

современного общества. Пора отойти от отношения к качеству образования как к понятию формального образования. Качество образования — это, прежде всего, интегральное явление.

Карпова О.Л.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Общественное развитие на современном этапе характеризуется чрезвычайно сложными процессами, приводящими к глубинным качественным изменениям, затрагивающим все сферы жизнедеятельности человека. В условиях глобализации, интеграции и усложнения социальной деятельности, быстрого и постоянного обновления технологий человек может успешно функционировать только в том случае, если он будет обладать определёнными ценностными ориентациями, качествами и способностями, обеспечивающими устойчивость его развития, социальную мобильность, созидательную личностную позицию и гибкую адаптацию ко всем трансформациям.

Основную ответственность за целенаправленное формирование таких качеств и способностей несёт образование, что кардинально меняет его роль и место в современном обществе, выдвигая в ряд важнейших социальных институтов. Это, в свою очередь, предъявляет новые требования к образованию, суть которых определяется тем, что сами по себе знания, на передачу которых ориентирована традиционная парадигма образования, сложившаяся на предшествующем — индустриальном — этапе развития общества, утрачивают свою центральную значимость в обучении. Более актуальным становится формирование умения построить свою жизнь на основе полученных знаний, которые в этом случае превращаются из цели в средство. Это диктует необходимость замены традиционной, «знаниевой» парадигмы образования новой, в большей степени отвечающей актуальным и перспективным потребностям развития и общества, и человека [6, с. 3].

Большинство научных исследований проблемы подготовки специалистов, опирающиеся на профессиографический подход с его набором жёстких требований, декларирующих, но не учитывающих индивидуальный подход, при разработке критериев эффективности профессиональной деятельности устанавливают систему иерархии в функциях деятельности или разрабатывают ещё более полные профессиограммы, ведущие к перманентному расширению задач, стоящих перед специалистом. Игнорирование проблемы личностного развития в профессиональной подготовке и дальнейшей деятельности ведёт к рассогласованию и даже противоречию между знаниями, умениями и навыками, с одной стороны, и личностными проявлениями — с другой. Требуется разработка концептуальных подходов и системы подготовки специалистов, которые бы гармонично соединяли в себе возможности решения задач обучения профессиональной деятельности и развития личности профессионала, способного в творческой деятельности реализовать самого себя [9, с. 34]. На наш взгляд таким подходом, механизм реализации которого позволит успешно решить эти задачи, является интегративно-развивающий подход.

Ведущая роль в обосновании системного устройства образования, установлении взаимоотношений его структурных элементов отводится Концепции непрерывного образования, центральная идея которой заключается в следующем:

- обращённость всей нормативной базы, прежде всего к человеку;
- преодоление авторитарно-технократического подхода, при котором человек рассматривается как программируемый элемент образовательной системы, не имеющий свободы выбора, реальных возможностей целеобразования и целеосуществления;
- формирование отношения к человеку как цели, а не средству общественного прогресса;
- развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни [5].

Концепция непрерывного образования выполняет весьма конструктивную роль в обосновании системного устройства образования, установлении взаимоотношений его структурных элементов. Порой принцип непрерывного образования сводят лишь к возможности повышения квалификации, но его содержание гораздо шире — он охватывает всю систему обучения, характеризует возможные способы снятия «тупиков» в системе образования.

В.И. Добреньков выделяет в концепции непрерывного образования следующие особенности [3, с. 152—153]:

1. В узком смысле, в концепции непрерывного образования, могут быть заданы функции любой формы обучения — направленность на подготовку к значимым для человека и для общества видам деятельности. В широком смысле, концепция актуализирует возможность раскрытия перспектив самоопределения человека на большой период его жизненного пути, согласования её с возможностями вариативности образования, достижения разнообразных путей освоения человеческой культуры.

2. Концепция предоставляет возможность усилить внимание к фундаментальному методологическому содержанию учебной дисциплины, коррелировать особенности обучения с возрастными факторами, обстоятельствами жизни человека, характеризует преемственность форм образования от рождения человека до глубокой старости. Соответственно, в содержании образования на каждом этапе могут быть заложены средства адаптации человека к фазам жизнедеятельности и свойственным им занятиям, институциональным факторам жизненных ситуаций.

3. Непрерывное образование служит своеобразным социальным гарантом уверенности в будущем. Принципиально важным в концепции непрерывного образования является более глубокое наполнение всех ступеней образования гуманитарным содержанием как предпосылкой приобщения к любым возможным формам образования, видам человеческой культуры.

