

ности, одаренные дети часто отстают в физическом и социальном развитии. Объясняется это просто. Во-первых, такие дети часто бывают младше своих одноклассников. Во-вторых, узконаправленное занятие, нацеленное исключительно на удовлетворение интеллектуальных потребностей, отдаляет ребенка от возрастных проблем, что затрудняет общение со сверстниками.

Имея высокий интеллектуально-творческий потенциал, работая увлеченно в одной или нескольких областях знаний, такой ребенок обладает повышенным чувством тревожности, даже мнительности, часто недооценивая своих возможностей. С другой стороны, он бывает нетерпеливым, если не хотят выслушать его мнение, если не дают рассказать то, что им изучено. В этом случае у ребенка формируется неадекватное представление о себе как о личности, вследствие чего он неправильно строит свои отношения в коллективе.

В связи с необходимостью решения проблемы развития творческих способностей одаренных детей, а также совершенствования их физического развития, адаптации одаренного ребенка в коллективе сверстников и формирования у него социальной компетенции работа с одаренными детьми имеет важное значение для современной системы образования и для общества в целом, как с точки зрения принципа гуманизма, так и с точки зрения дальнейшего благополучия и процветания общества, создающего развитую экономику и строящего правовое государство.

Е. Н. Темникова

## **К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МОНИТОРИНГА В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК**

Рассматривая психолого-педагогический аспект проблемы управления качеством преподавания, определим основные понятия. Объект управления в данном случае – студенческая аудитория. Управляющий объект – педагог. Основу управляющей деятельности педагога составляет выработанная стратегия учебной деятельности, в которой определена конечная цель, способы ее осуществления, сроки выполнения. Управляющее воздействие в педагогической практике – это чаще всего блок сигналов, переданный в аудиовизуальной форме с соответствующей иррациональной (эмоциональной) либо рациональной (прагматически-технологической) окраской.

Правомерно ли предположение, что управление качеством преподавания строится (в терминологии теории управления) на основе определенных алгоритмов управления, определяющих управляющее воздействие на объект с учетом динамических свойств и особенностей объекта управления? В соответствии с принципом необходимого разнообразия Эшби управляемая система должна обладать достаточным разнообразием состояний. Для практикующего педагога это означает, как минимум, разнообразный уровень базовой подготовки аудитории, различие профессиональных устремлений, разную мотивацию обучения. Это требует выработки алгоритмов управления разного уровня. Выделим главные: отслеживающий, поисковый, алгоритм экстремального регулирования и алгоритм оптимального управления.

На наш взгляд, выработка алгоритма управления качеством преподавания может основываться на использовании педагогического мониторинга как средства поиска необходимого управляющего воздействия на объект управления.

Мониторинг является достаточно сложным явлением. Следует отметить, что он представляет собой интегральную форму диагностики и контроля. Цель – получить результаты на уровне системных обобщений. Это так же интеграция теоретического и эмпирического знания об окружающем мире, поскольку процесс объективации происходит через отслеживание данных, полученных опытным путем, и сопоставление их с теоретическими представлениями (и наоборот). Мониторинг используется во многих сферах деятельности с различными целями, но при этом обладает общими характеристиками и свойствами, что дает возможность говорить о нем как о целостном самостоятельном научно-практическом феномене. Не ставя задачу определить сущность мониторинга как междисциплинарного понятия, рассмотрим трактовку понятия «педагогический мониторинг». Автору статьи наиболее импонирует понимание педагогического мониторинга, высказанное А. С. Белкиным. «Мониторинг образовательный – есть процесс непрерывного научно обоснованного, диагностически-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения» [1].

Очевидная сложность рассматриваемой проблемы состоит в том, что оценка качества преподавания любой дисциплины – процесс многосторонний. Выделим два основных аспекта этой проблемы. Можно оценивать качество педагогической деятельности извне, например, со стороны адми-

нистрации учебного заведения. Также возможна оценка качества преподавания и профессиональной компетенции педагога изнутри, самим педагогом. В данной статье мы попытаемся сопоставить два этих взгляда, обобщив опыт своей практической работы по преподаванию общей и социальной педагогики в студенческих группах Института лингвистики Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Мониторинг любого педагогического процесса предполагает, наряду с другими требованиями, диагностико-прогностическое отслеживание результатов деятельности [1]. Оценка качества деятельности педагога извне представляет собой процесс фрагментарный, дискретный, и вряд ли может рассматриваться как эквивалент педагогического мониторинга, предполагающего непрерывность процесса отслеживания.

Фактически внешняя оценка качества преподавания дисциплины проводится лишь в нескольких точках. Как правило, это результаты промежуточной аттестации студентов, вторым моментом оценки качества педагогической деятельности является результат итоговой аттестации, в форме экзамена или зачета. Этот контроль является недифференцированным, соотносится только с требованиями рабочей программы, и, как правило, не учитывает потребностей будущей специальности.

