

Самоуправление, самоизменение личности студента как фактор успешности развития

Н. Д. ДЖИГА

(Международный институт трудовых и социальных отношений, Республика Беларусь)*

В статье автор дает понятие самоуправлению и считает, что развитие самоуправления заключается в создании условий, при которых в процессе обучения обучаемый становится его субъектом. Учащийся колледжа и студент вуза обучаются ради самоизменения. При этом его развитие из побочных и случайных факторов становится главной задачей не только для преподавателя, но и для учащегося (студента).

Ключевые слова: самоуправление личности, успешное развитие.

Self-management and Self-modification of Student's Personality as a Factor of Development Success

N. D. DZHIGA

(THE INTERNATIONAL INSTITUTE OF LABOUR AND SOCIAL RELATIONS, BELARUS)

In the article "Self-government modification of student's personality as a successful development factor" the author determines the notion of self-government and considers that the development of self-government consists in creating of conditions under which a student becomes a subject of teaching in its process. Students at college and university are taught for their self-modification. Moreover his development with the help of accessory and casual circumstances becomes main task not only for a teacher but for a student too.

Keywords: self-government, successful development.

Как показывает анализ практических семинаров, теоретических занятий преподавателя как субъекта и объекта педагогической деятельности во время переподготовки слушателей педагогического профиля и преподавателей иностранного языка Международного института трудовых и социальных отношений, созданных в их процессе разработок (сценариев занятий, авторских программ, разработанных педагогами, методик преподавания как отдельных тем, так и целых курсов, технологий преподавания, научно-методических разработок), преподаватель-профессионал колледжа и вуза создает особое пространство, обеспечивающее деятельность преподавателя и учащегося (студента) в новой образовательной парадигме. В этом пространстве нет скуки, принуждения и лени, пассивности и страха ожидания «палки» — двойки: «неуда» на контрольной работе или на экзамене и желания увернуть-

ся от нее. В этом пространстве учащийся (студент) испытывает радость от преодоления трудности учения, будь то задача, пример, правило, закон, теорема или выведенное самостоятельно понятие (Жук, 2000).

Педагог ведет учащегося (студента) по пути субъективного открытия. Прежде чем рассмотреть, какими могут быть эти дороги открытий, обратимся к элементам теории самоуправления, самоизменения учащегося (студента) как фактора успешности обучения и саморазвития.

Представляется важным выделить сущность самоуправления. Сущность самоуправления, самоизменения учащегося (студента) как фактора успешности обучения и саморазвития заключается в создании условий, при которых в процессе обучения обучаемый становится его субъектом. Студент обучается ради самоизменения. При этом его развитие из побочных и случайных

* Джига Надежда Дмитриевна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра иностранных языков Международного института трудовых и социальных отношений (г. Минск). Тел.: 8-017-212-68-18. Эл. адрес: 555osipova@mail.ru

факторов становится главной задачей не только для преподавателя, но и для учащегося (студента). Сам учащийся (студент) должен ощущать потребность и способность к самоизменению, он должен приобрести мотив к саморазвитию. В этом случае учебная деятельность или просто учеба станет для него осмысленным делом, имеющим прямое назначение — его развитие.

В противном случае учащийся (студент) выполняет по принуждению требования преподавателя, веря на слово, что это когда-то пойдет ему во благо, но для него остается вопрос — какое? Что изменится в нем самом и нужно ли ему это — остается в традиционном обучении неизвестным для студента. Таким образом, ключевым понятием развивающего обучения является субъектность учащегося (студента), при которой он становится деятелем, а точнее — субъектом учебной деятельности, т. е. он знает, что он должен делать, как, каким образом, с помощью каких средств и для чего он это будет делать, что сделанное изменит в нем самом, нужно ли это ему самому и другие вопросы, на которые должен отвечать учащийся (студент), готовый к самоизменению в учебном пространстве. Самоуправление нельзя «дать», нельзя «взять», нельзя «ввести». Его приходится годами вырабатывать и отрабатывать.

