

№3 (7) 2006 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Вестник Педагогических Инноваций



Новосибирск

“ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ”

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

П.В. ЛЕПИН – главный редактор, доктор педагогических наук, профессор;
Л.А. БАРАХТЕНОВА – зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор;
А.Ж. ЖАФЯРОВ – доктор физико-математических наук, профессор;
Н.В. НАЛИВАЙКО – доктор философских наук, профессор;
В.Я. СИНЕНКО – доктор педагогических наук, профессор;
Г.Н. ПРОЗУМЕТОВА – доктор педагогических наук, профессор (ТГУ, г. Томск);
И.Л. БЕЛЕНКО – доктор педагогических наук, профессор;
Т.И. БЕРЕЗИНА – доктор педагогических наук, профессор;
В.А. БЕЛОВОЛОВ – доктор педагогических наук, профессор;
Т.Л. ПАВЛОВА – кандидат педагогических наук, профессор.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- Ж.Н. Истюфеева** Ценностно-смысловое самоопределение педагога дополнительного образования к подростковой субкультуре как фактор профессиональной успешности..... 7
- И.Г. Пчелинцева** От интолерантности к толерантности в образовательной среде 20
- Н.А. Ряписов** Организационно-экономические резервы повышения качества российского образования 27
- А.В. Чумакова** Теоретические подходы к построению педагогической системы развития..... 40

НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Т.И. Березина** Взаимодействие в сфере педагогического образования региона 48
- Е.А. Бородина-Глебская** Возможности технологии интенсивного образования для становления профессиональной компетентности будущих педагогов..... 54
- С.Е. Царева** Роль и место методической составляющей в профессиональной подготовке учителя к обучению математики.....67

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

- Н.В. Липкань** Становление эстетических ценностных ориентаций младших подростков 78
- Д.А. Севостьянов** Графический метод диагностики в педагогической психологии 98
- Т.Л. Челель, Л.И. Мисникова** Общепсихологические подходы к проблеме музыкального воспитания как частного случая перцептивной высшей психической функции 111

ПРОБЛЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

- А.Н. Величко, О.А. Ефремова** Проблемы качества текстовых материалов 126
- В.В. Кроммер** Вес текстового задания и мера структурированности знаний – что общего? 139

О.Е. Пермяков, О.А. Максимова Формализация экспертного оценивания качества текстовых материалов с позиции системного подхода	158
---	-----

CONTENTS

GENERAL EDUCATION PROBLEMS

- Zh.N. Istiufeeva** Value meaning self-determination of an extended education pedagogue to teenager subculture as a factor of professional successfulness..... 7
- I.G. Pchelintseva** From intolerance to tolerance in education environment of an institute of higher education 20
- N.A. Riapisov** Economic-organizing reserves of Russian education quality improvement..... 27
- A.V. Chumakova** Theoretical approaches to the building of pedagogical system of the development of professional pedagogical culture of students of a pedagogical institute of higher education 40

NEW APPROACHES AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- T.I. Beresina** Interaction in the regional pedagogical education ...48
- E.A. Borodina-Glebskaya** Possibilities of intensive education technology for professional competence formation of future pedagogues..... 54
- S.E. Tsariova** Role and significance of methodical component in professional training of a pedagogue for mathematical tuition of primary education pupils 67

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS

- N.V. Lipkan** Formation of aesthetic value orientations of younger teenagers..... 78
- D.A. Sevostyanov** Graphical method of diagnostics in pedagogical psychology 98
- T.L. Chepel, L.I. Misnikova** General psychological approaches to the problem of musical perception as a special case of perceptive higher psychic function 111

THE PROBLEMS OF COMPUTERS TESTING

- A.N. Velichko, O.A. Efremova** Problem of quality of testing materials..... 126
- V.V. Kromer** Test task weight and structuring measure of knowledges - what in common?..... 139

Permiakov O.E., Maksimova O.A. Formalization of expert evaluation of testing data quality from the positions of system approach	158
--	------------



ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПОДРОСТКОВОЙ СУБКУЛЬТУРЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Ж.Н. Истюфеева

В статье раскрываются взгляды отечественных психологов на сущность процесса самоопределения. Рассматриваются специфика ценностно-смыслового самоопределения педагога в контексте профессиональной успешности и особенности педагогической позиции как результата ценностно-смыслового самоопределения педагога к детской субкультуре.

Ключевые слова и словосочетания: ценностно-смысловое самоопределение, ценностные ориентации, подростковая субкультура, педагогическая позиция, профессионально-педагогическая успешность в системе дополнительного образования детей.

Динамика социокультурных изменений в современном обществе, превращение системы образования в существенный ресурс современной экономики, высокие требования, предъявляемые к педагогу, обуславливают необходимость поиска факторов, влияющих на профессионально-педагогическую успешность в реальной образовательной ситуации.

Анализ показал, что неправомерно ограничивать поиск решения проблемы успеха в педагогической профессии только ее предметно-практическим характером. Как отмечает ряд авторов [1, 2], именно личность (ее ценностные ориентации, идеалы, смыслы) определяет сущность педагогической деятельности и общения, выбирает ради чего трудиться, какие ставить цели и задачи, какие использовать способы и средства достижения цели и решения жизненных задач. Исходным моментом процесса самоопределения выделяют осознание смысла профессиональной деятельности. В частности, Ф.Е. Василюк говорит о том, что каждая

профессия оправдывается в конечном итоге какой-то высшей ценностью, и в отношении этой ценности должна, прежде всего, ориентироваться. А.А. Пузырей добавляет, что если человек хочет осмысленно заниматься каким-то делом, он должен начинать со своего собственного ценностного самоопределения. Следовательно, можно предположить, что ценностно-смысловая сфера личности является той интегрирующей единицей, которая определяет сущность процесса самоопределения и успешность педагогической деятельности.

Если обратиться к специфике самоопределения педагога, то, как отмечает Л.Н. Куликова, в контексте современной образовательной ситуации, новое самоопределение педагога в сложной, динамической педагогической реальности теперь уже не только социальное, как «реакция» на внешние ожидания, но *ценностно-личностное, сообразное собственным личностным ценностям*.

Современная социальная ситуация изменяет «вектор» самоопределения педагога. Он вынужден самоопределяться не столько по социальной константе, сколько по личностно-межличностной, что связано именно с новым отношением к себе как к целостной системе, обладающей способностями разнонаправленного самоизменения и самодостраивания сообразно и объективным – внешним, и субъективным – внутренним условиям.

Проблема самоопределения в современной науке еще достаточно «молода», поэтому «семантическое поле» данного термина располагается в широком диапазоне и имеет нечеткие очертания. Этим понятием оперируют философы, психологи, социологи, педагоги. Следует отметить, что термин «самоопределение» как научная категория применяется исключительно в отечественной психологической науке и отсутствует в зарубежной. В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «личностное самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Э. Эриксоном [1].

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном [2]. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа: внешние причины действуют, преломляясь через внутренние ус-

ловия. Можно сказать, что самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации, что отражает активную природу «внутренних условий». Более того, сама специфика человеческого существования, по мнению автора, заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия.

Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном, развивает в своих работах К.А. Абульханова – Славская [3], для которой центральным моментом самоопределения также является самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. По К.А. Абульхановой – Славской, самоопределение – это «осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений». При этом она подчеркивает, что «от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности» [3, с.79].

Отмечаемая многими авторами [3; 9; 5] широта значения термина «самоопределение» (от принятия жизненно важных решений, поиска цели и смысла жизни, жизненного пути, своего места в мире и обществе до отдельных самостоятельных поступков личности), очевидно, имеет свою психологическую природу. Впервые двуплановость как целостная характеристика самоопределения была отмечена Л.И. Божович [4], а затем подтверждена рядом авторов. По ее мнению, в раннем юношеском возрасте самоопределение осуществляется через деловой выбор профессии и общие, лишенные конкретности, искания, смыслы своего существования. К концу юношеского возраста эта двуплановость исчезает.

Развивая эту точку зрения, М.Р. Гинзбург [5] выделяет генетически исходный вид самоопределения – личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу и, по сути, вневременное. Автор отмечает, что «личностное самоопределение в онтогенезе предшествует развитию других видов самоопределения, прежде всего, социального и профессионального» [5, с. 56]. При этом в отличие от Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург подчеркивает сосущество-

вание ценностно-смыслового (личностного) и социального самоопределения в течение всей жизни человека [там же].

Исследуя понятие «ценность», «смысл», мы обнаружили, что в отечественной психологии выделяется целое направление исследований феномена ценностей личности. Оно выросло из понятия смысла как элемента структуры сознания Л.С. Выготского и личностного смысла А.Н. Леонтьева, что представлено в работах А.Г. Асмолова, Ф.Е. Василюка, М.Р. Гинзбурга, Д.А. Леонтьева, В.В. Столина, Н.М. Борытко и др.

Наиболее близка нам позиция Д.А. Леонтьева [6], который определяет индивидуальную или личностную ценность как «более или менее осознаваемую модель должного (желательного), отражающую опыт жизнедеятельности социальной общности, присвоенную и интериоризированную субъектом и выступающую имманентным источником жизненных смыслов, которые объекты и явления действительности приобретают в контексте должного» [6, с. 15 – 26]. Сравнивая ценности и потребности по смысловым признакам, исследователь отметил, что потребности ситуативно обусловлены, консервативны, относительны, насыщаемы, преходящи, а ценности, напротив, внеситуативны, прогрессивны, соотносимы с понятием «идеал», абсолютны, ненасыщаемы, вечны [6]. Эти характеристики позволяют понять системообразующее значение ценностей для становления и развития личности.

Основной путь созидания системы личностных ценностей Д.А. Леонтьев понимает как процесс деятельностного распределения индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Как замечает автор, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, что отражается в сознании в форме *ценностных ориентаций*, под которыми понимаются осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него – то, что выявляется с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических.

В.А. Ядов отмечает, что в виде системы ценностные ориентации индивида формируются на высшем уровне развития личности и регулируют поведение и деятельность личности в наиболее значимых ситуациях ее социальной активности, в которых

выражается отношение личности к целям жизнедеятельности и средствам удовлетворения этих целей

Поддерживая данную точку зрения, Д.А. Леонтьев полагает, что система ценностных ориентаций, являясь психологической характеристикой зрелой личности, одним из центральных личностных образований, выражает содержательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяет мотивацию его поведения, оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности в виде внутренней готовности к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывая на направленность его поведения.

Таким образом, система ценностных ориентаций играет ведущую роль в ценностно-смысловом самоопределении педагога.