4. И, наконец, концепция непрерывного образования в качестве неотъемлемой компоненты включает самообразование — именно оно должно заполнить промежутки жизненного пути человека между базовым и постобразованием и стать стержнем этих стационарных форм обучения, повседневным фактором культурного роста.

Последняя особенность является наиболее значимой для нашего исследования. В целом же разработка указанных особенностей и направлений обосновывает междисциплинарный характер нашей концепции, поскольку предполагает изучение социально-философских, психологических, экономических, педагогических и других аспектов данной проблемы.

Диалектический метод познания, в рамках которого выстраивается интегративно-развивающий подход к проблеме развития самообразовательной деятельности студентов, основным своим

требованием имеет изучение процессов и явлений объективного мира в развитии, единстве и борьбе противоположностей, во взаимосвязи и целостности. Поэтому ведущей методологической идеей согласно природе исследуемого объекта для нас является идея единства развития и целостности материального мира, общеметодологическим средством познания — системный подход.

Положения системного подхода при решении педагогических проблем рассмотрены в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Т.А. Ильиной, Г.Н. Серикова и др.

Центральными понятиями теории систем являются понятия «система» и «структура». Применительно к нашему исследованию использование системного подхода позволяет определить самообразовательную деятельность студентов как систему, исследовать каждый её компонент, определить всю совокупность структурных связей, разобраться в механизме функционирования отдельных звеньев системы самообразования, целостной организации, управлять этим механизмом на научной основе.

Однако, как отмечает П.К. Анохин, взаимодействие как таковое не может сформировать систему из множества элементов. Разрабатывая теорию функциональных систем, учёный подчёркивает, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимосодействия компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата. Соглашаясь с данным утверждением, мы принимаем в качестве основополагающего для интегративно-развивающего подхода следующее определение: *система* — это комплекс таких избирательно вовлечённых компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимосодействия компонентов для получения фокусированного полезного результата [1, с. 72]. Главной чертой такой системы является её динамичность, стремление к целостности, а основным признаком — свойство интегративности как следствие, идущее от взаимодействия компонентов. Полученный результат, в свою очередь, зависит от уровня целостности системы.

Целостность рассматривается как качество системного объекта, и отношения целого и его частей: оно описывается понятиями «*взаимодействие*» и «*взаимосодействие*» в решении единых задач, стоящих перед целым.

Система представляет собой наиболее высокоразвитый тип целого, и отношения «система — подсистемы — элементы» — вбирают в себя отношения «целое — часть». Изучение связи этих двух отношений стало и возможным, и необходимым благодаря распространению системного подхода на самые сложные формы целостности, педагогические процессы и явления.

В случае применения категории целостности в качестве основополагающего принципа, логика нашего исследования выстраивается следующим образом: изначально объект исследования (образовательный процесс в гуманитарном вузе) рассматривается в виде целостного образования, познание которого возможно лишь на основе анализа составляющих его частей, а затем в исследовательский процесс включаются синтезированные локальные знания об объекте для получения нового интегративного знания о нём.

Целостность в нашем исследовании обеспечивается рядом системообразующих факторов, важнейшим из которых является направленность системы образования на развитие (саморазвитие) личности студентов.

В этой связи рассмотрим понятия «личность» и «развитие».

В психологии существуют разные определения личности. В *гуманистических психологических концепциях* личность — это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества [2, с. 35].

Психологи биогенетической ориентации рассматривают личность как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатками, темпераментом, биологическим возрастом, полом, типом телосложения, нейродинамическими свойствами мозга и др.), которые проходят различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы вида в онтогенезе.

Представители социогенетической ориентации трактуют личность сквозь призму социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентации, формирования социального и национального характера.

Учёные персоногенетической ориентации анализируют личность в процессе ее самореализации, личностного выбора, непрестанного поиска смысла жизни. Большое значение придается активности личности, ее творческой направленности, индивидуальности.

Мы *под личностью* будем понимать индивида как субъекта социальных отношений и активной деятельности, наделённого свойствами, качествами, способностями, позволяющими реализовать себя в деятельности.

Другой составляющей интегративно-развивающего подхода является понятие «развитие». Оно всегда связано с развитием качеств личности, её функций. Особенности этого процесса: необратимость результатов развития, его прогрессивный характер, неравномерность развития личности.

