

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.4

О. А. Пряженникова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОГНОСТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье приводятся некоторые особенности и итоги организации педагогического управления, основанного на результатах доступного для субъекта, формализованного прогноза персональной успешности предметного обучения. Подобная организация педагогического процесса предполагает особый тип мотивационного управления, проблемы реализации которого рассматриваются автором.

Ключевые слова: прогноз успешности обучения, прогностическое управление, мотивация.

Some features and results of pedagogical management organization based on accessible for subject aftereffects, personal success formal forecast of subject training are described in the article. The similar pedagogical process organization assumes special type of motivational management, this realization problems are considered by the author.

Key words: prognostic training success, prognostic management, motivation.

В исследовании процесса обучения к числу обобщенных критериев его эффективности принято относить, прежде всего, учебную успешность. Учебную успешность обычно определяют по уровню академической успеваемости. В. А. Якунин приводит блочное описание факторов учебной успешности [16, с. 153] и считает, что искать причины низкой академической успеваемости необходимо в организационных формах и методах обучения. Причем при работе с «сильными» студентами он рекомендует управлять их мотивационной сферой и самостоятельной работой, а со «слабыми», особенно в первые годы обучения, – повышать их успеваемость путем совершенствования уровня организации учебного процесса.

Однако исследователи отмечают, что современного студента отличает недостаточный уровень учебной мотивации и более высокий уровень прагматичности и рациональности в ходе принятия решения [8, с. 146]. Для активи-

зации учебной деятельности И. П. Подласый призывает искать стимулы в сфере преобладающих потребностей, опираться на достигнутый уровень их развития. «Тщетно взывать к высоким чувствам и прибегать к изысканным побуждениям, если человек не способен еще ни понять, ни принять того, к чему его зовут. Стимулирование должно развиваться по мере накопления опыта развития интеллектуальной и эмоциональной сфер» [12, с. 397].

Исходя из вышесказанного, мы намереваемся использовать доступную информацию вероятностного прогноза персональной успешности учебной деятельности как фактор, стимулирующий активную позицию обучающегося в процессе обучения. Мы предположили, что метод повышения ответственности обучающегося за результаты обучения в условиях доступного вероятностного прогноза собственной учебной успешности будет эффективным средством самостоятельного выбора способа самоорганизации, адекватного уровню притязаний. Эффективность способа самоорганизации должна найти свое проявление в более высокой степени связанности собственного отношения к дисциплине с уровнем академической успешности и повышении уровня академической успешности.

Подобная организация предметного обучения предполагает соответствующее мотивационное и содержательное обеспечение учебного процесса. Педагогическое общение должно быть основано на понимании качества доминирующей учебной мотивации. Психологи утверждают, что развитие мотивов учения идет двумя путями: 1) социальным, через усвоение его общественного смысла; 2) познавательным, через саму учебную деятельность. Таким образом, мотивацию условно делят на «внешнюю» и «внутреннюю». Причем Н. Ф. Талызина полагает, что «учебно-познавательная мотивация всегда должна быть подчинена социальной» [13, с. 51]. В пользу этого наблюдения А. Г. Шмелев приводит информацию о диагностировании иностранными авторами признаков школьной зрелости в интеллектуальной, эмоциональной и социальной сферах [15, с. 214]. В частности, о зрелости в эмоциональной сфере свидетельствует понимание учебной мотивации как осознанное «желание именно учиться, а не играть и не соревноваться». Ю. К. Бабанский, анализируя потенциал успешности обучения школьников, вводит понятие «реальные учебные возможности», понимая их как «единство внутренних и внешних условий, опосредуемых личностью и определяющих потенциал конкретной личности в области учебной деятельности» [1, с. 98]. К группе внутренних компонентов учебной мотивации автор относит навыки и умения учебного труда, его осознанность – прежде всего, умение рационально планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль в учении и выполнять в должном темпе основные учебные действия.

Исследователи выделяют несколько путей стимуляции учебной познавательной мотивации:

1) включение элементов творчества в организацию учебного процесса, т. е. стимуляция посредством содержания обучения и методов работы с ним;

2) изменение соотношения между мотивом и целью деятельности: цель используется как источник мотивации и, таким образом, мотив превращается в цель;

3) варьирование степени проблемности в обучении и качества ориентировочной основы действия [10, с. 51].

Для управления процессом становления учебной мотивации в группах с отрицательным и нейтральным отношением к учению А. К. Маркова предлагает использовать методы наблюдения, беседы и создания ситуации выбора.

