

Т. Г. Михалева

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ САМОДИАГНОСТИКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье обосновывается целесообразность использования самодиагностики учебной деятельности взрослых. Предлагается структура самодиагностики в соответствии с этапами и видами обучения, отмечается ее роль в самообразовании специалистов, рассматриваются условия реализации модели самодиагностической деятельности.

The article is dedicated to an actual problem of adult education. Possibility and expedience of using self-diagnostics in educational activity of the adults are analyzed. The structure of self-diagnostics according to stages and kinds of educational activity is created, binary occurrence of self-diagnostics into the process of education and its role in self-education are stressed. The conditions of realization of self-diagnostic activity model are considered.

В настоящее время для российской действительности характерно усиливающееся стремление работающих специалистов получить второе высшее профессиональное образование. Это соответствует общемировым тенденциям, согласно которым образование на протяжении всей жизни (*lifelong education*) является отличительной чертой современного общества и позволяет адаптироваться к все более быстрым и резким социально-экономическим, политическим и социально-культурным изменениям. В этой связи актуализируется разнообразная проблематика образования взрослых, один из аспектов которой рассмотрен в данной работе.

Являясь активным субъектом своей профессиональной деятельности и обладая определенным социальным статусом, физиологической и психологической зрелостью, финансовой независимостью, взрослый человек отличается более высоким, нежели школьники и студенты, стремлением к самореализации, самостоятельности, самоуправлению. Вполне закономерен перенос такой личностной позиции на процесс обучения, в котором взрослый также стремится быть активным субъектом своей учебно-познавательной деятельности, осознанно разделяя с преподавателем ответственность за результаты обучения на всех его этапах.

Смысл субъектной позиции взрослого в образовательном процессе заключается в его целенаправленной и конструктивной активности, значительной степени самостоятельности в организации учебно-познавательной деятельности, ее контроле и оценивании, высоком уровне познавательной мотивации, самопознании и саморазвитии. Как отмечают А. А. Бодаев, Л. А. Рудкевич [2], Ю. Н. Кулюткин [5], взрослый, занимая субъектную позицию относительно своего дальнейшего образования, получает тем самым возможность *управления* этим процессом и его *регуляции*. Поэтому преподавателю, работающему во взрослой аудитории, необходимо максимально полно использовать имеющийся потенциал обучающихся в целях эффективной реализации образовательного процесса. Для этого целесообразно уделить особое внимание формированию, развитию и адекватному применению самодиагностических умений взрослых обучающихся. Самодиагностика является, с точки зрения психологии, основным звеном регуля-

ции деятельности личности. Суть этого понятия мы определяем как способность обучающихся самостоятельно осуществлять ряд осознанных целенаправленных действий по своевременному выявлению, оцениванию и анализу течения учебного процесса, принятию необходимых мер по его коррекции и прогнозированию на основе установленной динамики развития учебных действий и результатов усвоения знаний и умений. Следует отметить, что навыки самодиагностики необходимы специалистам и после окончания обучения, поскольку дают возможность обеспечить реализацию новых образовательных потребностей, возникающих на протяжении всей жизни.

Для выявления структуры самодиагностики сопоставим процессы диагностики и самодиагностики.

Выполняя соответствующую задачу в учебно-познавательной работе обучающихся, диагностика традиционно является деятельностью, в которой доминирует обучающий, в то время как обучающиеся пребывают в роли объектов. При помощи диагностики преподаватель управляет учебным процессом и качеством усвоения знаний, осуществляет компетентное вмешательство в учебный процесс с целью его торможения или ускорения, совершенствования или коррекции [4]. При этом не используются в полной мере внутренняя активность личности обучающегося, его потребности и способности к саморазвитию и самосовершенствованию. В ходе диагностики особенностей и результатов педагогического процесса обучающиеся, оставаясь ее объектами, не принимают участия в ее организации (это делает преподаватель), их деятельность характеризуется низким уровнем самостоятельности, практически отсутствует овладение диагностическими умениями.