Первичным элементом развития выступает элементарное изменение, тем самым развитие является ни чем иным, как последовательностью изменений. Однако не всякое изменение есть развитие. Таковым может являться лишь изменение, приводящее к новому качественному состоянию субъекта, повышающее его социальную ценность [8, с. 76]. Данное определение является значимым, так как позволяет обосновать в концепции интегративно-развивающего подхода развитие личности как результат системы подготовки студентов к самообразовательной деятельности.

Универсальным основанием целостности является материальное единство мира, всеобщие принципы движения и взаимодействия. Материалистическая диалектика показывает необходимость соединения аналитических и синтетических подходов в целостном познании мира. Возникновение более сложных форм движения материи порождает необходимость их комплексного исследования, когда изучается совокупность разных форм и связей между ними. Важно изучить взаимосвязь простых и более сложных форм движения и выяснить как она влияет на их проявления. Таким образом, материалистическое учение о взаимосвязи и развитии составляет методологическую основу синтетических тенденций в науке и является объективным основанием интегративного подхода в исследовании сложных систем.

Результаты проведённого анализа позволили сделать вывод о том, что *интеграция* в самообразовательной деятельности имеет место как явление объективной реальности, а термин «интегративный», подчёркивающий факт охвата общей идеей частей целого, актуализирующий качественное своеобразие такого объединения, допустимо применить в качестве базового для определения сущности развития самообразовательной деятельности обучающихся.

Различая интегративные процессы в общей массе педагогических явлений, ряд учёных выделяют *сущностные признаки интеграции* [7, с. 83—84]:

1. Интеграция строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщённых элементов. Действительно, первое, что обнаруживается в интеграции, — это взаимодействие в чём-то отличных друг от друга элементов, частей, фрагментов, сторон и т. п. Только наличие разнородных элементов делает возможным зарождение качественно новых состояний. Данный признак отражает главное противоречие интегративного процесса, определяющее его развитие. В разных формах разнородности это противоречие может проявляться по-разному: при взаимодействии разнопредметных знаний — это комплексность и не комплексность; при объединении знаний разного уровня обобщённости как общее и частное; при переводе понятий в знаковую форму — как содержание и форма; при интеграции знаний и способов их применения систематизации отдельных понятий, объединений разобщённых умений в целостную структуру деятельности — как часть и целое и т. д.

2. Интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов. Об интеграции имеет смысл говорить лишь тогда, когда процесс установления связей, взаимодействий и т. д. развивается в сторону образования некоторой целостности со всем тем, что специфично для целостности.

3. Интегративный процесс имеет свою логико-содержательную основу. В педагогике оправданно говорить о логико-содержательной основе интегративного процесса как об основе, которая существенным образом определяет его логику и содержание. В определённом смысле *логико-содержательная основа* — это программа, ориентирующая в главных чертах на то, что должно воспроизводиться в учебно-воспитательном процессе в соответствии с теми реальными процессами, которые объективно детерминируют создание той или иной дидактической целостности.

4. Интегративный процесс имеет собственную структуру. Обычно интегративный процесс обладает свойством делимости. В нём можно выделить относительно обособленные и вместе с тем соподчиненные между собой «узлы», прохождение которых порождает качественные и количественные сдвиги в содержании (уплотнение или укрупнение знаний, концентрация различных способов действия и т. д.). Структура интегративного про-

цесса как раз и есть логика развертывания целостности, особая согласованность интегрируемого содержания с этапами его реализации. Наличие такой структуры означает определённую стабильность интегративного процесса. Этот отличительный признак интересен главным образом с точки зрения воспроизводимости интегративного процесса, многократного его повторения в учебно-воспитательной работе.

5. Педагогическая целенаправленность и относительная самостоятельность интегративного процесса. Интегративный процесс является направленным. Развертывание взаимодействия разнородных элементов процесса обучения на единой логико-содержательной основе приводит к возникновению определённой целостности, выполняющей в учебно-воспитательном процессе относительно самостоятельные функции. Вместе с тем реализация интегративного процесса даёт начало новым взаимодействиям, новым системам с новыми качествами.

