

навыков, обеспечивающих успешную деятельность), на психофизиологическом уровне (как предварительная настройка на выполнение конкретной деятельности).

При интегративном подходе готовность к деятельности как понятие необходимо одновременно рассматривать на уровне личности, на уровне социального индивида и на уровне функционирования человека как организма.

На основании вышеизложенных взглядов, готовность к деятельности применительно к нашему исследованию можно представить в виде *интегрального состояния*, включающего в себя мотивационный, ориентационный, операционный, психофизиологический компоненты.

Мотивационный компонент включает в себя положительное отношение к профессии, осознание ценности и престижности своего труда, желание заниматься именно этой деятельностью.

Ориентационный компонент – интерес и склонность к профессиональной деятельности, знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности.

Операционный компонент выражается во владении способами и приемами деятельности, синтезе знаний, умений и навыков, необходимых для ее выполнения.

Психофизиологический компонент включает необходимое функциональное состояние организма, обеспечивающее выполнение профессиональной деятельности. Любая деятельность предъявляет свои требования к памяти, мышлению, воображению и т.д. Этот компонент обеспечивает функционирование личностного и деятельностного компонентов готовности.

Г.Д. Семенов

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап развития системы образования выдвинул на первый план новые задачи, выполнение которых требует коренного обновления структуры и содержания, переоценки сложившихся форм и методов обучения. Ориентация учебно-воспитательного процесса на удовлетворение потребностей, интересов и способностей студентов потребовала существенной реорганизации системы образования. В современных экономических условиях необходим поиск новых путей решения проблемы повышения уровня общеобразовательной подготовки учащихся.

Приведение целей и содержания образования, а также методики обучения в соответствие с требованиями общества, осознание личностной и социальной значимости приобретаемых знаний являются важнейшими звеньями в формировании знаний и умений будущего выпускника школы и необходимыми условиями дальнейшего обучения.

В педагогике имеется большое количество представлений о целях, содержании, способах организации, методах и формах обучения. Методологический анализ соответствующих представлений, на наш взгляд, целесообразно вести на уровне выявления общих схем организации образования или парадигм образования.

В современной педагогике большинством исследователей выделяются две парадигмы образования: познавательная и личностная.

В контексте первой парадигмы – познавательной – образование рассматривается по аналогии с процессом познания и соответственно весь его процесс – от постановки целей и отбора его содержания до конкретных форм, методов и средств – проектируется и осуществляется как формирование познавательной мотивации и познавательных способностей, с одной стороны, с другой – через осваиваемое предметное содержание к накоплению опыта содержательных (смысловых, ценностных, эмоциональных) оценок поведения других людей и своего собственного.

Многие исследователи Ж.Аллак, Б.З.Вульфсон, М.С.Шамов [1, 2, 3] до последнего времени интерпретировали эффективность образования с позиции узкого экономического детерминизма и пытались именно в этом контексте найти количественный показатель эффективности образования. Так, американский экономист Т. Шульц выступил с теорией “человеческого капитала”, согласно которой дополнительный экономический рост объясняется «инвестициями в человека», в том числе и расходами на образование. Он предложил свой метод определения экономической роли образования, с помощью которого делалась попытка усовершенствовать механизм распределения ресурсов с целью увеличения их экономической эффективности. Но в этом случае методы экономического анализа целиком переносились в сферу образования, а нормы распределения финансовых средств определялись по формуле “затраты-результат” [4, с. 244].

Концепция “человеческого капитала” определенным образом отражала реальные процессы, происходящие в системе рыночной экономики, поскольку она признавала повышение роли человеческого фактора в производстве. Но эта теория приравнивала человека к материально-вещественным компонентам производства. Рассматривая вопрос о качестве образования только в экономическом аспекте, ученые-экономисты игнорируют важные социально-педагогические и организационные аспекты учебно-воспитательного процесса, его специфику и закономерности, не поддающиеся стоимостным оценкам, но в значительной мере определяющие эффективность или неэффективность затрат на образование.

В последние годы в ряде стран определилось новое направление в исследовании проблем эффективности образования, ведущие представители которого Р.Масгрейв (Англия), Т.Хюнес (Швеция), Х.Титце (ФРГ), С.Боулс и Д.Гинтис (США) и др. выступили с резкой критикой существующих концепций, не учитывающих, по их мнению, крупные структурные и социальные изменения в современном демократическом обществе. Призывая покончить с “императивом экономических категорий” в сфере образования и

пересмотреть критерии его эффективности, они подчеркивают междисциплинарный характер проблемы, необходимость комплексного подхода к ее решению, привлечения к анализу данных других наук. Общие критерии эффективности, полагают они, должны разрабатываться в контексте тех общественных условий, в которых функционирует система образования, а качество последней должно оцениваться в зависимости от выполнения поставленных перед ней общих и конкретных задач.

В этой связи современные педагоги усилили внимание к категории целей обучения, в частности к разработке так называемой концепции конкретных целей. Им отводится решающая роль при отборе учебного материала, при определении содержания и методов обучения, при выявлении наиболее эффективных средств контроля и оценки деятельности учебного заведения.

Решающим условием достижения общеобразовательной школой поставленных целей, по мнению авторов данных концепций, является их концентрация, подразделение на ряд специфических уровней, внутри которых происходит еще более дробная детализация. Связь и последовательность целей обеспечивают их классификационными схемами. Наиболее известная среди них - таксономия Г.Блюма, в которой выделяются три крупных группы целей: познавательная, эффективная и психомоторная. Точно заданная конкретная цель должна предопределять конкретный результат учебного процесса, поэтому она предполагает хорошо организованные системы его измерения и оценки [5].

Для определения эффективности обучения Р.Ганье предлагает исходить из сравнения поведения индивида до того, как он был "помещен в учебную ситуацию", и поведения, которое он может "приобрести" в результате пребывания в этой ситуации. В образовательной политике и практической деятельности учебного заведения конкретные цели обучения могут быть использованы:

- работниками органов образования, разрабатывающими учебные программы для определения конкретных задач отдельных курсов;
- педагогами и методистами при отборе учебного материала и пособий для курсов;
- педагогами при выборе наиболее эффективных форм организации учебного процесса для данного состава учащихся и определении путей достижения конечных результатов;
- для более точной ориентации учащихся в процессе учения;
- для информации родителей о результатах проделанной работы [4].

В "педагогике конкретных целей" не находят отражение активная познавательная природа мышления человека и те виды его деятельности, которые необходимы для достижения поставленных целей. Учитываются лишь типы реакций, характеризующие наличие определенных способностей, т.е. анализируются не факторы влияния, развивающие эти способности, а факторы выполняющие функции контроля.

Изменение качественных результатов образования, лежащее в основе оценки его эффективности, – исключительно сложная методологическая

проблема. Ведь речь идет о характеристиках, которые в силу своей природы не могут быть адекватно выражены в качественных показателях и до последнего времени не были предметом статистического анализа. В развитых странах существует множество моделей и методов таких измерений, но большинство из них не имеет строгого научного обоснования. Авторы подобных моделей, как правило, не учитывают противоречивые общественные условия, в которых эти модели действуют, что значительно снижает достоверность расчетов.

Литература

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: Приоритет образования: Программа развития ООН - М.: Педагогика-экспресс, 1993.
2. Вульфсон Б.З. Воспитание и рынок в переходный период // Педагогика. - 1993. - № 2.
3. Шамов М.С. Инновационная деятельность в профессиональном образовании. – М.: Новая шк., 1992.
4. Левитская Е.Ю. Профессиональная подготовка американского специалиста в контексте непрерывного образования / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1984.
5. Елюм Г. Психодинамические теории личности: Пер. с англ. - М.: Изд-во "КСИ", 1996.

**Г.Д.Бухарова,
Г.Д.Семенов**

О ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

В педагогической науке всегда была актуальной проблема соотношения обучения и развития. Л.С.Выготский, анализируя эту проблему, выделил три основных теоретических подхода. Суть первого заключается в том, что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса. Полностью значение развития в обучении не отрицается, но развитие никак не изменяется под влиянием обучения. Согласно второму подходу, отождествляются обучение и развитие. Любое обучение развивает, следовательно, обучение и есть развитие. В соответствии с третьей позицией развитие мыслится как процесс, независимый от обучения, а само обучение отождествляется с развитием. Развитие создает предпосылки для обучения, а обучение, в свою очередь, стимулирует развитие. Сам Л.С.Выготский не разделял ни один из этих подходов. Согласно научно обоснованному им положению, обучение должно несколько опережать развитие, создавая зоны ближайшего развития [1].

Из этих подходов наибольшее практическое воплощение получила последняя в психологических концепциях развивающего обучения (Л.В.Занков, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.).