Мы считаем, что управленческая триада «управление — соуправление — самоуправление» — это важнейший фактор успешности процесса обучения (Кремень, 2001).

Развитие колледжа и вуза как целостной системы в интересах достижения оптимальных результатов обучения возможно, если управление с самого начала будет предполагать участие в выработке и принятии решения всех членов коллектива, т. е. то, что обычно называют термином «соуправление», с указанием меры ответственности всех учащихся (студентов) и преподавателя, кто принимал решение. И наконец, передача ряда функций по управлению членам коллектива — то, что соответствует идее самоуправления.

Обратим внимание на то, что самоуправление ни в коей мере не отменяет ни соуправление, ни управление. Эта оговорка сделана потому, что на практике триаду «управление — соуправление — самоуправление» нередко ошибочно трактуют как ряд последовательных этапов развития управления, полагая, что в идеале члены коллектива полностью должны взять управление в свои руки. Элементы названной триады и есть составные части управления, понимаемого в широком смысле, и реализуются практически одновременно. Обучение как процесс управления состоит из целей как фактора обучения, информационной основы обучения, прогнозирования и проектирования обучения, коммуникативной основы обучения, контроля и оценки в обучении.

Соуправление и самоуправление (без которых невозможна никакая демократия) совершенно необходимы для возникновения «управленческого резонанса», при котором и возможно достижение оптимальных результатов работы колледжа и вуза.

При этом важно отметить, что потенциально меняться в обучаемых могут все психические функции, такие как ощущения, восприятие, внимание, память, воображение, воля, мышление; отдельные стороны качества личности, такие как нравственность, ответственность, самостоятельность, и прочие другие новообразования личности. А практически развиваются наиболее эффективно только те, под которые есть определенное управление, самоуправление. То есть для развития каждой из сторон или качеств личности, каждого типа способностей необходимо проектировать строго определенный образовательный процесс, приводящий к появлению выделенного новообразования в личности учащегося (студента).

Однако в настоящее время можно заметить, что как в теории, так и в практике обучения определились две педагогики (так называемые «знаниевая» и «способностьная»), за которыми стоят две школы: «школа памяти» и «школа мышления». По сути, речь идет о разных философских подходах к образо-

ванию, о разных концептуальных парадигмах построения образовательного пространства, о разных постановках акцентов на то, что именно следует развивать в учащемся (студенте) и как это следует делать. «Школа памяти» строится на традиционных основах: системе обучения в аудитории, преобладающем иллюстративно-объяснительном методе преподавания, фронтальной форме организации учебного пространства, контроле и опросе репродуктивного типа и прочих характеристиках.

Целевой установкой этой школы является формирование у учащегося (студента) знаний, умений, навыков. Ведущий тип деятельности, который осваивается учащимися (студентами) в рамках этой школы, является воспроизводящим. В наилучшем варианте в рамках этой школы происходит обогащение и развитие памяти учащегося.

«Школа мышления», а точнее — школа самоуправления, ориентируется на развитие личности учащегося. Частным случаем развития личности является овладение учащимся (студентом) такими мыслительными операциями, как синтез, сравнение, обобщение, классификация, индукция, дедукция, абстрагирование и пр. Критерием овладения мыслительными операциями является работа с понятиями, как необходимое условие их формирования. При этом особую значимость приобретает организация учебной деятельности учащегося (студента) на занятии.

Как же может быть организована учебная деятельность учащегося? Есть ли отличия при организации учебного процесса в рамках «школы памяти» и «школы мышления»? Каковы наиболее существенные признаки этого отличия? Часто в психолого-педагогических кругах эти вопросы аккумулируются в вопрос: при любом ли обучении можно развивать самоуправление, самоизменение учащегося (студента) как фактор успешности обучения и саморазвития?