Особое значение для понимания данного феномена имеет выделение рефлексии в качестве основного механизма осуществления процесса самоопределения. Л.М. Митина [7], опираясь на идею С.Л. Рубинштейна о двух основных способах существования, обнаруживает причинно-следственные связи между видом рефлексии и способом определения жизни (самоопределением): «Первый из них – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Поэтому всякое отношение человека – это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. Здесь функционирует внешняя рефлексия. Второй способ существования связан с появлением внутренней рефлексии, с помощью которой приостанавливается, прерывается этот поток жизни и выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. Именно в этом способе, по сути дела, впервые встает проблема «уяснения самому себе своего собственного сознания» [7, с.128].

А.А. Деркач [8] отмечает, что процесс самоопределения опосредуется функционированием таких видов рефлексии, как ситуативная, ретроспективная и перспективная, что позволяет сделать вывод об инструментальном характере рефлексивных способностей.

По мнению Л.М. Карнозовой [9], самоопределение, с одной стороны, нельзя рассматривать как природный процесс, поскольку оно связано с рефлексивным способом существования челове-

ка, а с другой стороны, даже феноменально можно выделить разные типы самоопределения. Эти различия, по мнению автора, задаются разнообразием миров человеческого существования и соответствующими им «пространствами» самоопределения: социокультурным, социальным, пространством нормированной деятельности и пространством межличностных отношений. Само же самоопределение, по мнению исследователя, есть полная рефлексивная форма связи человека с миром, обеспечивающая сознательное личностное действие [10, с. 49]. Личность, педагог, тем самым, характеризуется, прежде всего, доминирующим пространством самоопределения, а благодаря рефлексии субъект идентифицирует себя с одной из имеющихся или предлагаемых альтернатив и, таким образом, самоопределяется.

Н.М. Борьтко [10] рассматривает ценностно-смысловую сферу как результат самоопределения индивида и обозначает ее как субъектное пространство, выделяя ряд определяющих признаков:

во-первых, это целостный и в высшей степени осознанный образ себя, которому присуща целостность, согласованность элементов;

во-вторых, субъектное пространство – это идентичность человека в его социокультурном окружении, способность быть самим собой, противостоять разрушительным воздействиям среды;

в-третьих, субъектное пространство – всегда результат собственной работы человека над собой, результат постоянного усилия быть, сохранять свою позитивную идентичность через запрет и самоограничение.

Данный подход к содержанию ценностно-смысловой сферы позволяет расширить представление как о процессе ценностно-смыслового самоопределения, так и о его результате, выделив в качестве системообразующего элемента личность педагога.

Важен взгляд на самоопределение как на процесс «адаптации – преобразования». А.Г. Асмолов [11] в своих исследованиях объединяет эти характеристики, отмечая сосуществование двух тенденций, носителем которых оказывается личность: тенденции к сохранению, воспроизводству родового опыта и тенденции к изменению, «расширенному воспроизводству», обеспечивающему появление различных инноваций [11, с. 136]. Анализируя процесс перехода личности от ролевых отношений к личностно-

смысловым, А.Г. Асмолов подчеркивает, что это происходит в случае, когда личность оказывается в конфликтной проблемной ситуации, преодоление которой с помощью ранее усвоенных шаблонов поведения затруднительно или невозможно, например, при наличии внутренних или внешних преград деятельности и в процессе постановки сверхзадач. В этих случаях происходит ориентировка личности в сложной системе ее смыслообразующих мотивов и личностных смыслов. Мы также придерживаемся позиции, что развитие культуры и личности непосредственно связано с неадаптивными формами поведения и «неадаптивным» самоопределением, в то время как «адаптивное» самоопределение выступает необходимым элементом взаимодействия и включения личности в общество, культуру, мир в целом.

Следовательно, можно сказать, что педагог в процессе самоопределения отрабатывает две стратегии: на начальном этапе – адаптивную, а по достижению эффекта (включенности в значимое общество) переходит к неадаптивной, чем провоцирует как процесс личностного развития, так и изменений качества взаимодействия с окружающим миром. Этот процесс цикличен и бесконечен.

А.К. Маркова [12], исследуя проблему профессионализма, также отмечает выше обозначенные характеристики, выделяя семь этапов личностного самоопределения:

«1 этап – установление человеком своих собственных особенностей, черт, качеств, возможностей, способностей;

2 этап – выбор человеком того, что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя;

3 этап – определение: соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня, какова сегодня моя личность и др.;

4 этап – предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств: что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность, как профессионал;

5 этап – построение своих целей, задач, планов: чего я хочу, и как я намерен действовать;

6 этап – пересмотр человеком применяемых им критериев и оценок, ибо изменяются ценности, менталитеты в самом обще-

стве, и сам человек выбирает разные из них на различных этапах своего развития;

7 этап – пересамеоопределение: человек заново принимает или не принимает себя, затем цикл может возобновляться. Косвенным свидетельством продолжающегося процесса самоопределения (и пересамеоопределения, смены ценностей) являются внешние изменения, которые человек осуществляет в своей жизни - меняет профессию, круг знакомых, образ жизни, религиозные установки и др.» [12, с. 159]. Процесс личностного самоопределения, по мнению А.К. Марковой, затрагивает все внутренние и внешние ресурсы и длится у достаточно зрелого человека всю жизнь, свидетельствуя о развитости субъектной позиции и уровне самооценки.

В.В. Столин анализирует процесс самоопределения в контексте проблемы самосознания личности, акцентируя внимание на том, что пока в жизни человека не столкнулись две деятельности (два мотива, две цели и т.д.), пока он не совершил поступок, который есть пересечение двух деятельностей, он может иметь непротиворечивый образ «Я» и стремиться сохранить его, но до тех пор, пока поступок не совершен, смысл «Я» не находится в противоречии. Конфликтный смысл «Я» возникает только после совершения поступка. По мнению В.В. Столина, процесс самоопределения противоречив по своей сути, и его завершением могло быть состояние полной бесконфликтности личностных смыслов «Я», но это невозможно, пока совершаются поступки. Итогом самоопределения является выбор личностью единой линии поведения, условием чего должна быть строго иерархизированная личностная сфера: в этом случае процесс самоопределения оказывается завершенным, внутренний конфликт отсутствует, поступки не совершаются. Следовательно, для того, чтобы оставаться личностью, необходимо самоопределяться, т.е. совершать поступки [13, с. 46]. Таким образом, самоопределяясь, человек порождает конфликтные личностные смыслы, которые активизируют самопознание и эмоциональные переживания по поводу «Я».

Однако, как отмечает А.К. Маркова, самоопределение нельзя сводить к самосознанию человека, ибо можно осознавать себя, но не подняться до уровня соотношения того, что я могу, и что от меня требуется, не приходить к действенному выводу. По-

аает

требность в самоопределении, его уровень зависят от среды, системы отношений, в которой находится человек (в какой мере среда стимулирует подобные размышления), и от зрелости личности, готовности, мотивации человека [12, с. 59].

Следовательно, процесс самоопределения обусловлен столкновением личностных смыслов и, имея конфликтный характер, зависит от той сферы, того пространства, которое актуализирует этот процесс, и по отношению к которому он осуществляется, т.е. «предмета самоопределения».

В нашем исследовании в качестве предмета ценностно-смыслового самоопределения педагога рассматривалась подростковая субкультура, понимаемая Ф. Райсом [14] как «совокупность способов мышления, поведения и образ жизни подростков, который определен нормами и ценностями, установками и обычаями, признанными членами подросткового общества в качестве руководства к действию». По результатам исследований, как отечественных, так и зарубежных психологов (И.С. Кон, М. Мид, Д.И. Фельдштейн и др.), данная возрастная субкультура является противоречивой, сложной, закрытой, самобытной культурной единицей со своей системой ценностей и смыслов, активно порождающей проблемные ситуации. Обозначенные особенности актуализируют, провоцируют, специфицируют ситуацию ценностно-смыслового самоопределения педагога, что отражается на успешности его профессиональной деятельности.

Под ценностно-смысловым самоопределением индивида мы понимаем сознательный процесс, посредством которого приобретает готовность к выявлению и утверждению собственной позиции в жизни и деятельности на основе осознания и переживания неповторимой системы представлений индивида о самом себе, в результате которой он строит свои взаимоотношения с другими людьми. С нашей точки зрения, ключевой характеристикой данного определения является позиция индивида, что позволяет говорить о ней как о критерии качества самоопределения.

С.Л. Рубинштейн [2] под позицией понимал избирательное отношение личности к стоящим перед ней целям и задачам.

Наиболее продуктивное, с нашей точки зрения, определение профессиональной позиции педагога дает Н.М. Борытко [10],

рассматривая ее, во-первых, как систему ценностно-смысловых отношений педагога к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности, что определяет его профессиональное бытие в воспитательном взаимодействии с ребенком, его место в пространствах современного воспитания; во-вторых, как способ реализации базовых ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими, единство сознания и деятельности.

Сфера дополнительного образования детей требует от педагога особой педагогической позиции, что связано спецификой данной образовательной системы. Как показывает анализ литературы, в качестве первой особенности учреждений дополнительного образования детей многие авторы (А.К. Бруднова, Н.М. Борытко, Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова и др.) рассматривают специфику вхождения ребенка в образовательную организацию. То, что посещение учреждения дополнительного образования является для ребенка добровольным, исключает обязательность и какое-либо принуждение, что увеличивает эффективность сотрудничества. Вторая особенность связана с таким объективным фактором, как отсутствие жестких образовательных стандартов в учреждениях дополнительного образования, а также заинтересованностью педагога в посещении ребенком занятий вне прямой зависимости от академических успехов. В качестве смысловых характеристик также выделяют:

1) творческую (креативность) жизнедеятельности детских объединений;

2) дифференциацию воспитательного процесса (разноуровневость, специализацию, возможность объединения детей на основе общих интересов);

3) индивидуализацию (регулирование времени, темпа и организации пространства при освоении содержания образования);

4) обращенность к процессам самопознания, самовыражения и самореализации ребенка;

5) подлинный диалоговый характер межличностных отношений между педагогом и воспитанниками;

6) ориентацию на личностные интересы, потребности, способности ребенка, возможности его свободного самоопределения и самореализации;

- 7) единство обучения, воспитания, развития;
- 8) практико-деятельностную основу образовательного процесса.

Эти характеристики позволяют сделать вывод о полифункциональности системы дополнительного образования детей, что обуславливает характер и содержание профессиональной успешности педагога.

Исследуя профессиональную педагогическую позицию в рамках воспитательного процесса, Н.Е. Щуркова определяет ее как «продукт педагогического мышления, следствие осознания природы воспитательного процесса и одновременно показатель уровня профессиональной готовности к работе с детьми. Это то положение, которое педагог занимает по отношению к детям во взаимодействии с ними и которое – в силу данного положения – определяет его последующее профессиональное поведение» [15, с. 64].