С целью определения мотивационной направленности (по уровню познавательной мотивации – ПМ) обучающихся в конкретных условиях предметного обучения нами было выполнено исследование по «Методике диагностики направленности учебной мотивации» Т. Д. Дубовицкой [3]. Исследовалась познавательная мотивация курсантов военного вуза при изучении дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика». Процедура тестирования осуществлялась таким образом, что вопросы методики были замаскированы в ряду вопросов другого исследования. Согласно результатам тестов, низкая степень ПМ свойственна в среднем 9,5% курсантов, средняя – 59%, высокая – 31,5%. На рис. 1 показана успешность обучения (NGIG) в группах совместно категоризованных значений уровней (NSR – ниже среднего, SR – среднего, VSR – выше среднего) IQ (тест КР-3-85 [11]) и познавательной мотивации (ПМ).

Для группы со средним IQ, в которую входит 83% обучающихся, отмечается практически линейная зависимость роста уровня познавательной мотивации и успешности обучения. В группах с низким и высоким IQ зависимость не является линейной и, соответственно, сложнее делать какие-то заключения, для этого необходимо специальное исследование. Предположительно, в группе VSR, где выше среднего и IQ, и уровень познавательной мотивации, имеются проблемы адаптационного характера, отрицательно влияющие на процесс самоорганизации и результативность обучения. Однако в целом эта группа практически самостоятельно и весьма успешно справляется с базовым курсом обучения и не требует частого контроля со стороны преподавателя. Для этих студентов достаточным является информационное обеспечение учебного процесса и поддержка их познавательной мотивационной направленности.

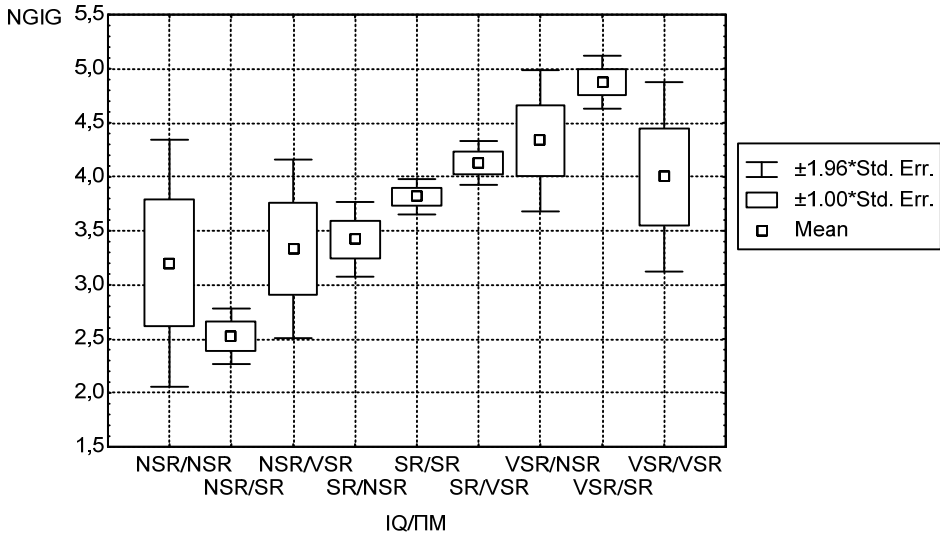


Рис. 1. Взаимосвязь уровня интеллекта (IQ), уровня познавательной мотивации (ПМ) и экзаменационной успешности (NGIG)

Зафиксированный в группе с уровнями IQ и ПМ ниже среднего результат, скорее всего, является следствием активной, целенаправленной организации преподавателем совместной работы с обучающимся (по результатам их текущей успешности). В этой группе различия в уровне успешности обучения не зависят от уровня познавательной мотивации, так как они статистически не значимы. Поэтому можно предположить наличие порога IQ для возможностей самоорганизации в процессе обучения. На основании данных исследования уровня ПМ мы предполагаем, что для эффективной работы с этой категорией обучающихся необходимо использовать приемы внешнего стимулирования – инструктирования, внешней дифференциации содержания и т. д.

Нам представляется логичным связать социальное мотивирование с ощущением чувства долга и ответственности у субъекта и с понятием социальной нормативности. Фактор G (FLO) (определенный по опроснику «16-FLO-105С» Р. Кеттела [4]) содержательно соответствует данному понятию. Мы рассматриваем уровень G, демонстрируемый в условиях тестирования, не как истинный уровень нормативности поведения, а как собственное отношение обучающегося к ценности качеств чувства долга и ответственности. Далее, с целью определения влияния уровня нормативности поведения на успешность обучения (рис. 2), мы выявили зависимость успешности обучения в группах совместно категоризованных значений уровней IQ и фактора G. Из выборки, включающей 284 человека,

76% обнаружили высокую личностную значимость для них чувства долга и ответственности. Эта группа курсантов показала (при условии сочетания с разными уровнями IQ (NSR, SR, VSR)) четкое, статистически значимое различие результатов обучения на уровне $\alpha = 0,0$, при применении критерия Краскела – Уоллиса [2] (рис. 2).

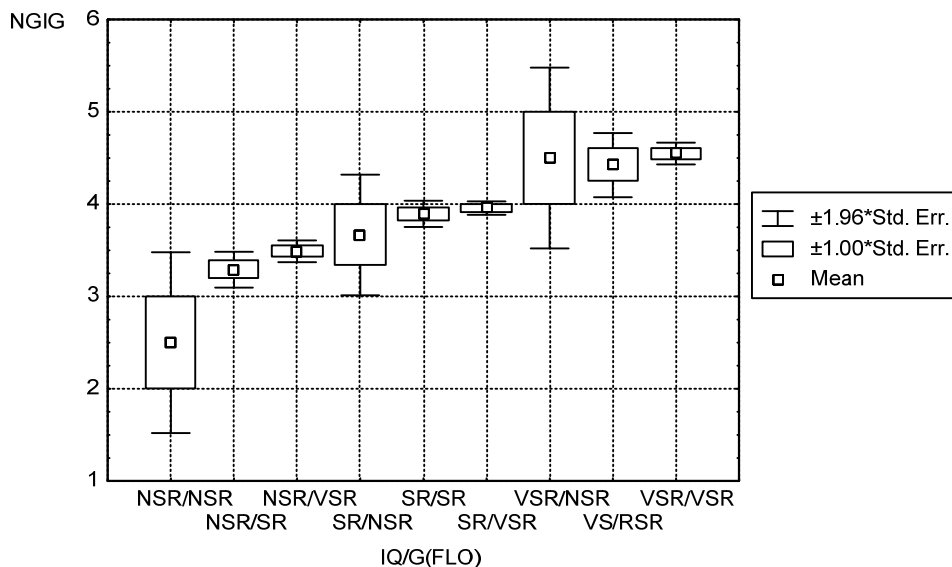


Рис. 2. Взаимосвязь уровня интеллекта (IQ), уровня фактора G (FLO) и экзаменационной успешности (NGIG)

В процессе исследования зависимости была выявлена интересная тенденция: чем выше уровень интеллекта, тем менее значимо результат обучения зависит от фактора G. В группе с IQ ниже среднего при различных уровнях фактора G определяется значимое различие в успешности обучения. Применение критерия Краскела – Уоллиса позволяет отвергнуть гипотезу об однородности успешности обучения при IQ ниже среднего и различных уровнях фактора G (NSR, SR, VSR) на уровне значимости $\alpha = 0,0026$. Это может свидетельствовать о том, что фактор G является причиной повышения успешности обучения при данном IQ. Аналогичное исследование групп со средним и выше среднего уровнями IQ SR и VSR опровергает однородность успешности обучения при $\alpha = 0,37$ и $\alpha = 0,43$ соответственно. Это означает, что при таких уровнях интеллекта IQ SR и VSR фактор G не связан с успешностью обучения. Поэтому с группой, имеющей уровень IQ ниже среднего, скорее всего, целесообразно работать, стимулируя чувство долга и ответственности.

Данные результаты можно интерпретировать двояко: 1) они отражают закономерности существующей организации предметного обучения и показывают установки преподавателя и те качества обучающегося, с которыми преподаватель связывает определенный уровень успешности; 2) они означают признаки какой-то целостности личностных качеств субъекта, позволяющие ему достичь определенной успешности обучения. Относительно целей педагогической практики можно заключить, что выделенные группы обучающихся демонстрируют хороший отклик на определенное воздействие.

Учитывая результаты анализа взаимосвязи уровня познавательной мотивации, нормативности поведения и уровня интеллекта, можно предположить, что способ прогностической организации обучения будет особенно эффективен для определенной группы обучающихся с уровнем IQ ниже среднего.

Е. П. Ильин положительно отзывается о педагогическом опыте, который строит общение на некоторой неадекватности оценки учеников. «Обращаясь с ними так, будто они лучше того, что представляют в действительности, мы тем самым заставляем их становиться лучше» [6, с. 303]. Поэтому проявление доверия к обучающимся, их способности оценить ситуацию адекватно и принять необходимые меры не должно, по нашему мнению, отрицательно сказаться на учебной мотивации. О такой форме мотивационного обеспечения можно говорить как о субъектном сотрудничестве.