Возникают, казалось бы, непримиримые точки зрения: да, любое обучение развивает, на то оно и обучение, чтобы развивать,

говорят одни педагоги и психологи. В качестве аргумента приводится следующее утверждение: но ведь студент до меня, говорит педагог, не знал изучаемой закономерности, закона, формулы, свойства, явления, теории и т. д., а я, педагог, научил его этому, значит, развил его; студент до меня, говорит другой педагог, не умел решать задачи определенного класса и типа, а со мной — научился, так как я показал ему шаги, алгоритм, способ решения задачи, он научился решать, значит — развился. Таким образом, любое обучение развивает, так как обучаемый всегда узнает что-то новое для себя, учится что-то делать на примере педагога.

Другая точка зрения — противоположна первой. Согласно ей педагоги считают, что далеко не каждое, а только какое-то особенное обучение, специально организованные занятия, отличные от устоявшихся, массовых, развивают. В качестве аргумента приводится следующее: если бы любое обучение, любой педагог на своем предмете развивал учащегося (студента), то откуда же взялось бы столько учащихся (студентов), не знающих, да и не любящих многие учебные предметы? Все учащиеся (студенты) должны тогда быть увлекающимися и развитыми в разных областях обучения. А этого, как известно, нет. Значит, не любое обучение и не любой педагог развивают студентов.

Кто же прав в этой ситуации? Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к его истории.

Около 60 лет назад Л. С. Выготский в работе «Педагогическая психология» проанализировал и выделил три научных направления, три научные школы, которые по-разному решали вопрос о соотношении обучения и развития. Основателями первой точки зрения, по Выготскому, являются З. Фрейд, Ж. Пиаже. Ученые предполагали, что обучение и развитие — независимые процессы. Крылатой фразой представителей этой школы является то, что «обучение плетется в хвосте у развития». Аргументом данной точки зрения является дидактический прин-

цип доступности, позволяющий учить студентов лишь тому, что они могут понять и для чего созрели их психические функции. Представителем второй научной школы является В. Джемс. Ключевая позиция данной школы сводится к положению, при котором любое обучение развивает. Основанием для ее выдвижения является практический опыт преподавателей, утверждающих, что позиция «не знал — узнал, не умел — научился» означает — развился. Представителем третьей научной школы — Л. С. Выготский, Н. А. Менчинская, К. Коффка предполагали, что обучение и развитие — два независимых, но сопряженных процесса (Менчинская, 1975). Согласно данному теоретическому положению обучение продвигает вперед развитие, а развитие подготавливает и делает возможным обучение. Крылатой фразой представителей данной школы является: «обучение забегает вперед развития». Ключевой позицией данной школы является понимание смысла и сущности развития. В наших исследованиях, в отличие от взглядов других школ, под самоуправлением понимается появление в учащемся не количественных изменений (мало-много знаний, мало-много умений), а появление в личности обучаемого качественных изменений, или, выражаясь языком психологов, психических новообразований в психике обучаемого, или способностей (Радионон, 1996). Главное, необходимо, чтобы были сформулированы условия, при которых происходит самоуправление, самоизменение учащегося (студента) как фактор успешности обучения.

Таким образом, возвращаясь к спору о соотношении обучения и развития, можно зафиксировать точку зрения ученых российской психологической школы и рекомендовать педагогу занять позицию, согласно которой развивается обучение лишь при определенных условиях. И как следствие из этого — преподаватель должен уметь проектировать самоуправление, самоизменение, саморазвитие учащегося (студента) как фактор успешности обучения, реализуя различные развивающие подходы.

Новые образовательные цели ставят акценты в развитии мышления учащихся (студентов) на овладение ими методологическими знаниями, т. е. знаниями о знаниях, позволяющими самостоятельно открывать неизвестные для себя свойства, особенности, закономерности и прочее, находить способы поведения и деятельности в проблемной ситуации. Можно определить основные черты самоуправления, самоизменения учащегося (студента) как фактора успешности обучения:

- развитие мыслительных способностей учащегося (студента) через овладение определенными мыслительными операциями;
- применение группы методов преподавания, таких как метод проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский;
- применение в учебно-воспитательном процессе объект-субъектного и субъект-субъектного характера взаимоотношений;
- использование групповых форм организации учебного процесса;
- организация поисковой продуктивной деятельности учащегося (студента) на занятиях;
- применение активных методов обучения.

Нами сформулированы условия, при которых самоуправление, самоизменение, самосовершенствование учащегося (студента) является фактором успешности обучения и саморазвития. Представляется важным выделить наиболее значимые из них:

- учебный процесс должен мотивировать учащегося (студента), вызывать личностный интерес для освоения учебной деятельности;
- при отборе степени сложности решаемых учащимся (студентом) задач важно проектировать учебный процесс так, чтобы, опираясь на зону актуального развития студента, переводить его в зону ближайшего развития. Другими словами, обучение должно создавать зону затруднений и выхода из затруднительных ситуаций для учащегося (студента). В учебном процессе должны быть смоделированы ситуации, проблемные

для обучаемого, которые они не в состоянии решить репродуктивным образом.

Для решения этих ситуаций учащемуся (студенту) требуются размышление, коллективные обсуждения, выдвижение гипотез и их проверка, обращение к дополнительной литературе, консультация и помощь педагога;

— для эффективности самоуправления, саморазвития учащегося (студента) как фактора успешности обучения важно создавать в учебном процессе для каждого учащегося (студента) своеобразный «банк ситуаций успеха», т. е. таких учебных действий, в которых обучаемый чувствует себя победителем, покорителем трудной вершины, первопроходцем и пр. Главное в том, что каждый учащийся (студент) должен прожить ситуацию заслуженного успеха, пусть маленькой, но его личной победы, за счет которой он может самоутвердиться в своих глазах и в глазах сверстников;

— при оценивании успешности учебных действий выставляются оценки не за конечный результат, а берется во внимание процесс его получения, при этом вводится принцип относительной успешности. Студенты сравниваются не друг с другом в плане правильности и четкости выполнения каких-то действий, а сравниваются вчерашние достижения одного студента с его сегодняшними результатами учебной деятельности;

— важным условием для развития самоуправления, самоизменения учащегося (студента) как фактора успешности обучения и развития, как утверждают психологи, является реализация принципа интериоризации, т. е. перевода извне — внутрь. Наиболее эффективно процесс присвоения каких-либо

знаний, перевода их во внутренний план сознания происходит, если в коллективном обсуждении проговариваются, актуализируются, сопоставляются различные точки зрения. За счет этого учащийся (студент) формирует собственную осознаваемую точку зрения на какой-либо вопрос;

— при проектировании развития способностей важно опираться на механизм их развития, основными компонентами которого являются «операция — действие — способ деятельности, обобщенный способ, или способность» (Якунин, 1988).

Таким образом, при проектировании модели учебного процесса, ориентированного на самоуправление учащегося (студента), важно помнить, что вопрос о том, чему и как учить, решается принципиально по-разному в зависимости от того, какие психолого-педагогические представления берутся за основу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Жук, А. М. (2000) Инновационные процессы в образовании: проблемы, перспективы // Пралеска. № 5. С. 4–8.

Кремень, М. А. (2001) Психология управления : учеб.-метод. пособие. Минск : Академия управления при Президенте РБ.

Менчинская, Н. А. (1975) Проблемы «самоуправления» познавательной деятельностью развития личности // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. М.

Радионон, В. Е. (1996) Нетрадиционное педагогическое проектирование. М.

Якунин, В. А. (1988) Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та.

Новые книги

Костина А. В. Национальная культура — этническая культура — массовая культура : «Баланс интересов» в современном обществе. — М. : Либроком, 2009. — 216 с.