Н.Е. Щуркова отмечает, что профессиональная позиция отчетливо проявляется в действиях педагога, его мимике, пластике, интонациях. При всем богатстве индивидуальных внешних проявлений позиция имеет некоторые общие характеристики. С точки зрения автора, во-первых, это *дистанция*, которая характеризует духовное расстояние между субъектами взаимодействия. Дистанционная позиция имеет три основные характеристики: «далеко», «близко», «рядом». По мнению Н.Е. Щурковой, в сфере дополнительного образования, там, где «воспитатель вместе с детьми объединен творческим замыслом и творческой деятельностью», можно констатировать дистанцию «близко». Данная позиция, в основном, занимает при общении с близкими людьми, родными, друзьями, когда во многом исчезает автономия личности, духовное соприкосновение глубоко. Педагог, перешедший на позицию «близко», это уже друг своих учеников, что адекватно специфике сферы дополнительного образования

Вторая характеристика – это *уровень*, под которым подразумевается иерархическая связь воспитателя и воспитанника в их взаимодействии, определенная соподчиненность одного другому. В качестве общего нормативного уровня в сфере дополнительного образования детей может быть признана позиция «наравне», обуславливающая духовно ценностную совместную деятельность при взаимном признании личностной значимости каждого из субъектов.

Третья характеристика проистекает из понимания *взаимодействия воспитателя и воспитанника* как движения вперед к определенной цели, как представляемого результата совместной деятельности. Кинетическая («кинетика» – движение) позиция – это положение человека по отношению к другому в совместном движении, совместной деятельности или событийности. Данная позиция динамична и обусловлена определенной социальной и психологической ситуацией в любой образовательной сфере.

Следовательно, *педагогическая позиция по отношению к ребенку в системе дополнительного образования детей* – это результат ценностно-смыслового самоопределения педагога, представленный в его сознании задолго до того как он пришел к детям, и проявляющийся через отношение к ребенку не столько как к объекту воспитания, а как к субъекту собственной жизнедеятельности и собственного личностного формирования, что выражается в поведении, в духовной близости и равенстве в творческом взаимодействии.

Таким образом, профессионально-педагогическая успешность в системе дополнительного образования обусловлена ценностно-смысловым самоопределением педагога к подростковой субкультуре, что проявляется в педагогической позиции. Важно отметить, что поведенческие признаки, характерные для определенной позиции педагога, не являются достоверными фактами для диагностики, так как истинное самоопределение происходит на уровне личности педагога: как понял педагог внешнюю ситуацию и внутренне определил в ней свое место, привел в соответствие свои желания и возможности их удовлетворения в данных условиях. Только данная *внутренняя стратегия* позволит педагогу гибко реагировать на изменения, меняя направление собственной активности, достигать профессиональной успешности в любой деятельности.

Библиографический список

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 712 с.
3. Абульханова – Славская, А.К. Психология и сознание личности / А.К. Абульханова-Славская // Проблемы методологии, теории и исследо-

мания реальной личности: избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

4. **Божович, Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

5. **Гинзбург, М.Р.** Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 52.

6. **Леонтьев, Д.А.** Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1.

7. **Митина, Л.М.** Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.

8. **Деркач, А.А.** Акмеологические основы профессионального саморазвития личности: учеб. пособие / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева. – Астрахань: Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та, 2000.

9. **Карнозова, Л.М.** Самоопределение профессионала в проблемной ситуации: психосемиотическое исследование на материале организационно-деятельностных игр: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.М. Карнозова. – М., 1991. – 22 с.

10. **Борытко, Н.М.** Позиция педагога в воспитательном взаимодействии // Воспитание подрастающего поколения: идеалы, ценности, ориентиры: материалы обл. науч. - практич. конф. педагогов дополн. образования детей. Волгоград, 29 мая 2001 г. / под ред. Н.М. Борытко, А.Н. Кузнецкого. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. – С. 3 – 13.

11. **Асмолов, А.Г.** Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. – 1997. – №9. – с.7.

12. **Маркова, А.К.** Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.

13. **Столин, В.В.** Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МИУ, 1983. – 286 с.

14. **Бруднова, А.К.** От внешкольной работы к дополнительному образованию / А.К. Бруднова // Внешкольник. – 1996. – № 31. – С. 2 – 3.

15. **Райс, Ф.** Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб., 2000.

16. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.

17. **Евладова, Е.Б.** Организация дополнительного образования детей: Приблуким: учеб. пособие для учреждений сред. проф. образования / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 192 с.

VALUE MEANING SELF-DETERMINATION OF AN EXTENDED EDUCATION PEDAGOGUE TO TEENAGER SUBCULTURE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESSFULNESS

Zh.N. Istiufeeva

This paper shows opinions of Russian psychologists about the essence of self-determination process. Specific character of the pedagogue value meaning self-determination is considered in context of professional successfulness, peculiarity of pedagogical position as a result of the value meaning self-determination of a pedagogue to children' subculture.

Key words: value meaning self-determination, value orientations, teenager subculture, pedagogical position, professional pedagogical successfulness in the children' extended education system.

ОТ ИНТОЛЕРАНТНОСТИ К ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

И.Г. Пчелинцева

Статья затрагивает современные актуальные проблемы воспитания толерантности студентов через построение толерантной среды вуза.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, образовательное пространство вуза

Появление большинства современных программ по воспитанию толерантности стало ответом на осознание проблем, порожденных переменами в жизни общества. Экономические, политические и социальные проблемы, которые переживает наше общество сегодня, привели к тому, что в России господствует повышенная конфликтность, ожесточенность людей во всех сферах жизнедеятельности.

Моральное равнодушие и правовое невежество, социальный нигилизм и бессмысленная агрессивность, вандализм и жес-

токость, к сожалению, стали повседневными реалиями нашей жизни. Значительно вырос уровень насилия среди молодежи.

Это обостряет проблему интолерантности и интолерантных отношений во всех сферах общественной жизни. Положение, в котором оказалась молодежь, является одним из факторов, препятствующих формированию у нее социально-значимых ценностей, в том числе толерантности. Однозначно, тем не менее, нельзя говорить о том, что интолерантные отношения доминируют, однако их присутствие нельзя игнорировать. Наоборот, их следует изучать и находить пути и способы ограничения интолерантных отношений и их проявлений в поведении.

Интолерантность можно определить как качество личности, противоположное по значению толерантности, характеризующееся негативным, враждебным отношением к особенностям культуры той или иной социальной группы, к иным социальным группам в общем или к отдельным представителям данных групп. В качестве сущностных характеристик интолерантности О. Шемякина [2] выделяет гнев, отвращение, презрение.

Гнев – эмоция, для которой характерно сочетание высокой импульсивности и низкого уровня контроля и которая поэтому чревата проявлением крайних форм агрессии.

Гнев предполагает достаточно быструю аффективную разрядку, а чувство отвращения способствует переключению внимания на что-либо другое. **Отвращение** побуждает человека отстраниться от объекта, вызывающего отвращение, или устранить сам объект. **Презрение** – наиболее холодное чувство. Чувство превосходства, часто обуславливающее недостаток внимания к реальным свойствам того объекта, на который направлена эмоция презрения–неуважения, является нарциссическим продуктом развития человеческой культуры. Опасность презрения заключается в устойчивом характере этой эмоции, в отличие от гнева или отвращения. Ситуация же презрения вызывает подчас удовольствие. Следовательно, оно само и связанное с ним поведение легко могут быть возобновлены.

Деление людей на толерантных и интолерантных достаточно условно. Крайние позиции встречаются довольно редко. Каждый человек в своей жизни совершает как толерантные, так и

интолерантные поступки. Тем не менее, склонность вести себя толерантно или интолерантно может стать устойчивой личностной чертой, что и позволяет проводить различия между толерантной и интолерантной личностями и характеризовать их.

Присутствие и взаимодействие толерантных и интолерантных людей в образовательном пространстве вуза обосновано их общим местом в жизнедеятельности и одинаковыми контактами с окружением. Однако их ценностные установки, приемы общения и взаимодействия остаются разными.

Преимуществом толерантных людей является то, что они действуют в интересах успешности ведения «культурного» диалога и в целях избежания межкультурных конфликтов с различными социальными, культурными группами или их представителями. Взаимодействие на основе построения толерантного мировосприятия помогает построить открытую, бережную, свободную от напряженности среду в вузе, которая позволит студентам свободно делиться своими переживаниями и идеями, представлениями.

Понятно, что проявление интолерантности ведет к возникновению конфликтных ситуаций, затрудняет успешность ведения конструктивного диалога и, в конечном счете, препятствует самому образовательному процессу и личностному росту, самореализации и самоактуализации его участников.

Рассмотрим признаки интолерантной и толерантной среды по некоторым показателям, которые проявляются при осуществлении непосредственных контактов с окружающими объектами в пределах образовательного пространства вуза и легко наблюдаемы (см. нижеследующую таблицу).

Говоря об объективном наличии в образовательном пространстве вуза толерантного и интолерантного отношений к окружающей действительности, мы предполагаем и наличие соответствующих сред, которые могут сосуществовать, оказывая определенное влияние на студенческое сообщество вуза.

В условиях интолерантной среды происходит рост напряженности и конфликтности, оказывающий существенное влияние на ценностные и поведенческие установки личности.

**Проявления интолерантности и толерантности
в образовательной среде вуза**

Объект наблюдения	Проявление интолерантности	Проявление толерантности
Использование языковых средств при взаимодействии с окружающими людьми	Присутствие в речи негативных эпитетов, насмешек, оскорблений по поводу любого отличия другого от группы или своих представлений	Отсутствие очернительных эпитетов по какому-либо признаку: расовому, этническому, гендерному и пр., недопущение предвзятых оценок
Участие в совместных культурных мероприятиях	Игнорирование, высмеивание, саботаж планируемого мероприятия, если оно не затрагивает личный интерес или не является значимым для собственной культуры	Активное участие и заинтересованность каждого в проведении и подготовке мероприятий, которые имеют особое значение для определенной группы людей
Совместная деятельность	Невозможность организации совместной деятельности, неумение работать в сотрудничестве, поиск «козла отпущения», на которого возлагается ответственность за принятие решения или вина за провал всего дела	Совместная деятельность осуществляется на основе сотрудничества. Каждый ощущает ответственность за общее дело или решение проблемы

Интолерантная среда как мощный инструмент воздействия на воспитание личности может оказывать негативное воздействие на тех людей, которые не выказывают интолерантных проявлений в другом окружении. Срабатывает такой социальный механизм, как подчинение большинству. Если большинство ведет себя интолерантно, то и отдельный человек невольно начинает вести себя так же.