По мнению Е. П. Ильина, под внешне организованной мотивацией должно пониматься психологическое воздействие извне на мотивационный процесс, который контролируется субъектом. Но преподаватель имеет дело с личностью, у которой в достаточной степени сформирована субъектная сфера ценностей, и поэтому воздействия, применяемые преподавателем, должны быть, прежде всего, безопасны для обучающегося, а также позволять ему проявлять большую независимость, самостоятельность в выборе способа собственной самоорганизации. Например, Р. А. Хон приводит данные иностранных исследователей, которые выделяют несколько категорий внешнего стимулирования (в их терминологии – принудительного контроля) [14, с. 465]. Они отличаются по степени контроля со стороны субъектов процесса обучения, который может проявляться в форме:

- 1) прямого внешнего или полного контроля в ситуации избегания обучающимся наказания;
- 2) косвенного контроля, путем организации набора правил, частично принимаемых обучающимся, когда субъект чувствует вину за невыполнение этих правил, т. е. частичного самоконтроля;

3) организации полностью принимаемых обучающимся набора правил, т. е. полного самоконтроля;

4) организации набора правил, которые осознаются обучающимся как абсолютно соответствующие его собственным смыслам и интересам, т. е. набора, автономного для обучающегося, или независимого от обучающего. Внутренняя мотивация отличается от этого типа мотивирования наличием интереса к самой деятельности.

Организация управления в условиях субъектного подхода к обучению требует, чтобы в ситуации сообщения прогноза преподаватель применял косвенные формы воздействия. В этом случае «сопротивляющийся, самоуверенный... суггерент поддается быстрее, чем прямому внушению» [5, с. 98]. Следовательно, преподаватель должен:

1) информировать о вероятности прогноза и убеждать на основе разъяснения причинно-следственных связей и отношений в процессе предметного обучения;

2) вносить предложения, выступать в роли советчика, а не манипулятора и проявлять доверие к качествам долга и ответственности, способностям самоорганизации субъекта учебной деятельности.

Необходимость перевода управления в самоуправление посредством формирования мотивов учения, впервые четко сформулированная Ю. К. Бабанским, в высшей школе реализуется с помощью различных методов обучения – на основе развития интерактивности, целеполагания, самостоятельности, самоосознания себя, собственных смыслов и т. д. Общей для них является идея необходимости становления субъекта обучения, которая выражается в развитии его «умения планировать, самоорганизовывать свою деятельность» [12, с. 185]. Однако обучающийся обычно действует в ситуации неопределенности относительно соответствия своих возможностей требованиям данной методики предметного обучения. Часто в собственном прогнозе успешности имеет место значительное расхождение уровня самооценки и уровня притязаний, что в итоге снижает мотивацию обучения и ведет к уменьшению результативности учебной деятельности.

Преодолеть проблему неадекватности собственного прогноза возможно путем специально организованного управления педагогическим общением на основе «диагностико-прогностической модели успешности предметного обучения» (ДПМУПО), которая фактически есть «специфическая форма конкретизации предвидения, не альтернатива плану, а один из инструментов повышения его научной обоснованности» [9].

У обучающегося происходит изменение его субъективного прогнозного фона, и, соответственно, он вынужден пересматривать самооценку своих возможностей. А поскольку любая личность стремится снизить сте-

пень неопределенности внешней среды, то большая часть «слабо» подготовленных обучающихся доверяет преподавателю и действительно демонстрирует готовность воспользоваться предлагаемыми способами обучения. Результат коррекции собственного прогноза, ожиданий в данной ситуации является эффективным стимулятором учебной активности субъекта обучения. Во всяком случае, в начале учебной деятельности обеспечивается качественное «вхождение в дисциплину», что действительно приводит к хорошему усвоению базовых понятий.

ДПМУПО разработана нами на основе отдельного эмпирического прогностического исследования, выполненного на обучающей выборке. В процессе разработки мы применили комплекс методов регрессионного анализа в виде однофакторной и многофакторной линейной и нелинейной регрессионных моделей. Для построения вероятностного прогноза успешности по разным видам контроля нами использованы различные математические модели. Вероятность правильности прогнозирования проверялась отдельно, на контрольной выборке, и составила для разных уровней успешности по различным видам контроля от 83 до 100%.