Интеграция, таким образом, представляет собой процесс движения, развития и результат взаимодействия структурных элементов педагогической системы, который характеризуется качественно новым состоянием свойств элементов и целостности системы. Исходя из этого, педагогическая интеграция возможна как интеграция целей, содержания образования, форм и методов, результатов образования. Основанием подобной интеграции в системе развития самообразовательной деятельности студентов мы считаем цели таковой как общую, так и частные, стоящие перед каждой учебной дисциплиной. При интеграции важен синтез этих целей, их соотнесённость друг с другом и содержанием учебных предметов, которые обеспечивают достижение как частных, так и общих целей. Высшим результатом интеграционного подхода является развитие личности студента, обеспечивающее установку на непрерывное самообразование, которая становится элементом его сознания. Таким образом, мы намерены структурировать учебные программы, учебные дисциплины и те их части, которые называются системой предметных научных знаний (подсистема не только данного учебного предмета, но всего содержания образования).

Организация и управление развитием самообразовательной деятельности студентов призваны обеспечить внутрипредметное и межпредметное взаимодействие целей и содержания образования, на основе которых происходит синтез знаний, умений, навы-

ков, взглядов, убеждений, выражающийся в новом качестве развития свойств личности обучающегося, интегрирующихся в способности к саморазвитию и самореализации.

Подводя итог вышеизложенному, мы определяем *интегративно-развивающий подход* как особую форму познавательной и практической деятельности, позволяющую реализовать идеи интеграции и развития в системе подготовки студентов к самообразовательной деятельности.

Требованиями интегративно-развивающего подхода к проблеме развития самообразовательной деятельности студентов вуза выступают:

- учёт интегральной сущности человеческой деятельности, идеи природной, социальной и духовной целостности личности;
- увеличение объёма частоты, интенсивности взаимодействия между элементами образовательной системы;
- опора в обучении на положительное эмоциональное состояние личности; создание условий для самостоятельной деятельности субъектов взаимодействия;
- обучение исследовательскому подходу в познании;
- поощрение самостоятельности, активности в творческой деятельности.

Общеметодологическими принципами интегративно-развивающего подхода являются: системность, целостность, интегративность, развитие. Центральной идеей проектирования выделенного нами подхода в высшем учебном заведении является гибкость и вариативность, интегративность и дифференцированность, непрерывность и последовательность содержания образования, непрерывность и преемственность на всех уровнях его изучения.

Литература

1. Анохин, П.К. Избранные труды. Философские аспекты функциональной системы. [Текст] / П.К. Анохин. — М.: Наука, 1978. — 400 с.
2. Асмолов, А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности [Текст] / А.Г. Асмолов // *Вопр. психологии*, 1982. — № 2. — С. 14—17.
3. Добренъков, В.И. Общество и образование. [Текст] / В.И. Добренъков, В.Я. Нечаев. — М.: Инфра, 2003. — 381 с.
4. Карпова, О.Л. Исследование проблемы самообразования студентов высшей школы [Текст] / О.Л. Карпова // *Педагогическая наука и образование: сб. науч. тр. Вып. 7.* / Отв. ред. А.Я. Найн. — Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2007. — 216 с.

5. Ключарев, Г.А. Самообразование взрослых [Текст] / Г.А. Ключарев, Е.И. Пахомова, Е.Н. Кофанова // *Общественные науки и современность*, 2003. — № 4. — С. 37—46.

6. Петров, А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А.Ю. Петров. — Н.Новгород, 2005. — 45 с.

7. Суховецкая, Е.Ю. Интегративный подход в педагогике как основа профессионального образования курсантов вузов внутренних войск МВД России [Текст] / Е.Ю. Суховецкая, А.А. Вяткин, В.В. Килин, В.А. Кононов // *Научно-теоретический журнал «Учёные записки»*. — 2007. — № 3 (25). — С. 82—84.

8. Управление развитием школы [Текст] / Под ред. М.М.Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

9. Шипилина, Л.А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете: монография [Текст] / Л.А. Шипилина. — Омск: ОмГПУ, 1998. — 293 с.

Ковальчук Г.А.

ПОНЯТИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

В основе оценки образовательных технологий и программ лежит понятие *качества образования*. Этот термин широко используется в современном образовании, однако можно с полной уверенностью сказать, что сущность и значение этого понятия до конца не раскрыты ни наукой, ни практикой, ни администраторами от образования, ни российской педагогической общественностью.

Философский словарь дает такое толкование категории качества: качество — есть существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов. Качество предмета, как правило, не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Поэтому понятие качества связывается с бытием предмета. Предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество.

Исторически сложилось так, что термин качество, в отличие от большинства других терминов, развивается в рамках двух областей: