельности	2,85	3,00	3,05	3,34	3,20	3,36	3,66	3,54	3,02	2,93	3,15	3,23
11	Научная зрелость	3,58	3,90	3,87	3,54	3,80	3,54	4,14	3,88	3,76	3,47	3,88	3,67
	По всем аспектам	3,45	3,13	3,39	3,21	3,24	3,09	3,53	3,45	3,13	2,48	3,36	3,19
	Коэффициент ранговой корреляции	0,46		+0,64		-0,05		+0,26		+0,18		+0,62	

В результате исследований для слушателей и преподавателей получена примерно одинаковая обобщенная (итоговая) оценка эффективности, выведенная для всех аспектов и по всем критериям эффективности — соответственно 3,36 и 3,19 балла из пяти возможных. Эта оценка и у слушателей, и у преподавателей складывается, главным образом, за счет примерно одинакового соотношения, с одной стороны, низких (1 и 2 балла) и средних (3 балла) оценок — 43% у слушателей и 46% у преподавателей, а с другой — высоких оценок (4 и 5 баллов) — 50% у слушателей и 46% у преподавателей. Около 5—6% слушателей и преподавателей затрудняются дать оценку тем или иным показателям эффективности.

В ответах самых молодых слушателей (до 30 лет) много низких оценок (23%), а в возрасте после 50 лет таких оценок меньше (14%).

Общая оценка эффективности повышения квалификации у преподавателей со стажем 4—5 лет складывается под влиянием «борьбы мнений»: 32% из них ставят низкие оценки, а 36% — высокие, в результате имеет место известное усреднение оценки.

В других подгруппах в зависимости от стажа преподавательской деятельности оценка складывается под влиянием частоты удовлетворительного балла и высоких оценок. Слушатели в возрасте от 50 лет дают оценку несколько выше (3,57 балла), чем другие возрастные подгруппы, и особенно заметна, хотя статистически не значима, разница с молодыми слушателям в возрасте до 30 лет (3,22).

Общая оценка эффективности прямо зависит от количества раз прохождения повышения квалификации. У слушателей, проходящих повышение квалификации первый раз — оценка 3,12 балла, а кто на курсах повышения квалификации второй или третий раз — 3,47 балла. Такая же связь оценки с формой обучения. Эффективность практических занятий в форме деловых игр и тренингов выше, чем лекций и теоретических семинаров. (Соответственно 3,48 балла и 3,2 балла.)

В зависимости от пола слушателей различий в общей оценке эффективности почти не наблюдалось. Хотя необходимо отметить, что мужчины-директора образовательных учреждений более критичны к деятельности преподавателя.

Разнообразие оценок, полученных в ходе опроса слушателей, имеющих разные статусные и возрастные признаки, стаж

работы, свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к аудитории.

Однако делать выводы о результативности системы повышения квалификации только по усредненным оценкам нельзя. Конструкция новой методики оценки эффективности занятий позволяет рассмотреть процесс обучения во всех деталях, в зависимости от аспектов и критериев. Как видно из таблицы, наивысшую оценку с учетом всех критериев слушатели ставят в аспекте «Педагогическая зрелость» (3,88 балла). Сравнительно высоко они оценили аспекты «Интеллектуальное реагирование» (3,75 балла), «Эмоциональное реагирование» (3,66) и «Коммуникативная установка» (3,48).

Можно сделать ряд выводов: по всем центральным аспектам эффективности оценки слушателей относительно высокие; по некоторым аспектам необходимо еще более повысить эффективность учебы; у слушателей явно доминирует положительная коммуникативная установка; обнаруживается хорошая основа для усвоения материала, поскольку высоки оценки эмоционального и интеллектуального реагирования; положительный эффект повышения квалификации явно заметен в том, что наиболее высокая оценка получена в аспекте «Педагогическая зрелость».

Значительно ниже других аспектов слушатели оценили аспекты «Включенность» (2,92) и «Проникновение к “ядру” личности» (2,93). Это означает, что в изученных группах слушатели не стремятся активно участвовать в занятиях. Пассивность аудитории — вот обстоятельство, которое нужно преодолевать в работе с аудиторией. Оценки слушателей свидетельствуют также о том, что учеба в системе повышения квалификации далеко не всегда доходит до каждого.

Мужчины и женщины оценивают различные аспекты эффективности примерно одинаково, при этом последовательность аспектов по величине оценок у мужчин и женщин весьма схожа, что подтверждается коэффициентом ранговой корреляции (0,62).

Есть прямая зависимость общей оценки эффективности от возраста слушателей, но этот вывод можно уточнить, рассматривая отдельные аспекты. Во всех возрастных подгруппах на первом месте по величине оценки оказывается аспект «Педагогическая зрелость», на втором — «Интеллектуальное реагирование», на третьем — либо «Эмоциональное реагирование», (в группах 31—40 лет, 41—50 лет, 50 лет и выше), либо «Коммуникативная установка» (в группах до 30 лет). Таким образом, молодые слу-

шатели приступают к занятиям с хорошей установкой, но впоследствии она несколько уменьшается. Ниже всего оцениваются слушателями всех возрастов аспекты «Включенность», «Проникновение к “ядру” личности», а также «Готовность к практической деятельности».

Слушатели со стажем 5—7 лет ниже всего оценили аспект «Готовность к практической деятельности», причем оценка (2,03 балла) меньше оценок прочих аспектов у данной группы слушателей. При стаже работы 10—13 лет оценки аспектов «Включенность» и «Проникновение к “ядру” личности» также невысокие. В подгруппах с большим стажем работы эти два аспекта оцениваются хуже других. Слушатели, имеющие стаж работы более двадцати пяти лет, дали самые низкие оценки по аспектам «Реализация в практической деятельности», «Готовность к практической деятельности» и «Включенность».

Теперь рассмотрим, как оценивают разные аспекты эффективности преподаватели системы повышения квалификации, давая ответ «за слушателя». Как и слушатели, преподаватели наиболее высоко оценили аспекты «Педагогическая зрелость» и «Эмоциональное реагирование», но в отличие от слушателей, преподаватели высоко оценивают также аспект «Проникновение к “ядру” личности». Сравнительно высоко оценили аспект «Реализация в практической деятельности» (3,23).

Если преподаватели имеют стаж работы до пяти лет, то аспект «Педагогическая зрелость» ими оценивается ниже, чем ряд других аспектов («Проникновение к “ядру” личности», «Эмоциональное реагирование», «Соучастие и сопереживание»), и это специфично для данной подгруппы. Для преподавателей с иным стажем работы значение аспекта «Педагогическая зрелость» первостепенно. Специфично для этой группы преподавателей и то, что довольно низко они оценивают аспект «Убежденность». У преподавателей со стажем до пяти лет самая низкая оценка аспекта «Готовность к практической деятельности».

Преподаватели со стажем более пяти лет выше всего оценивают аспект «Педагогическая зрелость» и «Эмоциональное реагирование» слушателей. Оценка последнего аспекта специфична именно для этой подгруппы, поскольку оказалась среди самых высоких. Ниже всего оценены аспекты «Интеллектуальное реагирование», «Включенность», «Готовность к практической деятельности» и «Убежденность».