На наш взгляд, оценка знаний студентов при соответствующем подходе должна представлять собой итоговый этап мониторинга качества деятельности педагога, а, следовательно, предполагать дифференцированный подход к усвоению знаний, актуализацию, прежде всего, базовых знаний, связанных с профессиональной деятельностью.

Построение мировоззренческой системы знаний — наиболее сложная задача. Как считает В. А. Разумный, задача системы образования — дать устойчивые представления о смысле бытия на уровне науки [2]. Заметим, что мировоззрением нельзя назвать некритически усвоенные стереотипы массового сознания. С. Л. Франк указывает на индивидуально-творческий характер мировоззрения, которое есть «... всегда одновременно продукт и выражение духовной личности. В этом совершенно конкретном и прямом смысле существует столько мировоззрений, сколько отдельных создающих индивидуальностей» [3].

При оценке качества деятельности преподавателя на конечном этапе обучения наиболее важно выявить, насколько ему удалось сформировать с одной стороны мировоззренческую систему знаний, с другой стороны — концептуальное видение основ преподаваемой дисциплины применитель-

но к будущей профессии. Такое концептуальное видение основ педагогики позволяет, на наш взгляд, говорить о том, что студент подготовлен к восприятию материала спецкурсов. Это может служить основанием для удовлетворительной оценки работы преподавателя.

На конечном этапе осуществления мониторинга предлагаемая схема контроля знаний позволяет преподавателю достаточно надежно провести самооценку качества своей деятельности.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что общепринятая схема контроля успешности деятельности педагога, даже при внесении изменений в содержание контролируемого материала, не отвечает существу понятия мониторинга, поскольку эта схема игнорирует диагностически-прогностический подход.

Осуществление диагностически-прогностического подхода возможно при оценке качества своей деятельности самим преподавателем при взгляде изнутри. Оценка преподавателем уровня исходной подготовки студентов может быть проведена только в рамках индивидуально-личностного обучения. В институте лингвистики РГППУ для этого нами внедрена система многовариантного тестового контроля исходного уровня знаний. Наряду с классическими вопросами по основам общей педагогики, в тестовом контроле предлагаются целые блоки вопросов, позволяющих оценить иные стороны интеллектуального потенциала студентов в целом. Включены вопросы, относящиеся к области философии, психологии, возрастной физиологии, то есть наукам имеющим с педагогикой один и тот же объект изучения – человека. Такие вопросы обобщающего характера дают преподавателю возможность оценить исходный уровень подготовки аудитории к восприятию категориального аппарата педагогики, пониманию объекта и предмета исследования этой науки, то есть основополагающих моментов теоретического знания, наиболее сложных для восприятия.

Педагогика как область гуманитарного знания не может ограничиться только этим. При первом знакомстве с аудиторией хотелось бы нарисовать для себя психологический портрет каждого студента. Для этого целесообразно использовать ряд приемов. Например, предложить написать сочинение-эссе на тему: «Учитель в моей жизни». Анализируя работы студентов, преподаватель может с достаточной степенью достоверности судить о некоторых морально-этических качествах респондентов и, самое главное, выяснить, как же студент понимает педагогику: как науку? как искусство? как технологию?

В конечном итоге такой подход позволяет не только выявить исходный уровень подготовки аудитории (диагностический этап мониторинга), но и выработать стратегию преподавания, то есть перейти на прогностический уровень осуществления мониторинга качества подготовки студентов, а, следовательно, и качества собственной педагогической деятельности.

На этом же этапе осуществляется выработка тактики проведения курса. Выбираются в частности те педагогические технологии, которые, предположительно, могут дать максимальный эффект при работе с конкретной аудиторией.

Каков же критерий оценки правильности тактики и стратегии, выбранных на начальном этапе обучения?

Критерий этот не может быть единожды определен на все время изучения курса. Необходима целая система критериев оценки. Опытно-поисковая работа позволила нам на исходном этапе обучения определить лишь достаточно субъективный критерий оценки качества деятельности преподавателя – познавательный интерес. Наше понимание интереса наиболее близко к пониманию интереса в натурализме как одном из направлений в аксиологии. Интерес здесь понимается чисто психологически – как желание, расположение, склонность, симпатия (или, наоборот, отвращение, антипатия), испытываемые людьми. При таком подходе интерес выступает мерилем ценности, показателем специфической направленности личности студента на преподаваемую дисциплину.

Профессионализм преподавателя может быть оценен тем, насколько ему удалось обосновать значимость дисциплины, раскрыть реальность выхода теоретического знания в практическую деятельность, создать положительную эмоциональную мотивацию. Объективным, математически выраженным параметром степени заинтересованности аудитории, может служить показатель посещаемости лекций, показатель, который можно фиксировать непрерывно, на каждой лекции.

Таким образом, на начальном этапе обучения акценты смещаются из операционной плоскости в мотивационно-смысловую, ценностную сторону, что вполне соответствует природно-эволюционному формированию человека, которое происходило таким образом, чтобы обеспечивать на непосредственно-чувственном уровне возможность восприятия свойств окружающего мира.

На очередном этапе обучения, в период промежуточной аттестации студентов, надежным критерием оценки успешности преподавательской деятельности могла бы служить активизация познавательной деятельно-

сти. Она выражается в активности личности, в развитии способности к самообразованию. Это находит отражение в качественных изменениях структуры знания по дисциплине, которые можно отслеживать непрерывно, выборочно или фронтально на каждом занятии.

Оценка качественных изменений в структуре знаний позволяет выделить четыре группы студентов по степени активизации познавательной деятельности, служащей на данном этапе критерием успешности деятельности педагога. Каждая из этих групп характеризуется определенной структурой знаний по предмету, что и послужило основанием для выделения соответственно трех уровней активизации познавательной деятельности.

Первый уровень – обыденно-трансляционный. Он характеризуется наличием элементарных педагогических знаний и представлений, вынесенных студентом из микросоциума. Основным источником элементарных знаний является семейная педагогика. Источником их могут быть также средства массовой информации, собственные наблюдения школьной жизни, сведения, полученные из популярной литературы.

Второй уровень – функциональный – характеризуется владением научным аппаратом, методами педагогического исследования.

Третий уровень – комплексный. Этот уровень характеризуется сформированностью психолого-педагогических умений и навыков. На этом уровне можно говорить о педагогической компетенции студента. Основным признаком достижения комплексного уровня является гуманистическая направленность личности будущего педагога.

Достижение этого уровня активизации говорит об успешности деятельности преподавателя по формированию мировоззренческой системы взглядов, пониманию студентом общечеловеческих ценностей. Подобная схема оценки применима и на заключительных этапах обучения.

Столь подробное описание схемы оценки качества преподавания объясняется тем, что применение данной схемы, на наш взгляд, являлось бы правомочным во всем пространстве мониторинга образовательного процесса. Она могла бы обеспечить непрерывность процесса мониторинга и объединить два параллельно существующих аспекта отслеживания качества преподавания: внешний и внутренний, о которых говорилось выше.

Смысл мониторинга как средства управления качеством образования не столько в том, чтобы получить конкретную картину изменений, происходящих на определенной стадии в объекте управления, сколько в том, чтобы сделать заключение о тенденциях развития этого процесса, спрогнозировать необходимость применения иных педагогических технологий,

иных алгоритмов управленческой деятельности, направленных на поддержку или развитие положительных изменений и корректировку, трансформацию нежелательных.

#### **Библиографический список**

1. Белкин А. С. Возрастная педагогика. – Екатеринбург, 1999.
2. Разумный В. А. Содержание образования: единство знаний, эмоций, веры // Педагогика. – 1998. – № 5.
3. Франк С. И. Духовные основы общества / Сост. П. В. Алексеев. – М.: Республика, 1992.

М. В. Уманская

### **К ВОПРОСУ О МЕСТЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕНИЯ И ОСОБЕННОСТЯХ ЕЕ СТРУКТУРЫ**

В практике двадцатого века термин «общение» нередко принято отождествлять с термином «коммуникация». Однако дословный перевод слова *communication* обозначает не общение, но сообщение [3, с. 100]. Характерно, что толковый словарь русского языка объединяет данные понятия: «Коммуникация – ... 2. Сообщение, общение (книжн.)» [4, с. 282]. Психологи отмечают, что в любой комплексной системе объектные и субъектные отношения являются двусторонними, одновременно оказывая взаимовлияние, так как «... когда элемент *A* находится около или элемент *B* или *C* следует во времени за *A*, то представляет собой влияние, *воздействие* (*A* действует на *B*)». Авторы подчеркивают, что взаимодействия обоих элементов недостаточно для осуществления коммуникации: «Должно быть указано, посредством чего реализуется отношение взаимного “влияния”» [1, с. 242]. Поэтому современная теоретическая психология совершенно справедливо разводит понятия «общение» и «коммуникация», квалифицируя последнее в качестве «смыслового аспекта взаимодействия», тогда как общение – это «многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый мотивами совместной деятельности» [5, с. 291]. Следовательно, коммуникация в отличие от взаимодействия может быть реализована только с помощью дополнительных знаковых систем.

Все коммуникативные потребности общества обслуживаются через речь, так как в основе речевой деятельности человека лежит умение пользоваться определенным видом знака. В связи с этим речевую деятельность можно вычленивать из собственно коммуникативной деятельности, но чаще