Занимаясь воспитанием толерантности, с особой чуткостью необходимо воспринимать культурные, экономические и идеологические проблемы сообщества, хорошо знать страхи, представления и установки молодежи. Многие молодые люди видят свое бу-

дущее не только безработным, но и бесцельным, а жизнь – не представляющей ценности и не имеющей смысла. Насилие (оно может быть и не прямым), царящее в образовательном пространстве вуза, оказывает значительное влияние на общественный климат в вузе и способствует проявлению насилия во всех сферах социальной жизни. Примерами появления интолерантных отношений могут стать высмеивание или оскорбления конкретных моделей поведения других людей, остракизм, бойкотирование самого существования других людей, отказ в признании их полноправными членами общества, преследование, выражающееся в унижении или ущемлении других, которые не соответствуют каким-либо требованиям группы. Тревожным фактором, свидетельствующим о наличии интолерантных отношений, может быть наличие стереотипных представлений о людях и их ценностях и возникающих на их основе стойких предубеждений.

Именно поэтому и возникает необходимость исследования способов формирования установок толерантного сознания, направленных на предотвращение нежелательного влияния интолерантных проявлений современного социума и постепенный переход к толерантному взаимодействию с социумом.

Опираясь на исследования Б. Ризрдон [1], которая выделяет два подхода к развитию толерантности, мы нашли возможным применить их в отношении образовательной среды вуза. Первый подход заключается в пресечении негативных, агрессивных или враждебных реакций по отношению к другому. Это могут быть определенные ограничения, описанные в правилах, уставе и других регламентирующих документах вуза наподобие тех, что можно найти в международных стандартах прав человека, различных законах, в которых содержатся не просто конкретные формулировки такого рода ограничений, но и налагается ответственность за проявления интолерантности. К сожалению, такие ограничения выражают минимальный уровень уважения к другим, и если он не выдерживается, люди и общество скатываются к нетерпимости и нарушению прав человека.

Регламентирующие правила могут касаться, к примеру, общественных отношений, которые при толерантности основаны на взаимном уважении человеческого достоинства всех членов

общества и уважении прав человека и характеризуются равенством (равным доступом к получению образовательных услуг независимо от социальной принадлежности, пола, национальности, исповедания, возраста и т.д.).

Другой подход к развитию и укреплению толерантности выражается в создании условий, необходимых для осуществления прав человека и утверждения демократии. В рамках образовательного пространства вуза переход к толерантности означает культивирование отношений открытости, реальную заинтересованность в культурных различиях, признание многообразия, развития способности распознавать несправедливость и предпринимать шаги по ее преодолению, а также способность конструктивно разрешать разногласия и обеспечивать продвижение от конфликтных ситуаций к примирению и разрешению противоречий.

Эти два подхода не конкурируют между собой, а находятся в отношениях взаимного дополнения, особенно в ситуации, когда налицо проявления интолерантности. Задача педагога моментально реагировать и пресекать такие проявления, но еще важнее – научиться видеть и различать первые признаки возможной конфликтной ситуации, дабы предотвратить ее развитие или найти компромиссный, толерантный выход из конфликта.

В зоне ответственности людей, строящих толерантные отношения, находится поиск тех педагогических механизмов, которые способствовали бы переходу к толерантному восприятию окружающей действительности.

В качестве механизмов развития толерантности мы предлагаем:

- информирование, что подразумевает ознакомление студентов с понятием толерантности, критериями и показателями, изучение данного явления с учетом развития человеческого общества и наук;

- развитие у студентов ценностных ориентаций, включающих интересы, мотивы, оценки и нормы поведения, усвоение и применение в практической деятельности и общении этических принципов толерантности (равенства, сотрудничества, свободного выбора и ценностного самоопределения);

– формирование умений и навыков толерантного межличностного взаимодействия, имеющего в своей основе ознакомление с практическо-поведенческой стороной процесса формирования толерантности и самостоятельное нахождение студентами приемов и способов душевно-духовного и делового общения.

Развитие толерантности студента происходит на основе получения живых впечатлений, цельных представлений, правильных понятий и верных суждений о себе самом и «Других», на основе пробуждения интереса к «Другому», чему способствуют, например, визуальное наполнение образовательной среды вуза, включение в программу вуза спецкурсов «Конфликтология», «Культура межнационального общения», способствующих пониманию идей толерантности. Через насыщение среды событийными моментами и мероприятиями, связанными с проявлениями толерантности, происходит приобщение, освоение, усвоение и расширение опыта толерантного взаимодействия с «Другими». Проведение тренингов по формированию толерантного межличностного взаимодействия, дискуссий, круглых столов, семинаров по проблемам толерантности ускоряет процесс усвоения и применения в практической деятельности и общении этических принципов толерантности (равенства, сотрудничества, свободного выбора и ценностного самоопределения). Обучение навыкам диалогового общения, нахождения компромисса в споре, отстаивания своей позиции способствует появлению у студентов умения нейтрализовать отрицательные тенденции, явления, угрожающие стабильности среды, поскольку образовательная среда вуза является важным условием формирования личности студента, ибо создает актуальный образ в сфере межличностных отношений, в основе которых лежит толерантность.

В условиях толерантной среды все участники образовательного процесса получают не только знания и информацию о толерантности, но, прежде всего, приобретают опыт жизни в открытом демократическом обществе, в котором свобода каждого развивать свою индивидуальность не ограничивается рамками неприятия, отчужденности, враждебности, независимо от социокультурной принадлежности каждого участника.

Библиографический список

1. Ризрдон, Б.Э. Толерантность – дорога к миру / Б.Э. Ризрдон. – М.: Изд-во «Бонфи», 2001. – С. 214 – 218.
2. Шемякина, О.Д. Эмоциональные преграды во взаимопонимании культурных общностей / О.Д. Шемякина // Общественные науки и современность. – 1994. – № 4. – С. 104 – 115.

FROM INTOLERANCE TO TOLERANCE IN EDUCATION ENVIRONMENT OF AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

I.G. Pchelintseva

The paper relates to modern actual problems of tolerance education of students by means of building tolerant environment of the institute of higher education.

Key words: tolerance, intolerance, educational space of an institute of higher education.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ РЕЗЕРВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Ряписов

В статье рассмотрены основные организационно-экономические аспекты модернизации современной системы образования, связанные с его финансированием, мониторингом качества, подготовкой кадров и созданием институциональных взаимосвязей на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова и словосочетания: модернизация образования, эффективность и качество образования, проверка результатов обучения, механизмы финансирования, образовательные услуги, подготовка педагогов.

Оценка современного состояния российской образовательной системы показывает, что в условиях начавшегося ее реформирования необходимы инновационные изменения как в части постановки целей и задач, так и в организационно-экономических механизмах формирования современного рынка образовательных услуг. Можно выделить следующие основные группы социально-экономических резервов, актуализация которых будет способствовать повышению качества российского образования на всех его уровнях:

- финансирование;
- развитие системы проверки знаний;
- подготовка кадров;
- создание институциональных взаимосвязей между участниками рынка образовательных услуг.

Традиционно в качестве основного резерва повышения эффективности в сфере образования использовалось увеличение финансирования. Такой подход характерен как для России, так и для многих других стран мира. Принципиально целесообразность этого подхода не может быть оспорена; увеличение финансирования необходимо, особенно в условиях, когда образование довольно долго находилось просто “на голодном пайке”. Увеличение финансирования должно коснуться не только повышения заработной платы учителей и преподавателей, но и совершенствования материальной базы, технического оснащения, внедрения новых прогрессивных методик обучения и проверки знаний.

Однако принципиально важно не только выделять средства и контролировать их расходование, но и постоянно проводить оценку эффективности распределения средств и степени достижения поставленных перед системой образования целей. Как уже отмечалось, инструментом для такого мониторинга и оценки выступает такая отрасль в сфере образования, как проверка знаний. Она, в свою очередь, является отдельным организационным резервом усовершенствования всей системы образования. Особенно это становится актуальным в условиях многоканального финансирования в сфере образования, появления новых финансовых инструментов в виде ГИФО и ваучеров, которых не было ранее.

Создание системы оценки качества образования в России происходит в период введения новых образовательных стандар-

тов и появления необходимости в связи с этим оценивания достижений учащихся в масштабах всей страны. Поэтому ставится задача создать систему получения объективной информации о результатах обучения в соответствии со стандартами, что позволит не только оперативно принимать эффективные управленческие решения, но и решить проблему рассогласованности между отдельными участниками рынка образовательных услуг.

Традиционная система оценки знаний учащихся, сформировавшаяся в советский период, несомненно, накопила богатый опыт в области контроля за результатами обучения. Однако в настоящее время она не отвечает современным потребностям общества. Результаты традиционной системы оценки знаний уже нельзя использовать для получения объективных показателей, позволяющих эффективно управлять качеством образования. В этих условиях целесообразно обратиться к зарубежному опыту оценки не только знаний учащихся, но и эффективности работы системы образования в целом, переосмыслить его и использовать для модернизации российской системы проверки знаний.

Безусловно, разнообразие организационно-технологического обеспечения зарубежных систем тестирования свидетельствует о необходимости очень осторожного подхода к использованию этого опыта и его адаптации к особенностям нашей страны при создании новой системы оценки качества образования, включающей систему тестирования¹.

Данный опыт позволяет оценить ситуацию в стране в международном контексте и высказать предложения о направлениях развития, которые бы не копировали ту или иную систему, а гармонично учитывали положительный и отрицательный опыт, мировые тенденции при принятии ответственных решений.

Приведем основные предложения по модернизации российского образования, сформулированные в работе Г.С. Ковалевой, представляющиеся нам достаточно конструктивными. Для по-

¹ *Ковалева Г.С.* Основные подходы к сравнительной оценке качества математического и естественнонаучного образования в странах мира (по материалам международного исследования TIMSS). – М.: ИОСО РАО, 1996. (<http://www.centeroko.ru/public.htm>).