Рассматривая в статье «Как оценивать качество образования?» проблемы оценки качества образования как результата (образованность) и как образовательного процесса, позволяющего получить необходимый результат, А. М. Новиков и Д. А. Новиков указывают на то, что обучающиеся являются одним из элементов системы оценки качества образования, который, однако, нигде сейчас не учитывается. Авторы подчеркивают, что до последнего времени этот вопрос в педагогике вообще не поднимался, и десятилетиями развивались формы и методы контроля и оценки, внешние по отношению к обучающимся: со стороны педагога, образовательного учреждения и т. д. В то же время вопрос, как научить обучающихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности, по-прежнему остается открытым. Но в условиях непрерывного образования, «образования в течение всей жизни», самоконтроль и самооценка собственной учебной деятельности становятся для человека важнейшими качествами. Эта проблема требует решения в виде разработки соответствующего научно-методического аппарата самооценивания обучающимися своих учебных достижений и смещения в перспективе учебного процесса с оценки (текущей) на самооценку обучающихся [7]. Полностью разделяя точку зрения авторов, мы рассматриваем самодиагностику как важнейший компонент деятельности учения взрослых, средство саморазвития и са-

мосовершенствования их личности, действенный инструмент повышения эффективности и качества образовательного процесса.

Учитывая высокий потенциальный уровень субъектности взрослых обучающихся, целесообразно привлечь их к диагностированию результативности процесса своего обучения на всех его этапах – предварительном, текущем и итоговом, подключить их к определению взаимоприемлемых критериев и методов оценки продвижения к целям обучения, систематически и последовательно развивая у них самодиагностические умения.

Чтобы выявить содержание, структурные компоненты и место самодиагностики в учебной деятельности, будем исходить из понятия педагогической диагностики, активно разрабатываемого в отечественной педагогической науке (В. И. Каган, Е. И. Казакова, Т. Е. Климова, В. Н. Максимова, Е. А. Михайлычев, П. И. Пидкасистый, И. П. Поддасый, М. А. Сычеников, А. П. Тряпицына и др.).

Анализ литературы показывает, что названный термин употребляется в двух основных смыслах: во-первых, для обозначения совокупности средств получения данных об образовательном процессе, во-вторых, как процесс деятельности педагогов, направленный на отслеживание результатов образования и предполагающий не только констатацию достижений обучаемых, но и выявление противоречий, проблем в обучении, причин возникновения трудностей в образовании, низкой эффективности обучения и воспитания и т. д. Соответственно, в структуре диагностики выделяются различные компоненты [9], совокупность которых может быть представлена в виде схемы (рис. 1).

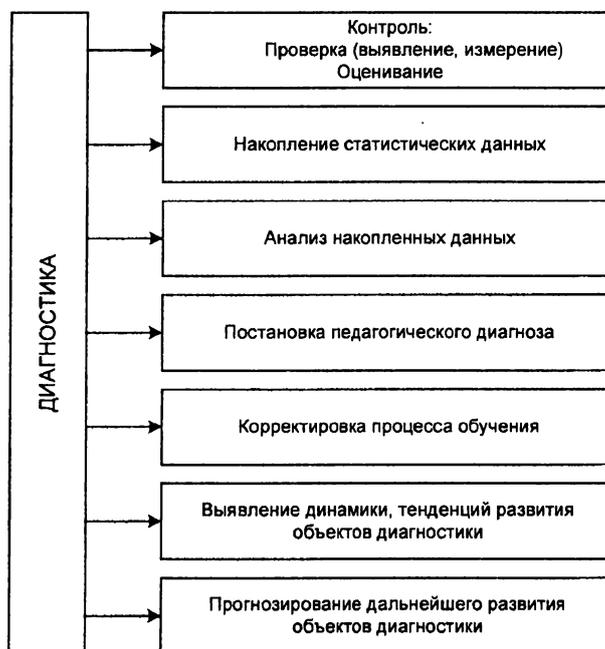


Рис. 1. Компонентный состав понятия «диагностика»

По аналогии с приведенной структурой определим структуру самодиагностики. Применение аналогии обусловлено тем, что оба процесса связаны между собой общей целью (выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью), реализация которой осуществляется, однако, через разные каналы: внешний (преподаватель) и внутренний (обучающийся). Взаимосвязь диагностики и самодиагностики прослеживается и в том, что диагностика будет максимально эффективной, если она дополняется самодиагностикой, а самодиагностика станет наиболее действенной, если будет применяться не только на завершающем этапе цикла обучения в дополнение к диагностике, но как непрерывный процесс, сопровождающий действия обучающихся на протяжении всей учебной деятельности. Важно подчеркнуть специфику самодиагностики: будучи деятельностью обучающихся, она не может, по крайней мере на начальном этапе, осуществляться без внешней помощи в лице преподавателя, задача которого состоит в том, чтобы сформировать осознанную потребность обучающихся в самодиагностике и научить их необходимым для ее осуществления способам и приемам.