Таковы особенности оценок эффективности системы повышения квалификации слушателями и преподавателями в зависимости от аспектов эффективности. Ценную информацию о специфике системы повышения квалификации и путях ее совершенствования может дать также анализ оценки критериев эффективности — «фоновое условие», «внимание», «впечатление», «понимание», «принятие». Каждый из них оценивается на основе одиннадцати суждений, соответствующих тому или иному аспекту эффективности.

Среди всех критериев первое место по величине оценки занимает как у слушателей, так и у преподавателей критерий «понимание» (соответственно 3,53 и 3,45 балла). На втором месте у слушателей — «фоновое условие» (3,45), у преподавателей — «внимание» (3,21). Хуже всего оценки у тех и у других по критерию «принятие» (3,13 и 2,48).

Теперь рассмотрим, какие же именно показатели определяют окончательную оценку каждого критерия.

Критерий «фоновое условие». Показатели этого критерия объединяют в себе важнейшие предпосылки эффективности повышения квалификации. Наиболее благоприятно, согласно оценкам слушателей, обстоит дело с регулярностью посещения занятий (4,2 балла), с умением преподавателей доходчиво излагать материал (4,1), научно-педагогической направленностью (3,9), увлечь логикой и ясностью изложения материала (3,8). Вызывает некоторое недоумение низкая оценка (2,9—3,0 баллов) по сравнению с вышеназванными показателями таких условий повышения квалификации, как совпадение тематики курсовой подготовки с интересами слушателей, возможность занятий ориентировать аудиторию на практическую деятельность, связь знаний с педагогической практикой и общность чувства удовлетворения в период занятий. Показатели критерия «фоновые условия» оцениваются слушателями примерно одинаково, независимо от пола, возраста, стажа работы и форм обучения слушателей.

Преподаватели иначе оценивают показатели критерия «фоновое условие». Самые низкие оценки и значимо отличные от оценок слушателей они ставят по таким показателям: интерес к учебе, умение преподавателя доходчиво объяснять материал, логика и ясность его изложения, умение убедить аудиторию. Выше всего и различно по сравнению со слушателями оцениваются показатели: регулярность посещения занятий, совпадение тематики с интересами слушателей. В первом же случае большие значения

у слушателей. Показатели критерия «фоновое условие» слушатели и преподаватели в большинстве случаев (в шести из одиннадцати возможных) оценивают различно.

Критерий «внимание». Среди всех показателей, наивысшую оценку слушатели ставят за внимание к информации, имеющей отношение к профессиональной деятельности; умение преподавателей удерживать внимание аудитории, способность почувствовать практическую направленность занятий (около 3,9 балла).

Ниже их оценки за качество ведения конспектов (2,2), отключенность от работы и текущих дел (2,9), способность занятий помочь увидеть новое, передовое (около 3 баллов).

Показатели критерия «внимание» у преподавателей оцениваются почти так же, как у слушателей, но в целом несколько ниже, и обусловлено это статистически значимыми различиями по двум показателям: сосредоточенность внимания (слушатели — 3,6, преподаватели — 3,2 балла) и внимание к аргументам (3,6 и 2,9 балла).

Критерий «впечатление». Здесь наивысшая оценка дана слушателями по таким показателям: способность занятий побуждать ответственность, запоминание важного, удовлетворенность новизной материала (3,6—3,8 балла). Ниже оцениваются показатели: оживление настроения, осознание необходимости применять знания на практике, желание посвящать время занятиям (2,8—3,0), единство настроения, занятия дают пищу для ума, воодушевляют на повышение эффективности и качества педагогического труда (3,1—3,2). При этом особенно низкие оценки таких показателей, как оживление настроения, осознание необходимости применять знания на практике, у самых молодых слушателей (2,3—2,4 балла). Мужчины несколько выше женщин оценивают критерий «впечатление». Слушатели в возрасте после 50 лет оценивают этот критерий максимально (3,55).

Оценка показателей критерия «впечатление» у преподавателей почти всегда ниже, чем у слушателей, хотя разница статистически незначима. Исключение составляет оценка показателей «запоминание важного» и «занятия дают пищу для ума» (преподаватели оценивают ниже). Напротив, показатель «оживление настроения» оценивается преподавателями выше.

Критерий «понимание». Наибольшую оценку слушатели поставили показателю «доступность теоретического содержания» (4,0 балла). Высоко оценены показатели: «понимание целей и задач повышения квалификации», «учеба помогает понимать совре-

менные проблемы управления, обучения и воспитания» (3,8), (3,7). Низкие оценки по таким показателям: активность выступлений, способность убедить собеседника (2,9—3,0).

Оценка преподавателей по данному критерию в целом совпадает с оценкой слушателей. Средняя величина оценки сглаживает существенные различия по таким показателям, как: понимание целей и задач повышения квалификации, желание рассказать известное другим, желание спорить, вникать в существо вопроса, способность слушателей убедить собеседника.

По мнению преподавателей, оценка критерия «понимание» у слушателей заметно возрастает от первого уровня обучения ко второму и третьему (3,36; 3,44; 3,82).

Критерий «принятие». Выше всего здесь оценен слушателями показатель «принятие постановки вопросов как имеющих отношение лично ко мне» (3,8). Все прочие показатели оценены значительно ниже. Совпадение оценок мужчин и женщин почти идеальное, лишь в одном случае оценка женщин ниже, чем у мужчин, по показателю «желание применять знания на практике».

Оценка критерия «принятие» со стороны преподавателей в целом несколько ниже, чем у слушателей, в то же время преподаватели ниже оценивают такие показатели: «принятие материала на вооружение», «желание применять знания в работе», «принятие слушателями постановки вопроса как имеющей отношение к каждому».

Мнения об эффективности в разных аспектах взаимосвязаны: оценка слушателями одного аспекта более или менее отчетливо влияет на оценку другого. Такая же зависимость есть между оценками показателей эффективности.

Показатели эффективности повышения квалификации бывают более или менее информативные: первые хорошо отражают различия между слушателями в зависимости от пола, возраста, стажа работы, а вторые показатели таких различий не отражают, и практически все опрашиваемые их оценивают одинаково. Ясно, что методика для изучения эффективности должна включать в себя такие показатели, которые «работают», отражают различие мнений, дифференцируют слушателей. Проведенное исследование позволило выявить три группы показателей в зависимости от их дифференцирующей способности.

1. Показатели с низкой дифференцирующей способностью.

Это интерес к повышению квалификации, внимание к информации, имеющей отношение к занятиям, регулярность посе-

щения лекций и практических занятий, удовлетворенность организацией повышения квалификации, внимание к аргументам преподавателя, связь знаний с деятельностью педагога, руководителя, стимулирование желания получить дополнительную информацию, желание применять знания в практической деятельности, принятие слушателями вопросов, как имеющих отношение к каждому из них. Независимо от величины оценки (она может быть и малой и большой) слушатели практически одинаково оценивают эти показатели.

2. Показатели со средней дифференцирующей способностью.

Это понимание целей и задач учебы, принятие идей системы повышения квалификации, ведение конспектов, активность выступлений, желание готовить выступления, умение преподавателя удерживать внимание и доходчиво излагать материал аудитории, доступность теоретического содержания, удовлетворенность практической направленностью, запоминание важного материала, оживление настроения, занятия заставляют иначе взглянуть на педагогические явления, желание рассказать известное другим.

3. Показатели с высокой дифференцирующей способностью.