строения в России системы тестирования как отдельной независимой отрасли проверки знаний автор предлагает решить целый комплекс задач, основными из которых являются следующие:

- в образовательных стандартах желательно устранить существующий дисбаланс между описанием содержательной номенклатуры и педагогическими требованиями к уровню подготовки школьников. Переместить акценты в главных нормативных документах от перечисления конкретных фактов и оценок к тому, что должен уметь делать (мысленно, в воображении, руками и проч.) школьник того или иного возраста, прошедший определенный этап изучения математики, химии, истории и т.д.;

- основным объектом нормирования в документах, в том или ином виде содержащих образовательные стандарты, должны стать достижения школьников разных возрастных групп в сфере учебной деятельности (умения и навыки, соотнесенные с изучаемым материалом). Знания в современном мире быстро устаревают, а умения логически мыслить, работать с информацией, анализировать, сравнивать и т.д. остаются;

- от тестов с машинной обработкой результатов (основной тип вопросов – закрытые, с выбором ответа, число проверяемых элементов подготовки школьников при этом ограничено) необходимо перейти к комплексным тестам, охватывающим все составляющие подготовки школьников. Учет зарубежного опыта позволил бы избежать глобального внедрения, возможно, относительно дешевых, пригодных для получения массовой информации, но по существу недостаточных, мало репрезентативных форм тестирования;

- настоятельно необходим переход от локального, любительского составления многочисленных тестов, порой вызывающих затруднения даже у учителей, к концептуальному обоснованию и созданию полноценной системы педагогического контроля достижения требований государственных образовательных стандартов. При этом помимо уже признанных рубежей на выходе из начальной, основной и полной средней школы – 4, 9, 11-х классов, следует дополнительно обозначить объективно существующий рубеж на уровне 6 – 7-х классов (12 – 13 лет);

- следует создать механизм распределения обязанностей и ответственности между Министерством образования и другими

организациями. Министерство должно больше доверять подведомственным организациям не только выполнению работ в рамках процедуры тестирования, но и делегировать ответственность за полученные результаты;

- необходима система лицензирования организаций, занимающихся профессионально разработкой тестового инструментария;

- восстановить в России систему контроля качества образования, систему инспектирования. Эти службы должны быть независимы и подотчетны только Министерству образования. Тогда обязательный экзамен по окончании средней школы в полной мере сможет стать вступительным экзаменом в вуз. Публикация ежегодных отчетов об инспектировании учебных заведений повысит ответственность образовательных учреждений и учителей за качество обучения;

- организовать систему повышения квалификации, которая была бы направлена на информирование и обучение педагогов корректному использованию тестирования в практике работы, а также его результатов;

- принять меры по повышению квалификации работников управления образованием, особенно на федеральном и высшем региональном уровне, с целью обучения использованию данных результатов тестирования;

- следует более детально изучить и, возможно, использовать некоторые перспективные подходы к организации системы оценивания: сочетание внешнего и внутреннего контроля образовательных достижений; одновременная оценка подготовки учащихся на обязательном (минимальном) и повышенном уровнях; более широкое использование заданий, валидных по отношению к требованиям к уровню подготовки выпускников школы (например, заданий со свободно-конструируемыми ответами, практических заданий и др.); более широкое привлечение учителей в процессе контроля за образовательными достижениями; использование технологии разработки тестов в рамках современной теории тестов (IRT); создание механизмов обеспечения качества разработки тестов; создание негосударственных агентств, обладающих полномочиями по разработке тестов, а также проведе-

нию независимого, признанного на всех уровнях системы образования РФ, контроля качества подготовки учащихся;

- организация общественно-профессиональной экспертизы на важнейших этапах разработки тестов или отдельных не зависящих от образовательных учреждений и их административного управления структур на федеральном, региональном и местном уровнях, используемых для аттестации учащихся и мониторинга качества образования;

- нецелесообразно использовать подходы или технологии, от которых отказывается большинство развитых стран (например, использовать только тесты с закрытыми заданиями или с небольшим количеством открытых заданий, применять авторские тесты для системы государственной аттестации, использовать результаты тестирования только для аттестации, сравнивать результаты отдельных тестируемых или регионов в целом с использованием не отработанных технологий, тестов и др.);

- для ликвидации отставания России в овладении современными методами оценки результатов образования необходимо развернуть научные исследования в данной области².

Целесообразно организовать научно-исследовательский институт измерений в области образования или негосударственные агентства, которые бы проводили перспективные исследования, необходимые для создания современной системы оценки качества образовательных достижений обучающихся в России.

Перейдем к следующему из организационных резервов в сфере образования. В процессе подготовки педагогов для новой модели образования неизбежны парадоксы. Как подготовить «новых» учителей внутри пока еще «старой» модели образования (пусть даже подвергшейся первоначальному реформированию)? Возможно ли это сделать быстро, или понадобится значительный временной промежуток, чтобы на смену прежнему поколению

² Ковалева Г.С. Отчет о построении государственных систем образовательных стандартов и тестирования в странах Западной Европы: Англия, Шотландия, Нидерланды (по результатам учебной поездки ведущих российских специалистов в Англию, Шотландию, Нидерланды). – М.: Министерство образования РФ, 1999. – С. 29 – 30. обра-

учителей пришли новые? Возможно ли это осуществить в принципе в рамках прежней модели образования? Как видим, вопросов много, но однозначных ответов на них пока нет.

То, что проблема подготовки учителей нового типа существует, говорят результаты международных исследований. Конвейерная модель образования формирует и определенный тип преподавателя. Главная его характеристика заключается в том, что он является носителем учебного предмета и транслятором учебных знаний. В этих рамках можно быть замечательным лектором, но работа в малой группе и проектирование образования со студентами уже не входят в профессиональную компетенцию такого преподавателя.

Всемирный банк провел в 1995 г. исследование среди преподавателей в ряде стран (Россия, США, Япония, Корея, Швеция, Австралия, Германия, Израиль и Голландия), посвященное профессиональным и социальным предпочтениям профессорско-преподавательского состава. Как выяснилось, российские преподаватели больше, чем их зарубежные коллеги, придают значение вопросам о долге государства и правительства перед образованием, тому, кто должен заботиться о них, изыскивать новые финансовые источники. Одновременно с этим российские преподаватели гораздо меньше уделяли внимание таким вопросам, как: поддержка международных контактов; свобода в определении того, чему учить; занятия научными исследованиями; академические свободы.

Эти результаты лишний раз говорят о консерватизме преподавателей, о том, что старая модель образования очень живуча. Без специальной государственной политики по выстраиванию новой модели образования Россия еще долго будет потихоньку выживать и еще более отставать от передовых стран.

Особенно необходимо отметить консервативность ректорского корпуса, который, фактически, занимается не поиском новых моделей образования, а лоббированием своих интересов в федеральных структурах и выбиванием новых государственных, бюджетных денег, действуя по принципу: «Дайте нам больше денег, и мы перевернем весь мир», а не по принципу: «Сначала надо менять мышление, а потом изменится и сама система».

На наш взгляд, нужно изменить систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов и механизмы отраслевой системы оплаты труда. Это принципиальнейшая задача. Есть школы, в которые принципиально не берут на работу выпускников педвузов как не способных к педагогической работе людей. И в этом смысле, действительно радикальным реформаторским ходом было бы закрытие всех педвузов и передача освободившихся средств на педагогическую специализацию студентов университетов. Но вряд ли министерство пойдет на это. Однако, если принципиальных изменений в подготовке кадров не произойдет, всем реформаторским ходам будет грош цена – осуществлять реформы будет просто некому. Пока подход, который изменил бы кадровую ситуацию в образовании, не предложен.

Часто говорят о том, что самое важное в решении проблем образования России – это поднять зарплату учителей или насытить школы компьютерами. Но редко за этими высказываниями можно найти серьезные проработки влияния того или иного фактора на конечный результат. Вместе с тем, в мире широко практикуются подобного рода исследования.

В качестве примера приведем результаты исследования, целью которого был ответ на вопрос, насколько велико влияние учителя на результаты обучения в классе по сравнению с другими факторами. Факторный анализ был проведен на основе данных, полученных в результате Второго международного математического исследования по восьми странам, в которых была доступна информация «класс/учитель». Проведенные расчеты показывают, что влияние фактора «учитель» на успехи школьников в некоторых странах превышает 40%, в то время как воздействие такого фактора, как характеристики и параметры школы, было значительно ниже, находясь между 0 – 9% (см. табл. 1)³. Выводы о ведущей роли

³ *Rowe K.J. The importance of teaching: Ensuring better schooling by building teacher capacities that maximize the quality of teaching and learning provision – implications of findings from emerging international and Australian evidence-based research // Supporting paper to invited address presented at the Making Schools Better conference: A Summit Conference on the Performance, Management and Funding of Australian Schools. 2004. – P. 26 – 27.*

влияния учителей на результаты обучения по сравнению с другими факторами подтверждают и другие исследования⁴.

Таблица 1

Сравнительные (по странам) данные влияния на результаты обучения различных факторов, в %

Страна	Фактор		
	учитель	школа	в сумме
США	45	9	54
Финляндия	45	0	45
Швеция	45	0	45
Новая Зеландия	42	0	42
Шотландия	31	5	36
Израиль	21	8	29
Канада	17	9	26
Франция	16	6	22

В приведенных результатах исследования видно, что если не учитывать факторы влияния по США с его специфичной разносторонней образовательной сферой, то влияние школы и учителя связано с высокой ролью учителя и нулевым влиянием школы.

Одно из серьезных исследований по данной тематике было проведено профессором одного из университетов Новой Зеландии Дж. Хатти (J. Hattie). В его работе оценивается влияние ряда факторов, объясняющих различия в успеваемости школьников. Примерно половина полученной дисперсии объясняется индивидуальными характеристикам учеников, более 30% – характеристиками учителей, остальная часть поделена поровну между такими факторами, как «влияние семьи» и «характеристики школы»⁵. Автор пишет, что необходимо выявлять главные источники разброса в успеваемости, что позволит усилия в управлении образованием сконцентрировать именно на этих

⁴ *Tymms P., Merrell C., Henderson B.* The first year at school: A quantitative investigation of the attainment and progress of pupils // *Educational Research and Evaluation*. 1999. – № 4. – P. 101 – 118.

⁵ *Hattie J.A.* Teachers make a difference: What is the research evidence? // Background paper to invited address presented at the 2003 ACER Research Conference. Melbourne, 2003.

источниках. А это, в свою очередь, будет залогом для создания реальных положительных изменений.

В исследованиях роли факторов на результаты обучения, активно предпринимающихся в последние годы во многих странах мира, используются самые прогрессивные методики. Одной из наиболее распространенных стало использование иерархического линейного моделирования. Оно позволяет разделить факторы, оказывающие воздействие на отклонения в успеваемости учащихся. К таким факторам относятся: решение конкретных задач учащимися, учебный план, личность директора школы, атмосфера в школе, учитель, различные стратегии обучения и дом. При этом неизбежно игнорируются взаимосвязанные воздействия, и исследователи отмечают этот отрицательный момент. Вместе с тем, новые методы анализа позволили выявить шесть основных факторов, объясняющих разброс в успеваемости школьников.

1. Сами учащиеся являются причиной 50% разброса результатов успеваемости. То, насколько хорошо школьники выполняют поставленные задачи, является основной переменной. Корреляция между способностями и результатом очень высока. Роль школы заключается в улучшении тенденций в успеваемости всех этих учеников.

2. Влияние лидеров в классе обуславливает 5 – 10% отклонений в успеваемости. Не имеет особого значения, с кем ты учишься, и, когда школьников переводят из одной школы в другую, влияние сверстников незначительно. Конечно, существуют исключения, но, как показывают массовые исследования, это – не норма. Несомненно, лидеры могут оказывать положительное влияние на успеваемость других, но часто встречаются и обратные примеры.