Как известно, в основе самодиагностической деятельности взрослых обучающихся лежит механизм рефлексии, который позволяет им осознать средства решения поставленных учебных задач через определение путей их поиска, развивать способности к самоорганизации и самообучению, способствуя тем самым переводу внешнего управления учебной деятельностью во внутреннее, реализовывать субъектную позицию на всех ее этапах: самоанализа, самоцелоположения, самопознания, самоопределения, самореализации и т. д. [1]. Поэтому для того, чтобы самодиагностическая деятельность обучающихся стала возможной, необходимо обеспечить «выход» личности обучающегося в рефлексивную позицию (Б. З. Вульф, В. В. Давыдов, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, Я. А. Пономарев, А. А. Реан, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.), который осуществляется как *результат* осознания обучающимся своей готовности внести изменения и коррективы в планирование и ход учения, анализировать имеющиеся результаты, оценивать свои перспективы и прогнозировать возможное течение своего развития.

Для выявления компонентного состава самодиагностики будем исходить также из циклического характера учебной деятельности [8], состоящей из таких обязательных компонентов, как постановка цели деятельности; принятие решения о характере необходимых действий для ее достижения; выбор соответствующей программы по реализации этих действий (планирование деятельности); собственно реализация намеченной программы (выполнение действий); получение и восприятие результатов своих действий; затем цикл повторяется. Циклической единицей процесса обучения будем считать *одну тему* как порцию учебного материала, подлежащую усвоению. Тогда структура самодиагностики будет иметь следующий компонентный состав (рис. 2).



Рис. 2. Компонентный состав понятия «самодиагностика»

Место самодиагностики в учебной деятельности определим, опираясь на принцип двойного (бинарного) вхождения базисных компонентов любой подсистемы содержания образования в его общую структуру: во-первых, в качестве «сквозной» линии по отношению к внешним (апикальным) структурным компонентам, во-вторых, в качестве одного из апикальных, явно выраженных компонентов (В. С. Леднев, см. [6, с. 12–13]).

Очевидно, что в процессе обучения обучающимися может использоваться итоговая (результатирующая) самодиагностика, суть которой сводится к установлению внутренней обратной связи, позволяющей соотносить планируемые и полученные результаты, определять уровень своей обученности и направление коррекции своей учебной активности. Однако только этим видом самодиагностики ее присутствие в учебной деятельности обучающихся не может и не должно ограничиваться. В соответствии с принципом В. С. Леднева мы рассматриваем самодиагностику как необходимый компонент профессионального обучения взрослых, входящий в структуру их учебной деятельности двояко: как *базисный* компонент, доминирующий на завершающем этапе каждого цикла обучения, и как «сквозную» линию, пронизывающую весь процесс обучения и проявляющуюся на каждом его этапе:

- *ориентировочном*, когда происходит осмысление обучающимися как самой самодиагностической деятельности, ее значимости, целей, задач, условий и способов действия, так и предмета изучения, осуществляется выбор способа действия, формируются представления о целях и задачах усвоения

знаний. Все действия ориентировочного этапа направлены на создание у обучающихся внутренних предварительных обобщенных моделей изучаемого предмета и своей самодиагностической деятельности, позволяющих им осмысленно приступить к детальному овладению предметом;

- *исполнительном*, на котором происходит собственно выполнение операций, обеспечивающих решение учебной задачи, осуществление деятельности. Целью самодиагностики на данном этапе будет получение с требуемой в конкретных условиях частотой и глубиной представлений об эффективности своей деятельности (качестве усвоения, темпах продвижения и т. д.) и позитивное подкрепление своих действий;

- *контрольно-коррекционном*, предполагающем проверку результата деятельности на его соответствие эталону и выполнение коррекции усвоения информации. Самодиагностические действия в этом случае направлены на выявление обучающимися имеющихся несоответствий цели и результата и осознанное выполнение коррекционных учебных действий, способствующих приведению цели и результата в максимально возможное соответствие;

- *оценочном*, на котором дается оценка полученным после коррекции результатам учебной деятельности. Самодиагностика, выступая на этом этапе в качестве базисного компонента, призвана определить качество усвоения знаний и освоения умений и навыков, выявить причины допущенных ошибок, чтобы исключить их в последующих циклах учебной деятельности.