Среди них: желание повышать квалификацию, активность в процессе обучения, понимание основного материала, способность занятий дать пищу для ума, способность слушателей рассуждать, связывать теорию с практикой, общность чувства удовлетворенности, внимания, настроения, понимание материала аудиторией, единодушие в разделении убеждений преподавателя.

Сравнивая проценты идентичных оценок разных показателей у слушателей и преподавателей, приходим к выводу, что значимые различия чаще имеются в ответах преподавателей. Это означает, что дифференцирующее свойство нашей методики ярче проявляется при изучении эффективности повышения квалификации по оценкам ее преподавателями, в то же время методика достаточно отчетливо отражает различия в настроениях слушателей. Больше всего значимых различий в оценке показателей эффективности у слушателей в зависимости от количества раз прохождения курсовой подготовки. У преподавателей же — в зависимости от стажа работы. Меньше всего встречаем различий у слушателей в зависимости от пола.

Теперь проанализируем явление идентичности (неидентичности) оценок у разных групп слушателей. Мужчины и женщины идентичным образом оценивают около 87% от общего числа показателей эффективности. В остальных случаях имеем неидентичные оценки, причем женщины оценивают выше мужчин. Имеющиеся

различия во мнениях в зависимости от пола слушателей можно объяснить двумя причинами:

1) повышенной активностью женщин в период занятий. Очевидно, они поэтому более активно задают вопросы, проявляют оживление во время занятий, больше испытывают желание применять знания на практике;

2) повышенной восприимчивостью женщин. Именно поэтому, кажется нам, они более оптимистично, чем мужчины, оценили показатели обстановки, царящей в аудитории, общность чувства удовлетворения в аудитории, степень общности внимания, единство настроений слушателей (аспект «Соучастие и сопереживание»).

Слушатели разных возрастных групп не идентично оценили около 50% показателей эффективности повышения квалификации. Обнаруженные возрастные различия в оценках можно объяснить такими причинами:

1) «Оптимизм пожилого возраста». Здесь будем иметь в виду случаи, когда слушатели в возрасте после 50 лет, выше, чем остальные возрастные группы, оценивают тот или иной показатель эффективности.

2) «Оптимизмом зрелого возраста» обусловлено, пожалуй, повышение оценок таких показателей, как: интерес к повышению квалификации, желание готовить выступления и рефераты, умение преподавателя удерживать внимание аудитории, сосредоточенность внимания слушателей, занятия дают пищу для ума, общность чувства удовлетворения слушателей в период занятий, совпадение тематики с личными интересами, оживление и подъем настроения во время занятий, желание рассказать известное другим людям, занятия помогают увидеть новое и передовое, учеба помогает понять современные проблемы образования.

3) «Пессимизм молодого возраста». В этом случае речь идет о такой ситуации, когда слушатели относительно молодого возраста (до 30 лет) дают оценки показателей эффективности значительно ниже, чем большинство других возрастных подгрупп. Занижаются оценки таких показателей: удовлетворенность практической направленностью занятий, оживление и подъем настроения на занятиях, умение преподавателя убеждать, осознание слушателями необходимости применять знания на практике.

4) «Критичность зрелого возраста». Имеются в виду случаи, когда слушатели в возрасте 40—50 лет оценивают показатели эффективности ниже, чем предыдущая и последующая возрастные

группы. Это относится к следующим показателям: принятие идеи повышения квалификации, удовлетворенность практической направленностью занятий, связь информации с практикой работы школы, совпадение тематики занятий с личными интересами, ориентированность занятий на практическую деятельность, занятия помогают увидеть новое, передовое, повышение квалификации позволяет повысить уровень педагогической квалификации, учеба помогает понять новые проблемы, способность занятий побуждать у слушателей педагогическую ответственность.

5) «Повышение требовательности к преподавателю». У слушателей 40—50 лет отмечается снижение оценок показателей эффективности, имеющих отношение к работе и личности преподавателя, а также организаторам системы повышения квалификации: удовлетворенность организацией занятий, умение преподавателя удерживать внимание аудитории, логика и ясность изложенного материала преподавателем, умение преподавателя придать педагогическую научную направленность занятиям.

6) «Возрастное снижение интеллектуальных способностей». Речь идет о снижении оценок слушателями в возрасте после 50 лет и таких показателей эффективности, за которыми можно предполагать возрастные изменения основных интеллектуальных свойств индивида: сосредоточенность внимания слушателей в период занятий, запоминание самого важного, понимание основного материала, внимание к основополагающим фактам, способность слушателей связать теорию с практикой, способность слушателей убедить собеседника.

7) «Возрастное снижение активности участия в учебе». Здесь имеются в виду случаи снижения оценок показателей эффективности, раскрывающих отношение слушателей к учебе, что касается лиц в возрасте 41—50 лет, если сравнивать их оценки с предыдущими и последующими возрастными подгруппами. Снижаются оценки таких показателей: интерес к повышению квалификации, внимание к информации, имеющей отношение к занятиям, желание посвящать время повышению квалификации, активность в задавании вопросов, желание готовить выступления и рефераты, оживление и подъем настроения, желание вникать в существо вопросов, желание слушателей рассказывать известное другим.

Различия в зависимости от количества раз прохождения курсов повышения квалификации (60% неидентичных оценок) объясняются, как нам кажется, следующими причинами:

1) «Эффект привыкания». Имеются в виду случаи постепенного снижения оценок показателей эффективности от подгруппы с наименьшим количеством прохождения курсовой подготовки к подгруппе, проходившей курсы 2 или 3 раза. Снижается оценка показателей: внимание к основополагающим фактам, способность занятий дать пищу для ума, желание вникать в существо вопросов, занятия ориентируют на практическую педагогическую деятельность, помогают увидеть передовое в работе, занятия способствуют повышению производственной активности, желание применять занятия на практике.

2) «Эффект научения». Здесь имеем в виду случаи, когда с количеством пройденных курсов повышаются оценки показателей, характеризующих привычки, умения, творческий рост слушателей. Тут можно указать внимание к информации, понимание целей учебы, активность выступлений на занятиях, удовлетворенность их организацией, удовлетворенность новизной материала, доступность теоретического материала, удовлетворенность практической направленностью занятий, запоминание важного, способность рассуждать по существу, внимание, настроение понимания в аудитории, разделение точек зрения преподавателя, личный опыт слушателей убеждает в правильности положений, высказываемых на занятиях, осознание необходимости применять знания на практике, понимание современных проблем, способность почувствовать научную направленность проводимых занятий.

3) «Эффект дестабилизации мнений». Речь идет о тех случаях, когда «слушатели-первичники» оценивают показатели эффективности ниже, чем слушатели, проходящие курсы по второму разу. В оценках данных слушателей фиксируется «провал», очевидно, это период дестабилизации мнений относительно определенных показателей, за которым следует повышение оценок эффективности по этим показателям. Оценка снижается по таким показателям: интерес к учебе, активность в задавании вопросов, желание готовить выступления, рефераты, желание вникать в существо вопросов, занятия заставляют иначе взглянуть на явления и факты, ориентируют на качественную педагогическую деятельность, принятие слушателями постановки вопросов как имеющей отношение к каждому.

Теперь рассмотрим идентичность (неидентичность) оценок слушателей в зависимости от форм обучения. Среди всех показателей эффективности около 41% оценены не идентично.