На практике в результате наблюдения отмечено увеличение частоты обращений за консультацией, более ответственного отношения к учебе. Посредством анкетирования нами зафиксированы в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой: 1) более высокая степень интереса к изучаемой дисциплине на уровне значимости $\alpha = 0,03$; 2) более низкий уровень ее субъективной трудности на уровне значимости $\alpha = 0,006$. Результаты исследования также показали статистически значимое различие в успешности обучения в пользу экспериментальной группы по всем видам промежуточного и итогового контроля $\alpha \leq 0,05$. В каждом случае для проверки гипотезы об однородности применялся критерий Манна-Уитни.

Однако использование прогноза в обучающем процессе требует особого метода определения эффективности обучения в условиях аннулированного прогноза. Данный подход приведен в работе Б. Блума и описан М. В. Клариным [7, с. 61]. Он основан на том факте, что прогноз трудностей позволил их эффективно преодолеть в результате взаимного сотрудничества субъектов процесса обучения. Речь идет о проверке степени ответственности прогноза реальным результатам. В случае их несоответствия прогноз будет аннулирован, так как процесс обучения оказался более эффективным.

Подобное мотивационное управление должно быть подкреплено следующими условиями предоставления организационного комплекса для

реализации возможностей обучающегося: 1) наличием вариативных методик обучения; 2) объективной и открытой для обучающегося системой оценивания; 3) возможностями постоянной оперативной рефлексии собственной текущей успешности.

Таким образом, полученные нами результаты позволяют сделать вывод о том, что одним из вариантов решения проблемы повышения эффективности процесса обучения является его организация на основе прогностического управления.

Литература

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Боровиков В. STATISTICA: Искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. СПб.: Питер, 2001. 344 с.
3. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психол. наука и образование. 2002. № 2. С. 96–100.
4. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. 560 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. Изд-е второе, доп., испр. и перераб. М.: Университет. кн.: Логос, 2007. 384 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
7. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: АРЕНА, 1994. 222 с.
8. Кречетников К. Г. Теоретические основы создания креативной обучающей среды на базе информационных технологий для подготовки офицеров флота: моногр. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2001. 360 с.
9. Кутьев В. О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы // Педагогика. 1995. № 3. С. 7–14.
10. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
11. Основы военного профессионального психологического отбора: учеб. пособие / под ред. В. И. Лазуткина, И. И. Зацарного, Г. М. Закржевского. М.: Изд-во 178-го НПЦ ГШ, 1999. 61 с.
12. Подласый И. П. Педагогика: учеб. М.: Высш. образование, 2006. 540 с.
13. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. для студентов пед. учеб. заведений. 4-е изд., стереотип. М.: Издат. центр «Академия», 2008. 288 с.
14. Хон Р. А. Педагогическая психология. М.: Деловая кн., 2002. 736 с.

15. Шмелев А. Г. и др. Основы психодиагностики: учеб. пособие для студентов педвузов. М., Ростов н/Д: Феникс, 1996. 544 с.

16. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. 2-е изд. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. 349 с.

УДК 159.923

А. И. Троянская

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ НА ПУТЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Рефлексия как системный регулирующий механизм делает возможным осознанное соотнесение профессионального и культурного во внутреннем мире человека. В статье сопоставлены структуры профессиональной рефлексии специалистов разных национальностей на различных этапах профессионализации. Рассмотрена связь профессиональной рефлексии и этнического самосознания во внутреннем мире человека. Даны рекомендации по оптимизации проектирования и управления профессионализацией в поликультурном регионе.

Ключевые слова: продуктивная профессионализация, этническое самосознание, профессиональная рефлексия.

Reflection as a system control mechanism allows combining consciously professional and cultural aspects in the inward man. In the article professional reflection structures of different nationalities specialists at the variant stages of professionalization are compared. The connection between occupational reflection and ethnic self-actualization is considered. Advices for optimizing professionalization planning and administration processes in multicultural region are provided.

Key words: product professionalization, ethnic self-actualization, occupational reflection.

Будучи системным качеством, рефлексия вплетена в разнообразные сферы жизни человека, имеющие отображение в его внутреннем мире. Она помогает понять, упорядочить, соотнести разнородные миры, в которые погружен человек. Так, в рамках профессионального мира рефлексия выступает системным, надынтегральным механизмом регуляции деятельности [2]. В рамках этнического мира благодаря рефлексии происходит присвоение культурных ценностей, осознание их как личного достояния [6]. Однако и сама рефлексия осуществляется целостной личностью, субъектом профессионального и, одновременно с этим, этнического мира. Необходимо допустить, что сама рефлексия несет на себе отпечаток культуры, к которой принадлежит человек, что проявляется в этнокультурных характеристиках профессиональной рефлексии личности.