«Встраивание» самодиагностической деятельности в процесс обучения может быть представлено в виде модельной схемы (рис. 3).

На ориентировочном этапе учебной деятельности осуществляется *предваряющая самодиагностика*, которая включает в себя совокупность всех действий обучающихся, направленных на выявление исходного состояния их обученности (перед целеполаганием первого цикла учебной деятельности; для целеполаганий последующих циклов – это заключительные этапы предыдущих циклов), далее, на проверку правильности целеполагания и принятого решения об осуществлении конкретных учебных действий, а также адекватности планирования своих действий поставленным целям. *Процессуальная самодиагностика* проводится обучающимися на *исполнительном этапе* их учебной деятельности в ходе выполнения запланированных учебных действий и позволяет на основе получаемой информации регулировать свою деятельность, следить за правильностью решения заданий, совершенствовать способы их выполнения. В ходе *результатирующей самодиагностики* обучающиеся соотносят планируемые и полученные результаты, определяют достигнутый уровень обученности, выясняют причины успехов и неудач, определяют направления коррекции, вносят необходимые поправки. Таким образом, предлагаемая модельная схема наглядно иллюстрирует, что самодиагностика в процессе учебной деятельности взрослых обучающихся проявляется двояко: как *доминирующий* компонент на завершающем этапе каждого цикла обучения и как

«сквозная» линия, пронизывающая весь процесс обучения и проявляющаяся на каждом его этапе.

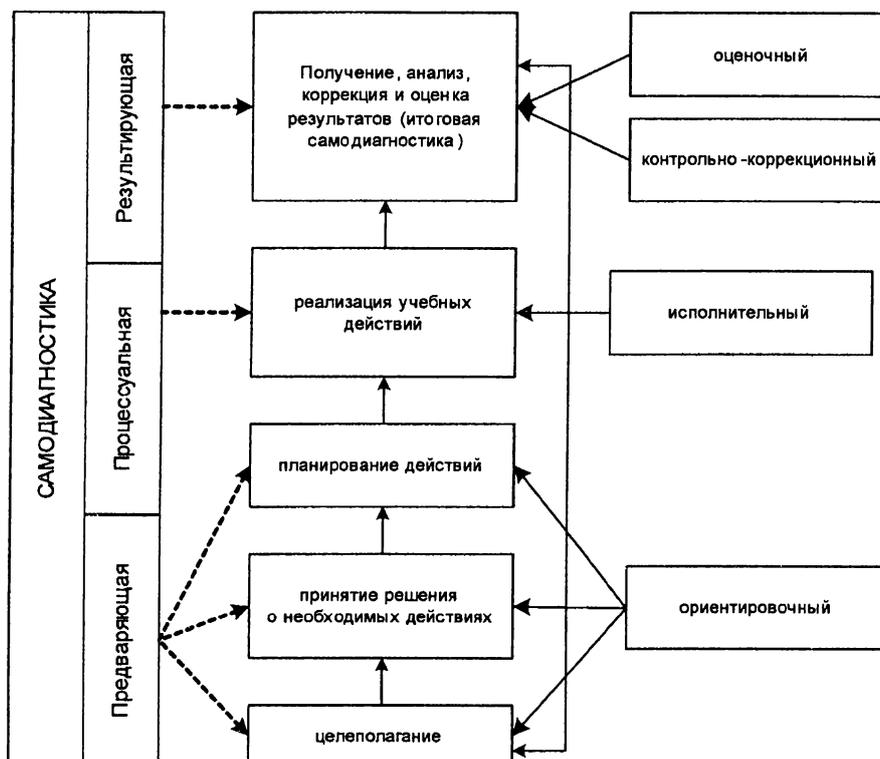


Рис. 3. Модель самодиагностической деятельности в контексте процесса обучения

Реализация модели самодиагностической деятельности взрослых обучающихся рассматривается нами с позиций системного подхода, обеспечивающего целостность процесса обучения, и предполагает выполнение следующих организационно-педагогических условий.