Этот факт статистически значим. На это имеется ряд причин: а) различия интеллектуального и общеобразовательного потенциалов; б) различия в чувстве ответственности и сознательности; в) разница в организации занятий. Отличия в оценках участников разных форм обучения в ряде случаев можно объяснить тем, что занятия у них более или менее организованы хорошо, тем, что лучше или хуже справляются со своими обязанностями преподаватели. Это касается таких показателей: удовлетворенность организацией, временем проведения занятий, приспособленность помещений, удовлетворенность новизной материала, практической направленностью занятий, умение преподавателя доходчиво излагать материал, найти нужные аргументы, придать научную направленность занятиям, связь знаний с практикой, стимулирование у слушателей желания получить дополнительные сведения, занятия помогают увидеть новое и передовое, способствуют повышению педагогической ответственности, сложившийся престиж системы повышения квалификации. Здесь имеются в виду случаи почти одинаковой оценки показателей эффективности со стороны слушателей, участвующих в разных формах обучения. Это, на наш взгляд, говорит о том, что у всех слушателей сложилось четкое представление о различных факторах эффективности курсовой подготовки, ее роли в жизни каждого работника образования.

Теперь перейдем к анализу идентичности (неидентичности) оценок показателей эффективности у преподавателей. Выбранные нами показатели очень хорошо дифференцируют мнения преподавателей с различным стажем работы: свыше 88% показателей из общего количества 55 оценены ими статистически различно. Причины, на наш взгляд, несколько. Первая причина — различие в опыте работы. По мере увеличения опыта педагогической деятельности растут оценки показателей, которые свидетельствуют: о возрастающей вере преподавателей в высокий научный потенциал слушателей, а именно — принятие ими научно-педагогических идей, об удовлетворенности практической направленностью занятий, о том, что слушатели разделяют убеждения и точку зрения преподавателя, личный опыт слушателей убеждает в правильности положений, высказываемых на занятиях, о способности слушателей почувствовать научную направленность занятий, занятия пробуждают у слушателя гражданскую ответственность за свое поведение и труд; о возрастающей вере преподавателей в возможности слушателей — в их способность

рассуждать по существу, убедить собеседника, о единодушии в понимании материала; об уверенности в повышении профессионального мастерства преподавателей — умении оценивать внимание аудитории, связывать знания, получаемые на занятиях, с педагогической практикой, умение придавать занятиям научную направленность; о возрастающей вере преподавателей в оказании личного влияния на аудиторию — регулярность посещения занятий, ведение конспектов слушателями, активность задавания вопросов, желание готовить выступления и рефераты, занятия помогают увидеть новое и передовое в педагогической науке и практике и так далее.

Вторая причина — эффект разочарования в своей работе. Выражается в том, что у некоторых преподавателей со стажем более 5 лет, а иногда и раньше обнаруживается заметное снижение оценок показателей эффективности своей работы по сравнению с тем, как оценивают эти же показатели преподаватели с меньшим стажем. Содержание показателей, которых касается данное обстоятельство, подсказывает, что в чем-то преподаватель разочаровался, к чему-то привык, от чего-то утомился и потому оценивает ряд показателей иначе, чем прежде. «Эффектом разочарования», по нашему мнению, объясняется падение оценок следующих показателей, отражающих отношение слушателей к занятиям: понимание ими целей и задач повышения квалификации, активность выступлений во время занятий, желание получить дополнительную информацию, доступность теоретического содержания, сосредоточенность внимания, запоминание и понимание важного, способность слушателей связывать теорию с практикой, удовлетворенность слушателей новизной материала, его практической направленностью.

Третья причина — переоценка сил. Это имеет отношение к тем случаям, когда молодые преподаватели выше оценивают показатели эффективности своей работы, чем опытные. С опытом приходит иное представление о своих возможностях и настроениях аудитории. Переоценкой сил, вероятно, обусловлена сравнительно высокая оценка молодыми преподавателями следующих показателей: логика и ясность мышления преподавателя, умение убеждать аудиторию, основополагающие факты приковывают к себе внимание, общность чувств удовлетворения в аудитории, подъем и оживление настроения слушателей, личный опыт слушателей убеждает в правильности

положений, рассматриваемых в период занятий, убедительность аргументов, желание слушателей рассказать известное другим.

Если сравнивать оценки всех показателей эффективности занятий у слушателей и преподавателей, то окажется, что 62% различий от их общего количества — в пользу слушателей. Преподаватели довольно часто оценивают воздействие занятий на слушателей не так, как оценивают эффективность сами слушатели. Для повышения действенности повышения квалификации важно выяснить причины несоответствия оценок слушателей и преподавателей. Их, на наш взгляд, несколько: 1) недооценка преподавателями отношения слушателей к учебе. В этом случае некоторые показатели эффективности оцениваются преподавателями ниже, чем слушателями: интерес к учебе, внимание к информации, имеющей отношение к занятиям, общность чувства удовлетворения, желание слушателей рассказывать известное другим, желание применять знания на практике. Во всех этих случаях оценка аудитории выше, однако трудно сказать, чье мнение объективно, так как иные слушатели переоценивают свое отношение к учебе или преподаватели его недооценивают. Бесспорен лишь факт неадекватности оценок; 2) переоценка преподавателями отношения слушателей к учебе. Имеются в виду случаи, когда оценки преподавателей завышены по сравнению с оценками слушателей. Здесь также трудно выявить, какая сторона права, но касается это следующих показателей: качество ведения конспектов, активность в задавании вопросов и выступлений на занятиях, оживление настроения; недооценка преподавателями сознательности и интеллектуальных потенциалов слушателей. В данном случае имеет место занижение оценок преподавателями по сравнению с оценками слушателей по таким показателям: понимание целей и задач повышения квалификации, доступность теоретического содержания, сосредоточенность внимания, запоминание и понимание основного материала, способность слушателей чувствовать научную направленность занятий; недооценка преподавателями потенциала слушателей. Это относится к таким показателям: принятие идей повышения квалификации, способность слушателей аргументированно рассуждать и связывать теорию с практикой, единодушие в понимании материала, слушатели разделяют точку зрения преподавателя, занятия заставляют по иному взглянуть на явления и факты; недооценка преподавателями возможностей и эффективности учебы. Речь идет о различных показателях: умение

удержать внимание аудитории, убедить слушателей, найти привлекательные аргументы, удовлетворенность слушателей новизной материала и практической направленностью занятия, умение доходчиво излагать материал, логика и ясность изложения; переоценка преподавателями своих возможностей и эффективности повышения квалификации. Касается таких показателей: совпадение тематики с интересами слушателей, личный опыт слушателей убеждает в правильность положений, высказываемых преподавателем, занятия ориентируют на практическую деятельность, учеба стимулирует эффективную и качественную работу в школе.

Мы отметили несколько вероятных причин идентичности (неидентичности) оценок слушателей и преподавателей. Необходимо подчеркнуть условный характер этих причин, ибо каждая из них может быть связана в равной мере с преимуществом и объективностью мнений и преподавателей и слушателей. На самом деле, мы указываем, например, в качестве причины недооценку преподавателями отношений слушателей к учебе, руководствуясь тем, что оценка слушателей выше. Но нам неизвестно, кто ближе к истине — слушатели завысили свою оценку или преподаватели чрезмерно придирчивы к аудитории и потому недооценивают ее. Точно с таким же правом можно было бы связать данную причину с переоценкой мнений слушателей. Однако, останавливая свое внимание на конкретной формулировке причины идентичности (неидентичности) оценок преподавателей и слушателей, мы руководствовались практическими соображениями. Для того, чтобы улучшить качество системы повышения квалификации, целесообразнее не обольщаться успехами, из двух вероятных причин неадекватности оценок лучше выбрать ту, которая заставит совершенствоваться педагогическое мастерство преподавателя, побудит его внимательнее и самокритичнее подходить к аудитории.

3.7. Эффективность аудиторного занятия в системе дополнительного профессионального образования

С помощью специальной методики преподаватели, участвовавшие в опросе, были разделены на три группы: преподаватели с высоким уровнем квалификации, средним уровнем и низким. Чем же различаются преподаватели разного уровня подготовки и качества работы, если судить об этом по данным, полученным на основе нашей методики? Каковы сильные и слабые стороны

в их работе? Во всех ли отношениях «средний» преподаватель уступает лучшему?

Данные наших исследований представлены в *таблице 3*.

В аспекте «Коммуникативная установка» преподаватель с высоким уровнем мастерства оценен аудиторией одинаково высоко по всем пяти показателям. «Среднего» преподавателя от «лучшего» здесь значительно отличают все, кроме показателя «внимание к информации, имеющей отношение к занятиям». В аудитории среднего преподавателя особенно заметно падает интерес к учебе (3,3 балла). Оценки преподавателя с низким уровнем квалификации по всем показателям резко отличаются от двух других оцениваемых преподавателей. Низко оценивает аудитория преподавателя по таким показателям, как «желание посвящать время занятиям» (2,23) и «принятие идей учебы» (2,15).

В аспекте «Включенность» прослеживается ряд негативных тенденций в отношении аудитории к некоторым элементам занятий независимо от уровня квалификации преподавателя. Так, у всех преподавателей аудитория не ведет качественно конспекты, особенно это касается преподавателей с низким уровнем квалификации; аудитория «среднего» преподавателя оценивает свои конспекты более высокой оценкой, чем лучшего.

Ситуацию с оценкой ведения конспектов можно объяснить таким образом. Ведение конспектов в системе повышения квалификации не очень популярно. Лучшего преподавателя слушают, конечно, с повышенным интересом, но не исключено, что именно это мешает вести качественно записи. «Средний» преподаватель не так увлекает, как лучший, и, возможно, поэтому у слушателей есть возможность кое-что из сказанного зафиксировать. У преподавателя с низким уровнем мастерства, понятно, записывать нечего.

Далее, аудитория любого преподавателя проявляет пассивность в желании выступать на занятиях и готовить рефераты. Причем, вновь у «среднего» преподавателя оценки по этим показателям выше, чем у преподавателя с высокой квалификацией. Пожалуй, этот парадокс объясним стилем работы преподавателей. Лучший преподаватель все стремится изложить сам, аудитория привыкает к его инициативе и снижает свою активность, тогда как у «среднего» преподавателя чаще возникает возможность предоставить слово слушателям. Качество работы преподавателя резко сказывается на посещаемости занятий: она тем ниже, чем ниже уровень подготовки преподавателя.

ОЦЕНКА (В БАЛЛАХ) АСПЕКТОВ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СДПО
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КВАЛИФИКАЦИИ

№ п/п	Аспекты эффективности	Слушатели	Преподаватели	Уровни мастерства		
				Высокий	Средний	Низкий
1	2	3	4	5	6	7
1	Коммуникативная установка	3,48	3,18	4,59	3,78	2,37
2	Включенность	2,92	2,94	2,80	2,70	1,61
3	Эмоциональное реагирование	3,66	3,39	4,36	4,20	2,81
4	Интеллектуальное реагирование	3,75	3,03	4,30	4,14	2,93
5	Интеллектуальные отношения	3,36	3,06	3,83	3,52	2,35
6	Соучастие и сопереживание	3,25	3,22	4,30	3,94	2,22
7	Проникновение к «ядру» личности	2,93	3,35	4,03	3,16	1,43
8	Убежденность	3,35	3,11	4,36	3,88	2,51

1	2	3	4	5	6	7
9	Готовность к практической деятельности	3,10	2,88	4,10	2,98	2,34
10	Реализация в практической деятельности	3,15	3,23	4,30	3,48	2,38
11	Научная зрелость	3,88	3,67	4,63	4,66	3,24
	В целом	3,36	3,19	4,15	3,68	2,38

Аспект «Эмоциональное реагирование» оценивается аудиторией лучшего и «среднего» преподавателей примерно одинаково. В то же время, «средний» преподаватель получает более высокую оценку слушателей за умение доступно излагать теоретическое содержание, чем лучший. Возможно, дело в том, что лучший преподаватель искусней оперирует фактами, логикой, но меньше уделяет внимание теоретическим посылкам. «Средний» преподаватель проигрывает в сравнении с лучшим в умении удовлетворять потребность аудитории в новом материале и в практической направленности занятий.

Аспект «Интеллектуальное реагирование» характеризуется тем, что здесь еще больше нивелируется разница в оценках со стороны аудитории лучшего и «среднего» преподавателей. А в ряде случаев оценки «среднему» преподавателю выше: умение доходчиво излагать материал, запоминание слушателями важного, понимание основного. Пожалуй, это объяснимо тем, что «средний» преподаватель не перегружает материал новыми фактами и посылками, в чем-то повторяется, что-то рассматривает подробно. Лучший преподаватель дает больше, интенсивнее, динамичнее и, естественно, его материал в меньшей мере осваивается и запоминается. Преподаватель с низким уровнем квалификации получает невысокие оценки по всем показателям аспекта «Интеллектуальное реагирование», особенно низкая оценка за принятие материала на вооружение. Слушатели ничего не получают нового.

Показатели аспекта «Соучастие и сопереживание» оценены аудиторией лучшего преподавателя по-разному — одни высоко, а другие низко. Низко оценены: единство настроения слушателей, общность чувства удовлетворения и единогодушие в понимании. Очевидно, преподавателям есть над чем поработать в этом плане. Ниже оценки по всем показателям аспекта у «среднего» преподавателя, но значимая разница с лучшим в двух случаях — «единство настроения» и «единогодушие в понимании материала». Аудитория преподавателя, имеющего низкий уровень квалификации, по сути, не испытывает общего чувства удовлетворенности (1,33 балла) и единогодушия в понимании материала. В то же время получена высокая оценка того, что слушатели разделяют убеждения преподавателя (3,25).

В аспекте «Интеллектуальное отношение» лучшие преподаватели неожиданно получили сравнительно низкие оценки по следующим показателям: «способность слушателей связывать тео-

рию с практикой», «рассуждать по существу». Именно по этим показателям выигрывают «средние» преподаватели. Вновь убеждаемся, что им удается лучше организовать мыслительную работу слушателей. «Средним» преподавателям выше дана оценка за логику и ясность изложения материала. Преподаватель с низким уровнем квалификации оценен аудиторией значительно ниже по всем показателям данного аспекта. Особенно низкая оценка показателя «занятия дают пищу для ума» (критерий «впечатление»).

Среди показателей, определяющих аспект «Проникновение к “ядру” личности» у лучшего преподавателя не достигает хорошей отметки показатель «желание слушателей вникать в суть вопроса». «Средний» преподаватель проигрывает в сравнении с лучшим по всем показателям, кроме показателя «вникать в суть вопроса», а самые низкие оценки за совпадение тематики с интересами слушателей и способность построить изложение проблемы так, чтобы она увлекла. Преподаватель с низким уровнем квалификации ниже оценивается по всем показателям аспекта по сравнению с двумя другими.

В показателях аспекта «Убежденность» у лучшего преподавателя преобладают те, которые зависят от свойств самих слушателей: их личный опыт убеждает в правильности положений, высказываемых преподавателем, способность убедить собеседника. Кроме того, занятия лучшего преподавателя в большей мере заставляют иначе взглянуть на факты. По таким показателям, как умение убедить слушателей, подобрать аргументы, «средний» преподаватель оценивается несколько выше лучшего. У преподавателя с низким уровнем квалификации ниже всего оценка показателя «занятия иначе заставляют взглянуть на факты».

В аспекте «Готовность к практической деятельности» лучший преподаватель получает примерно равные оценки со средним по всем показателям. Однако, общая оценка аспекта сравнительно невелика (4,1). У среднего преподавателя оценки очень разные: желание рассказать известное другим слушателям оценивают высоко (3,8), а связь знаний со школьной практикой — низко (2,6). У преподавателя с низким уровнем квалификации все показатели не достигают удовлетворительной оценки, но менее всего слушатели оценивают свое желание приносить знания на практике.

Аспект «Реализация в практической деятельности». У лучших преподавателей имеет высокую оценку (4,5) по пока-

зателю «занятия способствуют повышению производственной активности». Именно этот показатель получает самую низкую оценку у двух других групп преподавателей. Как у «среднего», так и у преподавателя с низким уровнем квалификации равно мала оценка (около 2,7 балла) по показателю «занятия помогают увидеть новое, передовое». Среди его, преподавателя значительно вырывает то, что его занятия помогают слушателям понять современные проблемы (4,3 балла — это выше, чем у лучшего преподавателя).

В аспекте «Научно-педагогическая зрелость» преподаватели с высоким уровнем квалификации явно лидируют.

Оценки по показателям лучшему и среднему преподавателю совпадают. Преподавателю с низким уровнем квалификации плохо удается обеспечить научную направленность занятий (2,91).

В заключении обзора аспектов эффективности у преподавателей разного уровня подготовки и квалификации обратим внимание на оценки по оценкам в целом (включая все показатели). Как видно из таблицы 3, у лучшего преподавателя страдает на фоне прочих аспектов аспект «Включенность» (2,8), ниже прочих — оценка аспекта «Интеллектуальное отношение» (3,83). В этих направлениях и следует работать лучшим преподавателям.

У среднего преподавателя сравнительно благополучно обстоит дело с аспектами «Соучастие и сопереживание» (3,94), «Убежденность» (3,88), «Коммуникативная установка» (3,78), хорошо оцениваются аспекты «Эмоциональное реагирование» и очень хорошо — аспект «Научная зрелость».

Оценка всех аспектов преподавателя с низким уровнем квалификации существенно отличается от оценок других преподавателей. Особенно низкие оценки по аспектам «Включенность», «Проникновение к “ядру” личности».

Теперь посмотрим, как оцениваются критерии эффективности у преподавателей, имеющих различный уровень квалификации. У лучшего преподавателя оценки по всем критериям выше, чем у «среднего», при этом они значительно лучше по следующим: «фоновое условие», «внимание», «впечатление» и «принятие». Следовательно, по этим критериям лучший преподаватель отличается от «среднего». Преподаватель с низким уровнем мастерства значительно отличается от лучшего и «среднего» по всем критериям эффективности.

Итак, мы рассмотрели различия в оценках показателей аспектов эффективности со стороны аудитории, в которых работают преподаватели разного уровня подготовки и способностей. Исследование позволяет сделать ряд выводов.

1. В целом эффективность системы повышения квалификации (по всем показателям критериев и аспектам) оценивается на уровне «среднего» преподавателя. Эта оценка выше оценки преподавателя с низким уровнем квалификации, но ниже лучшего преподавателя. Это свидетельствует о том, что большинство преподавателей еще не исчерпали своих возможностей и, равняясь на лучших в своем деле, могут существенно увеличить эффект своей деятельности.

2. Лучший преподаватель отчетливо отличается от «среднего» тем, что он добивается более высоких оценок по 50% показателей эффективности. Нет отличий между этими преподавателями по таким показателям: внимание к информации, имеющей отношение к занятиям, активность слушателей в задавании вопросов, удовлетворенность организацией занятий, умение дергать внимание аудитории, общность чувства удовлетворения слушателей, общность внимания, слушатели разделяют убеждения преподавателя, учеба помогает понять современные проблемы.

«Средний» преподаватель в отдельных случаях имеет преимущества перед лучшим. Это касается таких показателей: ведение конспектов, активность выступлений слушателей, желание готовить рефераты и выступления, доступность теоретического материала (значимое отличие), умение доходчиво излагать материал, запоминание важного, понимание основного, логика и ясность изложения, способность слушателей рассуждать по существу, умение придать научную направленность занятиям (очень значимое отличие).

Таким образом, повышение качества преподавания в системе повышения квалификации предполагает широкий обмен мнениями и опытом работы между преподавателями.

3. Работа преподавателя с низким уровнем квалификации явно снижает эффективность повышения квалификации по всем показателям. При этом крайне низко оцениваются не только характеристики самого преподавателя и его способностей, но и все, что связано с самой идеей повышения квалификации (понимание слушателями целей и задач учебы, принятие ее идей и тому подобное). Мнение о таком преподавателе находит свое выраже-

ние также в отношениях слушателей к учебе (интерес, внимание к информации, внимание к фактам и тому подобное), в способности слушателей воспринимать материал. Явление проекции (переноса) — отношения аудитории к преподавателю на отношение к обучению — крайне нежелательно в системе повышения квалификации.

Данные проведенного исследования показали, что независимо от уровня квалификации, преподаватели испытывают трудности, стремясь достигнуть эффективных результатов своей деятельности. По мнению опрошенных преподавателей, среди одиннадцати оценивавшихся аспектов поэтапного процесса формирования эффективности нет ни одного, в котором бы результаты достигались легко или очень легко. Особенно трудно преподавателям добиваться эффективности в аспектах «Включенность», «Проникновение к “ядру” личности», «Готовность к практической деятельности». При этом преподаватели-женщины испытывают, согласно самооценкам, одинаковые трудности в достижении эффективности почти по всем аспектам.

Если сравнивать преподавателей разного возраста, то труднее всего добиваться эффективности в разных аспектах наиболее молодым (до 30 лет). Но и преподаватели с внушительным стажем испытывают, по их словам, серьезные трудности в достижении эффективности в таких аспектах, как «Коммуникативная установка», «Включенность», «Эмоциональное реагирование», «Интеллектуальное реагирование». В исследовании обнаружена такая интересная, наш взгляд, зависимость: чем выше оценивается слушателями эффективность повышения квалификации, в том или ином аспекте, тем легче преподаватели добиваются этой эффективности. И наоборот, оценки слушателей ниже именно в тех аспектах эффективности, в которых преподаватели по их собственному утверждению, испытывают трудности в достижении воздействия на аудиторию.

Бывает, что преподаватели недооценивают имеющиеся трудности. Так, они считают, что добиться эффективности по показателю «новизна материала» несложно, однако сами они и слушатели показывают низкую оценку эффективности повышения квалификации именно в этом аспекте. Порой наблюдается переоценка трудностей в достижении эффективности повышения квалификации. Например, слушатели и сами преподаватели указывают относительно высокую оценку эффективности по таким показателям, как принятие идей учебы и доступность теоретического содержания,

но в то же время считают, что добиться такой оценки очень трудно. Но, пожалуй, менее всего устраивают нас такие случаи, когда преподаватели не испытывают затруднений в достижении эффективности и считают, что эффективность относительно высокая, но слушатели показывают низкую оценку. Сказанное относится к таким показателям, как умение слушателей связать теорию с практикой, их способность убедить собеседника, внести в занятия новое.

Очевидно, некоторые преподаватели не видят результатов своей работы со стороны, плохо ориентируются в настроении аудитории. Вот почему важно научиться измерять эффективность проводимых занятий, получить оценку слушателей прямо в аудитории или проводить периодические анкетные опросы. Только постоянный контроль эффективности процесса обучения в системе дополнительного профессионального образования позволит повысить их качество и социально-психологический потенциал преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Соч. в 4 т. Т.1. / Ред. В. Ф. Асмус. — М., 1976. — С. 283.
2. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксеологические основы постдипломного образования педагога. — Псков, 1997.
3. Бендлер Р., Гриндер Дж. Структура магии. — СПб., 1993.
4. Бодалев А. А. Личность в общении. — М., 1983.
5. Вершловский С. Г. Рабочая книга андрагога. — СПб., 1999.
6. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990.
7. Знание // Большая Советская Энциклопедия. (В 30 томах.) / Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 3-е. — М.: Сов. энциклопедия, 1972.
8. Измерения в системе образования и управлении качеством образования. — Вологда, 2001.
9. Красиков А. С. Качество курсов повышения квалификации // Профессиональное образование. — 2002. — № 9. — С. 31.
10. Красиков А. С. Методические рекомендации по проведению аттестации руководителей образовательных учреждений. — Вологда, 1999.
11. Кричевский В. Ю. Методические рекомендации по изучению эффективности работы факультетов повышения квалификации руководителей школ. — Л., 1982.
12. Кричевский Р. Л. Если Вы руководитель... — М., 1993.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

13. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. — М., 1985.
14. Кунц Г. О., Доннел С. Управление. Системный и ситуационный анализ управленческих функций. — М., 1982.
15. Макаренко А. С. — Соч. в 7 т. Т. 1. — М., 1957. — С. 203.
16. Мельник Г. С. MASS-MEDIA: психологические процессы и эффекты. — СПб., 1996.
17. Ножин Е. А. Мастерство устного выступления. — М., 1982.
18. Платон. Соч. в 4 т. Т.1. — М., 1990. — С. 233.
19. Пономарев Л. Н., Чичканов В. П., Ковалева Г. А., Мазырин В. П. Эффективность труда руководителя. — М., 1988.
20. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера. — М., 2000.
21. Смолкин А. М. Методы активного обучения. — М., 1991.
22. Суждение // Большая Советская Энциклопедия. (В 30 томах.) / Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 3-е. — М.: Сов. энциклопедия, 1975.
23. Тертыйный А. А. Психология публицистического убеждения. — М., 1989.
24. Тонконогая Е. П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ. — М., 1987.
25. Убеждение // Большая Советская Энциклопедия (В 30 томах.) / Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 3-е. — М.: Сов. энциклопедия, 1977.
26. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки // Психологические исследования. — М., 1966.
27. Ушаков К. М. Подготовка управленческих кадров в образовании. — М., 1997.
28. Шамова Т. И., Литвиненко Э. В., Тюлю Г. М. Оценка управленческой деятельности руководителем школы. — Вологда, 1995.
29. Эффективность // Большая Советская Энциклопедия (В 30 томах.) / Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 3-е. — М.: Сов. энциклопедия, 1978.

Подведем некоторые итоги тому, что было изложено. В изучении психолого-педагогической проблемы эффективности системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации), по нашему мнению, можно обозначить три подхода. Первый — традиционный — связан с выявлением соответствия полученных результатов воздействия педагогическим целям, намеченным замыслам, запланированным достижениям, предпочитаемым следствиям. При таком подходе не ограничено количество критериев, показателей и условий эффективности, потому что цели повышения квалификации могут быть как общие, так и частные, связанные с воздействием на массы, группы, отдельных людей или социальные институты. Выбор критериев и показателей в данном случае определяется интересами тех, кто измеряет эффективность повышения квалификации.

Второй подход — функциональный — тесно связан с традиционным, поскольку здесь также наблюдается соотношение целей и результатов воздействия. Но он имеет свою особенность: критерии, показатели и условия эффективности при таком подходе весьма конкретны и определяются в соответствии с основными функциями системы повышения квалификации. К ним можно отнести такие: преобразование знаний в убеждения, координация совместной деятельности людей, распространение, разъяснение идей (информации) и воздействие на сознание и поведение аудитории.

Третий подход рассматривает поэтапный процессуальный подход к оценке эффективности. В соответствии с ним прослеживаются разные этапы (аспекты) воздействия информации на аудиторию или отдельного человека — от момента коммуникативной установки, предшествующей воздействию, до намерения реализовать результаты воздействия в практической деятельности и влияния на систему ценностных ориентаций. Критерии, показатели и условия эффективности при таком подходе к ее изучению подчинены последовательным этапам психического отражения информации человеком — действие коммуникативной установки, включенность в прием информации, эмоциональное реагирование, интеллектуальное реагирование, соучастие и сопереживание, интеллектуальное отношение, убежденность, готовность к практической деятельности, педагогическая зрелость. Каждый аспект оценивается на основе

одних и тех же критериев, в роли которых выступают познавательные психические процессы, непременно участвующие в акте отражения информации, — внимание, впечатление (эмоционально-интеллектуальное подкрепление), понимание, принятие. Общим для всех этапов процесса оценки эффективности является также критерий «фоновое условие», позволяющий выявлять наличие главного условия, при котором только и возможно воздействие в том или ином аспекте эффективности.

Названные аспекты и критерии эффективности взаимно пересекаются, в результате получаем «жесткую» систему показателей эффективности процесса воздействия на аудиторию.

Мы глубоко убеждены в том, что совершенствование системы повышения квалификации возможно лишь в том случае, если при оценке ее эффективности найдут отражение все три обозначенных подхода. При этом преимущество должно быть отдано функциональному и процессуальному подходам, поскольку они имеют отчетливую внутреннюю логику. Только в этом случае станут видны недостатки системы повышения квалификации и трудности, которые надо преодолеть на пути ее совершенствования.

Исследования показали необходимость повышения социально-психологических знаний преподавателей. При этом следует учитывать, что ни призыв использовать соответствующие знания, ни просветительство в этой области, заметного эффекта не дадут. Необходимо организовать обучение преподавателей социально-психологическим основам преподавания в системе повышения квалификации, которое включало бы отработку отдельных приемов и их демонстрацию в тренинговых занятиях, проводимых для преподавателей системы дополнительного профессионального образования. Важно также не только ознакомить преподавателей с существующими методиками измерения эффективности, но и обучить практическому применению их.

Социально-психологические знания лишь тогда станут действительными, когда они будут хорошо усвоены, воплотятся в навыки и умения, в творческий труд.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уважаемый товарищ! Просим Вас принять участие в опросе, направленном на совершенствование системы повышения квалификации.

Опрос анонимный, фамилию указывать не надо. Степень своего согласия с предлагаемыми суждениями выражайте в пятибалльной системе, где 1 — низшая оценка (категорическое несогласие); 5 — высшая оценка (максимальное согласие); ТС — трудно сказать.

Предлагаемые вопросы	Оценка 1 2 3 4 5 ТС
1	2
<p>1. Как Вы относитесь к занятиям, проводимым на нашем факультете?</p> <ul style="list-style-type: none"> — с интересом присутствую на занятиях; — я внимательно слежу за информацией, если она имеет отношение к моей работе; — я охотно посвящаю свое время обучению на курсах; — мне хорошо понятны цели и задачи проводимых занятий; — я принимаю за основу своих действий педагогические идеи, которые излагаются в ходе занятий. <p>2. В какой мере Вы принимаете участие в занятиях?</p> <ul style="list-style-type: none"> — регулярно посещаю занятия; — веду записи; — активно задаю вопросы; — активно обсуждаю занятия с коллегами; — охотно берусь за подготовку курсовой работы, реферата. <p>3. В какой мере Вы удовлетворены проводимыми у Вас занятиями?</p> <ul style="list-style-type: none"> — хорошая организация занятий, удобное время, приспособленность помещения; — преподаватель умеет вести занятия так, чтобы внимание не отвлекалось; — меня увлекает новизна материала; — меня увлекает теоретическое содержание занятий; — меня удовлетворяет практическая направленность занятий. 	

1	2
<p>4. Что Вы можете сказать об усвоении материалов, изучаемых на занятиях?</p> <ul style="list-style-type: none"> — преподаватель умеет доходчиво изложить изучаемый материал; — мое внимание на занятиях полностью сосредоточено; — запоминаю в полном объеме самое важное, интересное; — хорошо понимаю основной материал; — принимаю материал на вооружение, включаю в актив своей памяти. <p>5. Какая обстановка характерна для аудитории во время занятий?</p> <ul style="list-style-type: none"> — слушатели чаще всего охвачены общим чувством удовлетворения, возникающим в ходе занятий; — в аудитории, как правило, царит обстановка всеобщего внимания; — аудиторию часто захватывает единое настроение (волнение, приподнятость, переживание); — аудитория чаще всего проявляет единодушие в понимании материалов; — слушатели разделяют точку зрения и убеждения преподавателя. <p>5. В какой мере изложение материала дает Вам возможность рассуждать по существу услышанного на занятиях?</p> <ul style="list-style-type: none"> — преподаватель своей логикой, ясностью мышления помогает усвоить суть материала; — основополагающие факты приковывают к себе внимание; — занятия дают пищу для ума; — могу аргументированно рассуждать по существу услышанного на занятиях; — могу связать изучаемые теоретические проблемы с практикой, личными обстоятельствами. <p>7. В какой мере занятия увлекают Вас?</p> <ul style="list-style-type: none"> — тематика занятий совпадает с моими личными интересами; — когда приходишь на занятия, то, как правило, отключаешься от работы и текущих дел; — на занятиях у меня оживляется настроение, испытываю внутренний подъем; — хочется спорить, вникать в существо вопросов; — часто проблема, изучаемая на занятиях, «берет за душу». 	

1	2
<p>8. Насколько убедительны для Вас занятия?</p> <ul style="list-style-type: none"> — преподаватель умеет убедить аудиторию; — аргументы преподавателя, как правило, привлекают внимание и поэтому убеждают; — я на личном опыте убеждаюсь в правильности теоретических положений, высказываемых на занятиях; могу убедить собеседника в положениях, рассматриваемых в ходе занятий; — занятия часто заставляют меня по-новому взглянуть на многие явления и факты; — могу убедить собеседника в положениях, рассматриваемых в ходе занятий. <p>9. Побуждают ли Вас занятия использовать полученную информацию на практике?</p> <ul style="list-style-type: none"> — обычно вижу связь знаний, получаемых на занятиях, с проблемами образования, с жизнью; — у меня появляется желание получить дополнительные сведения по рассматриваемым вопросам; — возникает желание рассказать мне известное другим людям — коллегам, членам семьи, друзьям; — после занятий понимаешь важность применения занятий на практике; — хочется применять полученные знания на практике. <p>10. В какой мере повышение квалификации способствует усилению Вашей трудовой активности?</p> <ul style="list-style-type: none"> — занятия ориентируют на практическую деятельность; — занятия помогают увидеть новое, передовое в работе; — занятия побуждают работать эффективно и качественно; — занятия помогают понять современные социальные психолого-педагогические проблемы школы; — занятия способствуют повышению профессиональной активности. <p>11. В какой мере занятия способствуют повышению Вашей научно-педагогической зрелости?</p> <ul style="list-style-type: none"> — преподаватель умеет придать занятию научную направленность; — я постоянно чувствую научную направленность проводимых занятий; — занятия побуждают меня к педагогическому исследованию; 	

1	2
<p>— я вижу, что поднимаемые на занятиях проблемы и задачи ориентируют слушателя на педагогическую деятельность на научной основе;</p> <p>— я принимаю постановку вопросов на курсах повышения квалификации как имеющую отношение лично ко мне.</p>	

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Глава 1. Проблема эффективности обучения в педагогической теории	9
1.1. Сущность эффективности обучения	9
1.2. Оценка эффективности обучения в теории и практике	18
1.3. Обучение как вид человеческой деятельности	28
1.4. Теоретический анализ учебной деятельности как предпосылка определения ее эффективности	42
1.5. Определение эффективности учебной деятельности в системе дополнительного профессионального образования	50
Глава 2. Методологические основы эффективности учебной деятельности	63
2.1. Основные принципы системного рассмотрения учебной деятельности	63
2.2. Структура учебной деятельности	70
2.3. Цикл учебной деятельности	78
2.4. Выбор параметров измерения эффективности учебной деятельности	82
2.5. Критерий измерения эффективности учебной деятельности	92
Глава 3. Оценка эффективности обучения руководителя образовательного учреждения в системе дополнительного профессионального образования	102
3.1. Теоретические подходы к проблеме изучения эффективности в системе дополнительного профессионального образования	102
3.2. Эффективность. Эффект. Результат	114
3.3. Критерии. Показатели. Условия эффективности	118

3.4. Формирование мировоззрения руководителя как показатель эффективности обучения в системе повышения квалификации	122
3.5. Управляющее воздействие как условие достижения эффективности обучения	135
3.6. Процессуальный подход к измерению эффективности обучения руководителей образовательных учреждений	168
3.7. Эффективность аудиторного занятия в системе дополнительного профессионального образования	197
Заключение	207
Приложение	209

Александр Садокович Красиков

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ**

Технический редактор *В. А. Смирнова*

Корректор *Т. А. Агапова*

Компьютерная верстка *Н. Н. Быковой*

Подписано в печать 13.04.2004 г. Формат 60×84/₁₆.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Объем — 12,56 усл. печ. л.
Тираж 300 экз. Зак. 949.

Издательский центр Вологодского института развития образования
160012, г. Вологда, ул. Козленская, 99-а