1. Теоретическую базу организации процесса обучения взрослых составляют принципы (субъектности, ориентации на результат обучения, опоры на имеющийся к началу обучения профессиональный опыт обучающихся, учета их возрастных и психологических особенностей), в основе которых лежит главное положение андрагогики: взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, самоуправлению и осознает себя таковым, а значит, в процессе обучения ведущая роль должна принадлежать ему как субъекту своей познавательной и профессиональной деятельности. Следовательно, задача преподавателя – «вывести» обучающихся на уровень субъектности, обеспечивающий, во-первых, такую мотивацию к учению, которая

определяется стремлением овладеть конкретными профессиональными знаниями, умениями, качествами; во-вторых, *осознанное принятие* всех параметров процесса обучения, способствующих достижению поставленных целей и повышающих конкурентоспособность субъекта на рынке труда; в-третьих, *паритетное взаимодействие с преподавателем* на всех этапах процесса обучения (планирования, реализации, контроля, коррекции, оценивания), *обусловленное* пониманием собственных проблем в профессиональной деятельности, стремлением достичь требуемой компетентности и *выражающееся* в личной ответственности за результаты обучения, имеющие для него профессиональную значимость;

2. Процесс профессионального обучения взрослых следует организовывать как деятельность, моделирующую предметный и социокультурный контекст формируемой профессиональной деятельности обучающихся в формах познавательной активности, что придает учению личностный смысл, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования, поэтому *преподаватель должен владеть технологией контекстного обучения* (А. А. Вербицкий);

3. Поскольку формирование у обучающихся самодиагностических умений «встраивается» в образовательный процесс, присутствует в нем наряду с обучением предметному содержанию и является для обучающихся совершенно новой деятельностью, *преподаватель должен уметь вырабатывать у обучающихся самодиагностические умения как новую деятельность*, используя, например, технологию планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Названные условия образуют открытую частично апробированную систему, которая может быть дополнена в ходе дальнейших исследований.

Резюмируем вышесказанное.

1. Относительно высокий уровень субъектности взрослых обучающихся позволяет преподавателю более активно, чем со школьниками и студентами, использовать самодиагностику как средство повышения эффективности и качества образовательного процесса.

2. Самодиагностика учебного процесса, как и диагностика, представляет собой целостную систему, которая состоит из отдельных компонентов, находящихся в определенных отношениях и связях. Целью данной системы является повышение продуктивности учебного процесса посредством осуществления самими обучающимися ряда осознанных целенаправленных действий по своевременному анализу и оцениванию течения учебного процесса, реализации необходимых мер по его коррекции, прогнозированию учебных действий и достижению планируемых результатов.

3. Самодиагностика реализуется на каждом этапе учебной деятельности обучающихся (ориентировочном, исполнительном, контрольно-коррекционном и оценочном), «пронизывая» ее, органично «встраиваясь» в тот или иной ее вид.

4. Основными условиями реализации модели самодиагностической деятельности взрослых обучающихся являются «выведение» обучающихся на требуемый уровень субъектности, владение преподавателем технологией контекстного обучения и его умение формировать у обучающихся самодиагностические умения как новую деятельность.

5. Освоение самодиагностических умений взрослыми обучающимися позволит им не только действовать с высокой степенью субъектности при достижении целей обучения, но и использовать эти умения в дальнейшей профессионально-ориентированной самообразовательной деятельности.

Литература

1. Акманова С. В. Развитие навыков самообучения у студентов университета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2004. – 23 с.
2. Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 287 с.
3. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 238 с.
4. Колясникова Л. В. Организационные условия подготовки профессиональной школы к диагностике результатов обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 129 с.
6. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во МГАУ, 2002. – 120 с.
7. Новиков М. А., Новиков Д. А. Как оценивать качество образования? [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm
8. Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 1999. – 576 с.

И. В. Николаюк

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются особенности и способы применения проектного метода как средства личностного развития. Приведены результаты исследования влияния проектной деятельности на мотивацию студентов к обучению.

In this article features and ways of application of a design method as the means of personal development are considered. On motivation of students results of research of influence of design activity are given in training.

В современном обществе актуализировалась значимость индивидуальности человека. В соответствии с этим вузы считают первостепенной задачу