3. От учителей зависит 30% результата. Исследователи выделили группу, так называемых, учителей-экспертов, отличающихся от обычных учителей методами работы в классе, уровнем мотивации, который они создают для учащихся. Школьники, обучаемые учителем-экспертом, отличаются от других учеников глубиной усвоения темы, проявляют большее понимание целей, которые планировались вначале, что является более комплексным и гармоничным. Они способны к более высокому уровню обобщения, чем другие ученики.

4. От характеристик самой школы зависит только 5 – 10% отклонений в успеваемости школьников. Обсуждение таких атрибутов школ, как уровень финансирования, размеры здания школы, класса имеет свое значение, но не заслоняет более важную роль других факторов.

5. Фигура **директора** значительно воздействует на общую успеваемость. Однако воздействие это носит косвенный характер. Оно направлено не на само обучение и его результаты. Оно проявляется тогда, когда в школе вместо бюрократического контроля создан более гибкий механизм управления, сформирована атмосфера психологической безопасности для учеников и учителей, центр внимания сфокусирован на обсуждении содержания обучения школьников.

6. Такой фактор, как **семья**, отвечает за 5 – 10% разброса в успеваемости. Подразумевается, что основное влияние семьи уже включено в атрибуты успеваемости учащихся. Влияние этого фактора находится на уровне ожиданий и вдохновения и явно не подразумевает вовлечение родителей или попечителей в управление школой.

Дж. Хатти справедливо отмечает, что «довольно часто на уровне министерств образования в разных странах ошибочно считается, что основными факторами, обеспечивающими успехи в образовании, являются семья и характеристики школ. Вкладываются огромные средства в строительство новых школьных зданий, в оборудование школ. Постоянно говорится о необходимости сокращения количества учеников в классе, о новых экзаменах, новом учебном плане, то и дело просят родителей помочь в управлении школой. Мы высвечиваем проблемы школьников, как будто они и являются сами проблемой, тогда как в этом и заключается роль школы – в сокращении этих проблем... Ответ лежит где-то в другом месте. Он заключается в человеке, который проводит урок, в человеке, который проводит с детьми более 15 часов в неделю»⁶.

⁶ *Hattie J. A. Teachers make a difference: What is the research evidence? // Background paper to invited address presented at the 2003 ACER Research Conference. – Melbourne, 2003.*

Воздействие разных факторов является, главным образом, отражением *качества преподавания*. Выводом является то, что за счет качества преподавания и предоставления возможности для обучения появляются «эффективные» (effective) школы⁷. Эту идею хорошо выразили авторы проекта Викторианских школ, показав, что на основе результатов их исследований стало очевидно, что влиятельные школы «влиятельны» только до той степени, пока у них есть «эффективные преподаватели»⁸.

Конечно, как обстоит дело в России, ученым еще только предстоит выяснить. Но представляется, что если такие исследования будут проведены, скорее всего, будут получены аналогичные результаты. Очевидно, что роль педагога по сравнению с другими факторами влияния на результаты обучения нельзя игнорировать. Поэтому вопрос подготовки «эффективных преподавателей» сегодня актуален как никогда.

Неоднородность информации о предоставляемых образовательных услугах обязательно порождает проблему их качества. Многие экономисты и теоретически, и практически (на уровне моделей) признали тот факт, что люди не могут вести себя рационально всегда, они «ограниченно рациональны» и поэтому не в состоянии полностью оценить все издержки и выгоды от получения образования. На экономическое поведение людей воздействуют социальные, культурные и правовые факторы. Выгода от образования не исчерпывается прибавкой к заработной плате, хорошее образование обеспечивает престиж, статус, социальные связи.

⁷ См., например: *Creemers B. P. M. The effective classroom. London, 1994; Creemers B. P. M. Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness // Advances in school effectiveness research and practice. Oxford, 1994. P. 189 - 205; Rowe K.J. The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling // Background paper to keynote address presented at the 2003 ACER Research Conference. Carlton Crest Hotel. – Melbourne, 2003.*

⁸ *Hill P. W., Holmes-Smit P., Row K.J. School and teacher effectiveness in Victoria // Key findings from Phase 1 of the Victorian Quality Schools Project / Centre for Applied Educational Research. Melbourne. The University of Melbourne Institute of Education, 1993.*

Поэтому к анализу сферы образования нельзя подходить с точки зрения применения конкурентных моделей.⁹ Образование относится к категории доверительных благ, то есть к тем товарам и услугам, качество которых покупатель практически не в силах оценить сам напрямую даже после их приобретения и вынужден полагаться на информацию, которую ему предоставляет продавец. Иначе говоря, доверительная природа образования обуславливает неопределенность его качества. Однако для образования это не единственный вид неопределенности. Другой ее вид таится внутри самой системы, на стыке общего и профессионального образования, поскольку у абитуриента в момент принятия решения о начале учебы нет достоверной информации о том, насколько полезной и ценной для него окажется выбранная им профессия. Соответственно, и здесь он вынужден полагаться на сигналы, которые посылает ему система профессионального образования, с одной стороны, и сигналы экономического рынка, с другой. Если получаемые сигналы неэффективны, то неоднородность информации о структуре рынка образовательных услуг возрастает.

Доверительная природа товара открывает широкие возможности “оппортунистического” (термин авторский. – Н.Р.) поведения более информированных участников рынка. При этом даже установленный факт “оппортунизма” в форме предоставления заниженного качества образовательных услуг необязательно позволит покупателю этих услуг получить компенсацию, поскольку последствия такого образования сказываются далеко не сразу.

Поэтому на образовательном рынке как никогда актуальны механизмы дисциплинарной ответственности за качество предоставляемых услуг и право пользования неоднородной, непроверенной информацией. Причем это должны быть не контрактные, а институциональные механизмы. Оформление этих институциональных механизмов напрямую связано с проверкой знаний, в которой наметился явный процесс выделения в самостоятельный вид деятельности. В пер-

⁹ Юдкевич М. М. Модель совершенной конкуренции и рынок образования: 30 лет спустя (комментарий к статье Л. Лесли и Г. Джонсона) // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 107.

спективе сложится некоторый класс институтов обучения и комплементарный к нему класс институтов проверки знаний.

ECONOMIC-ORGANIZING RESERVES OF RUSSIAN EDUCATION QUALITY IMPROVEMENT

N.A. Riapisov

In the paper the basic economic-organizing aspects of modernization of the modern educational system connected with its financing, quality monitoring, staff training and creation of institutional interconnections in the market of educational services are considered.

Key words: modernization of education, efficiency and quality of education, examination of teaching results, financing mechanisms, educational services, pedagogical training.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

А.В. Чумакова

Статья касается вопросов построения педагогической системы развития психолого-педагогической культуры студентов педвуза, т.к. данная система является неотъемлемой частью общей системы обучения и воспитания студентов. Рассматривать ее необходимо в комплексности самого образовательного процесса.

Ключевые слова: модернизация системы образования, педагогическая система, профессионально-педагогическая культура, принципы построения педагогической системы, этапы развития профессионально-педагогической культуры.

Интенсивные изменения в социокультурной и экономической жизни российского общества ставят новые, более сложные задачи перед теми, кто обеспечивает процесс обучения и воспитания будущих специалистов.

Смена методологических приоритетов в образовании, возникновение и распространение новой, постиндустриальной философии и новых образовательных парадигм и ценностей, мощная волна инноваций, охватившая образовательные системы всех без исключения уровней требуют усиления внимания к проблеме подготовки педагогических кадров качественно нового уровня.

В программном документе – Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. – отмечается необходимость совершенствования профессионального образования.

Цель профессиональной подготовки работников образования состоит в достижении современного качества подготовки специалистов, повышении их социального статуса и профессионализма, развитии их профессионально-педагогической культуры. Таким образом, проблемы управления развитием культуры в целом, профессионально-педагогической культуры студентов педвузов и педагогов актуальны в современной науке.

Построение педагогической системы развития профессионально-педагогической культуры студента педвуза в условиях модернизации системы образования имеет важное значение, так как, во-первых, всесторонняя модернизация образования акцентирует свое внимание на несоответствии статуса педагогического работника, его профессионально-педагогической культуры современным потребностям страны, запросам личности, общества и государства, во-вторых, профессионально-педагогическая культура непосредственно формирует личность как носителя и творца культурных ценностей.

В настоящее время в педагогической литературе, работах В.П. Беспалько [1], Н.В. Кузьминой [2], А.И. Мищенко [3], В.А. Сластенина [4], Л.Ф. Спирина [5] и др., встречается достаточно много подходов к определению понятия «педагогическая система», обоснованию ее сущности и характеристики структурных компонентов, взаимодействия с другими системами.

Однако, опираясь на идею модернизации системы образования, мы придерживаемся определения, предложенного В.П. Беспалько, который определяет сущность педагогической системы как определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. В структуру педагогической системы он включает учащихся и учителя, цели, содержание, формы обучения и воспитания. В рамках взаимосвязей элементов системы, по его мнению, осуществляется взаимодействие учащихся и педагогов, которыми определяется ход педагогического процесса, четко просматриваются дидактические задачи и технология обучения и воспитания.

Мы считаем, что педагогическая система развития профессионально-педагогической культуры представляет собой целостную, достаточно динамичную систему, при построении которой следует основываться на следующих принципах: комплексность, преемственность, дополнительность, индивидуально-дифференцированный подход, открытость для взаимодействия и взаимобмена между предметами, открытость для изменений, свобода выбора, реальный «энергетический выход», ориентация на саморазвитие личности студента.

Развитие профессионально-педагогической культуры студентов педвузов является составной частью системы профессиональной подготовки будущих педагогов. Профессионально-педагогическая культура выступает подсистемой общей системы обучения и воспитания. Для изучения, формирования и развития этой системы необходимо рассмотреть ее во взаимосвязи, т.е. в комплексности самого процесса. Значимость комплексного подхода заключается в том, что он выступает исходной основой формирования и высшим этапом развития системы формирования, для которой характерно: оптимизация форм и методов развития профессионально-педагогической культуры, единство и взаимосвязь профессионально-педагогической культуры с общей культурой, ее целостность.

В своем развитии профессионально-педагогическая культура проходит несколько этапов: консолидация составных эле-

ментов профессионально-педагогической культуры, становление системы профессионально-педагогической культуры и развитие ее до целостного состояния. Следовательно, в исследовании и организации процесса развития профессионально-педагогической культуры необходимо опираться на принцип преемственности, который дает возможность рассмотреть процесс становления и развития профессионально-педагогической культуры у студентов. Процесс развития профессионально-педагогической культуры предполагает не просто взаимосвязь отдельных компонентов профессионально-педагогической культуры, а их взаимодополняемость. Аксиологический, деятельностный, личностный и творческий компоненты не образуют единства и взаимопроникновения в классическом смысле, они сохраняют гораздо большую автономию и самостоятельность, но вместе с тем и не разобщены. Их единство носит особый, дополнительный характер. Таким образом, при построении педагогической системы развития профессионально-педагогической культуры необходимо опираться на принцип дополнительности.

В связи с тем, что контингент студентов набирается из разных регионов страны, из различных социальных групп, формирование и развитие профессионально-педагогической культуры требует учета особенностей различных групп обучающихся, степени их сознательности и организованности, т.е. индивидуально-дифференцированного подхода.

Педагогическая система должна быть открытой для взаимодействия и обмена между блоками. Данный принцип позволяет реализовать межпредметные связи не только между предметами одного блока, но и между различными науками и учебными предметами.

Невозможно решение современных задач модернизации образования в отношении профессионально-педагогической культуры без межпредметных связей, интеграции, требующих соединения общего, педагогического, гуманитарного и профессионального образования, усиления связи обучения и воспитания с практикой. В процессе развития профессионально-педагогической культуры студентов педагогического вуза требуется умение ком-

плексного применения знаний, их синтеза, переноса идей и методов из одной науки в другую.

При построении педагогической системы развития профессионально-педагогической системы основные направления в деятельности педагогов по осуществлению межпредметных связей должны быть направлены на:

1) согласование во времени изучения учебных дисциплин так, чтобы один предмет готовил «почву» для изучения следующих. Роль такой «почвы» выполняет система понятий и учебных умений;

2) обеспечение преемственности в формировании общих понятий профессионально-педагогической культуры, в изучении законов и теорий ее развития;

3) обеспечение единства в интеграции общих понятий, законов и теорий, единства требований к их усвоению;

4) обеспечение общих подходов к формированию и развитию у студентов умений и навыков педагогического труда, преемственности в их развитии;

5) создание условий для активного применения и углубления знаний, полученных студентами при изучении смежных дисциплин;

6) раскрытие взаимосвязи педагогических явлений различной природы, изучаемых разными науками;

7) показ общности методов исследования, применяемых в различных науках (наблюдение, эксперимент, теоретический анализ, моделирование, диагностика и т.д.);

8) разработку методик, требующих от студентов комплексного применения знаний из различных предметов, организацию их выполнения студентами;

9) устранение дублирования в изучении одних и тех же вопросов при изучении различных предметов;

10) разработку комплексных форм учебных занятий, на которых успешно решалась бы задача систематизации и обобщения знаний, получаемых студентами при изучении различных предметов (комплексные семинары, интегративные занятия, обобщающие лекции и спецкурсы).

Все указанные направления важны, и каждому преподавателю педвуза необходимо в своей педагогической работе изыскивать наиболее эффективные способы их реализации, помня о том,

что успех в осуществлении межпредметных связей, обеспечение их положительного влияния на качество знаний студентов, развитие у них диалектического метода мышления, на формирование у них научного мировоззрения и целостной картины мира будет достигнуто только при комплексном решении проблемы.

Педагогическая система развития профессионально-педагогической культуры должна быть открытой для изменений. Последние обусловлены следующими факторами:

- возможностью моделирования и имитации изучаемых процессов практического характера, что, несомненно, позволяет усилить межпредметные связи в обучении и их влияние на эффективность самого обучения и формирования и развития профессионально-педагогической культуры в частности;

- возможностью организовать экспериментальную и исследовательскую деятельность в условиях последипломного образования;

- значительным расширением сферы самостоятельной деятельности студентов педвузов, включением их в самые разнообразные формы и виды индивидуальной, групповой, самостоятельной работы;

- существенным расширением видов учебной деятельности, ее вариативности;

- возможностью интенсификации учебного процесса в системе развития профессионально-педагогической культуры за счет введения различных технологий и типов обучающих программ.

Педагогическая система должна обладать системой выбора, заключающейся в способности определить пути развития профессионально-педагогической культуры без осуществления давления, нажимов извне.

Ведущие преподаватели педвузов совместно со студентами избирают наиболее перспективные пути достижения поставленных целей развития профессионально-педагогической культуры будущих педагогов. Более того, если, по их мнению, уровень подготовки по какой-либо учебной дисциплине недостаточен, они вправе оказать влияние на изменение содержания, технологии обучения, выбор преподавателя.

Педагогическая система должна иметь реальный «энергетический» выход, то есть реализацию выдвигаемых целей развития профессионально-педагогической культуры с доведением результатов до положенного, с получением эмоциональной и другой удовлетворенности от взаимодействия.

Педагогическая система должна быть сориентирована на цели развития личности студентов, их профессионально-педагогической культуры, формирование ценностных ориентиров, саморазвитие данных качеств.

Данные принципы являются наиболее значимыми для построения педагогической системы развития профессионально-педагогической культуры студентов педвуза.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогической системы / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 204 с.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Мищенко, А.И. Педагогический процесс как целостное явление / А.И. Мищенко. – М.: МОСУ, 1993. – 54 с.
4. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 1993. – 177 с.
5. Спирин, Л.Ф. Теория и технологии решения задач: развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование / Л.Ф. Спирин; под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1997. – 174 с.

THEORETICAL APPROACHES TO THE BUILDING OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL CULTURE OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

A.V. Chumakova

This paper relates to questions of the building of pedagogical system of the development of psychological and pedagogical culture of students of a pedagogical institute of higher

education because this system is an integral part of the general system of students' tuition and education. It is necessary to consider it in the complexity of the educational process itself.

Key words: modernization of educational system, pedagogical system, professional pedagogical culture, principles of building pedagogical system, development stages of professional pedagogical culture.



ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

Т.И. Березина

Статья посвящена одной из противоречивых проблем в управлении образованием – взаимодействию образовательных учреждений и структур. В тексте представлена модель взаимодействия НГПУ и НИПК иПРО.

Ключевые слова: взаимодействие, региональная система непрерывного педагогического образования, университетский комплекс педагогического образования, модели взаимодействия.

За последние 10 – 12 лет система образования Новосибирского региона существенно изменилась. Появилось немало новых типов учебных заведений. Стали складываться новые формы взаимодействия учебных заведений разных уровней (школы, лицеи, гимназии, колледжи), культурно-просветительных и научных учреждений, так что сегодня с полным правом можно и нужно вести разговор о формировании на региональном и локальных уровнях своеобразных систем образования.

Под региональной системой непрерывного педагогического образования мы понимаем такую организационную структуру, которая позволяет обеспечивать непрерывность и преемственность довузовского, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского педагогического образования, а также эффективно решать проблемы мониторинга уровня подготовки педагогов, оказания помощи в их профессиональной и социальной адаптации, аттестации кадров.

При этом система должна обладать гибкостью, создавать возможность вариативности путей получения различного уровня образования, повышения квалификации по разным направлениям профессиональной деятельности.

По нашему мнению, региональная система непрерывного педагогического образования обладает возможностями, чтобы способствовать *стабильности развития региона в целом*.

Решение обозначенных проблем возможно, на наш взгляд, в рамках создания и развития *Университетского комплекса педагогического образования с отчетливо обозначенной конечной целью* – органическим взаимодействием деятельности всех заинтересованных учреждений образования в едином комплексе непрерывного педагогического образования.

Университетский комплекс педагогического образования видится как ассоциация (союз), состоящая из образовательных и иных учреждений и организаций различных форм собственности, сохраняющих свою самостоятельность и права юридического лица.

Вхождение в Университетский комплекс педагогического образования учреждений различного уровня и профиля – гарантия многообразия оказываемых образовательных услуг, обеспечение непрерывности и открытости всей системы педагогического образования.

Понятие *«взаимодействие»* в структуре и содержании деятельности УКПО играет важнейшую роль.

Предметом статьи является содержание взаимодействия НГПУ – НИПКИПРО на уровне реализации программ дополнительного профессионального образования.

Как нам представляется, *основы взаимодействия* на этом уровне могут состоять из следующих компонентов:

1. Правовые основы. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» дополнительное образование взрослых охватывает все звенья системы образования, являясь его неотъемлемой частью, и представляет сферу образовательной деятельности, сопоставимую, если пока не по масштабам, то по значению, со сферой основного образования. «В рамках каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным повышением образовательных стандартов» (Закон РФ «Об образовании»).

В то же время сложилась ситуация, когда, с одной стороны, дополнительное образование взрослых носит некий факультативный, необязательный, личный характер, а с другой стороны, в форме повышения квалификации оно становится важнейшим *механизмом развития* не только взрослого человека, но и предприятия и государства в целом.

Это противоречие порождено тем, что статус дополнительного профессионального образования остается неопределенным, что многими исследователями и практиками сферы образования справедливо рассматривается как фактор, сдерживающий развитие этой важнейшей формы современных образовательных процессов.

В последнее время, с выходом в свет «Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов», статус дополнительного образования стал более определенным, а его учреждения получили правовую основу для своей деятельности.

Как нам представляется, необходимы дальнейшие шаги, и прежде всего, в виде региональных решений по созданию *региональной модели дополнительного профессионального образования*, в которой были бы четко разграничены функции, во-первых, НГПУ и НИПКИПРО, а также всех учебных заведений, занимающихся повышением квалификации работников педагогической отрасли и социальной сферы в целом.

2. Экономические основы. Существо экономических основ взаимодействия НГПУ и НИПКИПРО определяется степенью разработанности правовой основы.

Экономическая основа регулируется правовой. Исторически сложившаяся ситуация отсутствия правовой основы взаимодействия привела к отсутствию основы экономической. Создалась ситуация «экономического неравенства» взаимодействующих сторон в этом вопросе. Причем «пострадавшим» оказалось общее начальное, среднее образование, поскольку сегодня более половины факультетов университета могли бы открыть программы ДПО разного уровня, но на это нет средств, а регион не размещает заказ на реализацию подобного рода программы на факультетах университета.

3. Организационные основы взаимодействия включают процедуру установления конкретных прав и обязательств (договор), упорядочение способов и форм взаимосвязей в процессе функционирования НГПУ и НИПКиПРО. Уровень организации отношений является показателем развитости взаимодействия.

Существующий опыт складывается чаще всего из личных отношений, личной инициативы профессорско-преподавательского состава обеих сторон.

Это дает основание характеризовать нынешнее состояние организационных основ как не в полной мере удовлетворительное.

Предстоит не только разработать протокол (договор), но и освоить нормы организационной культуры (уважение) по отношению друг к другу.

4. Содержательно-деятельностные основы взаимодействия составляют идеи, концепции, систему взглядов, убеждений представителей каждой стороны.

Наиболее концентрированы идеи находят свое выражение в основополагающих документах, регулирующих нашу деятельность, в Законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», документах о модернизации российского образования.

Очевидно, что нам необходимо соотносить свои взгляды и рекомендации по проблемам авторства и новаций, моделей профильности, гуманитарности, роли русского и иностранных языков, перспективных технологий обучения, внедрения психологии в систему управления образовательным процессом, информационных технологий и многое другое.

Далее возникает вопрос *о качестве и характере взаимодействия.*

В зависимости от степени взаимосвязанности можно представить 4 основные модели взаимодействия НГПУ – НИПКиПРО: *«сосуществование», «содействие», «сотрудничество»* и, наконец, *«соединение».*

Сосуществование – это модель с наименьшей степенью взаимосвязанности в деятельности. Речь идет о косвенном пересечении усилий.

Содействие – в нашем случае наполнено человеческим взаимодействием и информационным (обмен информацией о намерениях, действиях, достигнутых результатах).

Соединение НИПКиПРО и педагогического университета – тема давняя и, скорее всего, малоперспективная. Хотя законопроект «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (извлечение) предполагает передать систему ДПО на федеральный уровень.

Сотрудничество – эта модель, по нашему мнению, отражает достаточно высокую степень взаимосвязанности деятельности НГПУ и НИПКиПРО и предполагает уточнение предмета взаимодействия, соотнесение целей, функций, наличие общих (согласованных) программ создания региональной модели ДПО.

В этом процессе невозможно сегодня обойтись без администрации Новосибирской области, управлений образования.

И, как нам представляется, создание региональной модели ДПО могло бы быть частью правового и содержательного оформления университетского комплекса педагогического образования в Новосибирской области.

Основными направлениями взаимодействия НИПКиПРО, НГПУ и администрации НСО могли бы быть следующие:

- **правовое направление**
 - создать Координационный Совет по развитию ДПО в регионе;
 - разработать программу взаимодействия НГПУ и НИПКиПРО в период до 2008 г.;
 - разработать региональную модель ДПО;
 - принять участие в разработке региональной Программы «Кадры»;
 - открыть Экспертный Совет;

- **экономическое направление**
 - разработать экономический механизм взаимодействия НГПУ – НИПКИПРО – областная администрация;
- **содержательно-деятельностное направление**
 - открыть методологический семинар для субъектов университетского комплекса педагогического образования;
 - открыть лабораторию профильного образования: математики, филологии, естественным наукам, истории;
 - усовершенствовать порядок аттестации руководителей ОУ на высшую аттестационную категорию в части качества программ повышения квалификации;
 - изучить возможности и условия открытия на факультетах университета программ повышения квалификации для педагогов региона;
 - создать вариативную модель ПК в регионе: стажировки, консалтинга, второго высшего образования, профессиональной переподготовки, консультирования;
- **организационно-методическое направление**
 - создать систему научно-методических и научно-практических семинаров с участием всех субъектов университетского комплекса педагогического образования;
 - создать консалтинговый центр по проблемам обучения, воспитания и развития;
 - рецензирование авторских программ, методических разработок педагогов;
 - организовать совместный выпуск научно-методических трудов;
- **научно-методическое направление**
 - создать систему ПК для профессорско-преподавательского состава НГПУ – НИПКИПРО;
 - развивать институт соискательства, аспирантуры, докторантуры;
 - разработать перспективную тематику научных исследований в регионе;
 - разработать положение о научном руководстве, научном консультировании учреждений образования НСО;
 - разработать тематику научно-практических конференций;
 - разработать положение о школе-лаборатории.

INTERACTION IN THE REGIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

T.I. Beresina

The paper is dedicated to one of contradictory problem in the education management: the problem of interaction between educational institutions and structures. In the text the model of interaction between the Novosibirsk State Pedagogical University and the Novosibirsk Institute of Professional Development and Retraining of Education Staff is presented.

Key words: interaction, regional system of extended pedagogical education, university complex of pedagogical education, interaction models.

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕНСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е.А. БОРОДИНА-ГЛЕБСКАЯ

В статье делается попытка определения профессиональной педагогической компетентности. Формулируются образовательные задачи, решение которых обеспечит становление профессиональной компетентности. Показываются возможности методов технологии интенсивного образования на примере задачи речевого развития.

Ключевые слова: компетентность, образовательные задачи, речь, монологическая речь, методы интенсивного образования и др.

Современное образование ориентировано на создание условий для формирования у ребенка, подростка способности нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества, на формирование социальной мобильности, адаптации и основной компетентности.

Под основной компетентностью понимается способность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком. Такое понимание компетентности может быть конкретизировано как:

- ❖ социальная компетентность -- способность действовать в социуме с учетом позиции других людей;
- ❖ коммуникативная компетентность – способность вступать в коммуникации с целью быть понятым;
- ❖ предметная компетентность – способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры [8].

Отсюда и цель высшей школы мы можем определить как становление профессиональной компетентности будущих педагогов. Профессиональная компетентность, с нашей точки зрения, должна включать, во-первых, становление основной компетентности (социальной, коммуникативной, предметной) у самих будущих педагогов – только при этом условии педагог реально сумеет стать социокультурным образцом для своих подопечных и, тем самым, активно влиять на их формирование в данном направлении; во-вторых, профессиональная компетентность предполагает стремление и обязательное умение педагога строить образовательный процесс таким образом, чтобы его результатом выступали сформированные коммуникативная, социальная и предметная компетентности.

Теперь определим, что мы будем понимать под профессиональной компетентностью.

Профессиональная компетентность – это, своего рода, рабочий набор, инструментарий (совокупность психологических способностей, знаний, умений и даже навыков), обеспечивающий с психологической точки зрения возможность и готовность действовать произвольно, свободно, творчески, эффективно и ответственно в рамках профессиональной деятельности, в данном случае – педагогической [13].

Причем, для данной трактовки профессиональной компетентности принципиально важным является соотношение инструментария с определенной сферой жизнедеятельности, по сути, их тесная связанность: рабочий набор, во многом, выступает как

составляющая этой сферы, обеспечивая саму возможность ее функционирования.

Но тесная связанность при этом будет не данностью, а заданностью, которая определяется:

1) совокупностью знаний и представлений педагога об образовательной сфере жизнедеятельности, ее специфике и границах;

2) наличием у педагога системы ценностей; при этом главными ценностями выступают личность ребенка, достоинство самой педагогической профессии: именно через отношение к этим величинам определяется и иерархия ценностей;

3) направленностью личности педагога;

4) уровнем развития субъектности педагога;

5) уровнем развития профессиональной и личностной рефлексии.

Особая тесная связанность рабочего инструментария и образовательной сферы обнаруживает себя в целеполагании и личностных смыслах профессиональной педагогической деятельности, которыми эта деятельность направляется и которые неизбежно влияют на характер и отбор рабочего инструментария.

Таким образом, понятие профессиональной компетентности позволяет нам объединить систему ценностей, совокупность знаний и представлений, рабочий набор средств образовательной деятельности в единое сложно организованное целое, а в самой профессиональной компетентности выделить когнитивный, поведенческий, ценностный аспекты.

Цель становления профессиональной компетентности будущих педагогов можно конкретизировать применительно к условиям высшей школы через ряд основополагающих задач:

– развивать психологические способности, умения, знания, которые образуют коммуникативную, социальную и предметную компетентности;

– развивать личностную и профессиональную рефлексию, которая: а) и в личностном, и в профессиональном планах обеспечивает саму возможность осмысленной, смыслозначимой деятельности, построенной на анализе и обобщении опыта; б) способствует становлению профессионального самосознания;

– формировать в сознании будущих педагогов научные понятия учебной деятельности, педагогической деятельности, образовательного процесса, образовательного пространства, построенные на основе совокупности научных знаний и представлений, образующих систему перечисленных понятий в их сложных отношениях друг к другу и центральному понятию «образование»;

– формировать целостный образ образования, образовательного пространства;

– формировать ценностное отношение к образованию и, в первую очередь, к субъектам образования – ребенку, подростку, детскому и подростковому сообществам и, конечно же, педагогу и педагогическому сообществу;

– наконец, учить будущих педагогов строить образовательный процесс в соответствии с целями и задачами формирования коммуникативной, социальной и предметной компетентностей у детей и подростков.

Сложность решения образовательных задач усугубляется некоторыми характерными особенностями контингента студентов педагогического вуза.

Многолетний опыт работы и проведенные исследования позволяют нам определить эти особенности следующим образом.

Во-первых, традиционно значительная часть студентов педагогических вузов по уровню образованности и общей эрудиции уступает студентам других вузов, в первую очередь, студентам университетов (имеются в виду университеты, не ориентированные на определенную область профессиональной деятельности – педагогическую, сельскохозяйственную и проч.). Причины: недостаточная престижность педагогической профессии, которая, к тому же, является массовой; многие студенты – выпускники сельских школ; наконец, студенты педагогических вузов – это, в том числе, студенты, которые не смогли или не решились поступать в другие вузы; а отсюда – низкая мотивация на приобретение именно педагогической профессии.

Во-вторых, низкая мотивация на приобретение педагогической профессии, которая является одной из наиболее труднорешимых проблем в процессе подготовки будущих педагогов.

Ведь именно наличие сильной и устойчивой мотивации обеспечивает успешность образовательной деятельности.

В-третьих, недостаточная сформированность познавательных процессов, которые обеспечивают саму возможность профессиональной компетентности (уровень развития письменной, монологической, внутренней речи; теоретического мышления, долговременной памяти и т.д.).

В-четвертых, ограниченный и достаточно однообразный лексикон, что со всей очевидностью проявляется в учебном процессе и создает проблемы для формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов.

В-пятых, отсутствие профессионального опыта и еще недостаточный – в силу возраста – личностный опыт, который лежит в основе становления профессионально-личностного самосознания, а значит, социальной компетентности.

В-шестых, проблемы становления самосознания, самоопределения, субъектности, построения отношений с внешним миром, другими людьми, неизбежные и актуальные для людей молодого возраста, безотносительно к тому, являются они студентами педагогического вуза или нет. Эту особенность можно отнести к особому ресурсу.

Разумеется, представленный перечень характерных особенностей, точнее, сложностей контингента студентов педагогического вуза не может претендовать на полноту и исчерпанность и отличается некоторой эклектичностью, что объясняется рамками жанра научной статьи и определяющей его темы.

Таким образом, вопрос о технологии, которая могла бы эффективно решать задачи становления компетентности, является, пожалуй, одним из самых важных, более того – принципиальных.

С нашей точки зрения, наибольшим потенциалом обладает технология интенсивного образования.

Интенсивным профессиональным педагогическим образованием мы, вслед за Т.Л. Чепель, будем понимать «... построение такого образовательного пространства, которое позволяет максимально вовлекать личностный и психофизиологический потенциал обучаемых, направляемый ими для максимального же использования внешних ресурсов образовательной ситуации (ресурса содержания, ин-

формации, социального взаимодействия, времени) без ущерба здоровью студентов и их психологическому благополучию. Интенсивное образование – это максимально качественное достижение личностью образовательных, в данном случае – профессионально-образовательных, целей при оптимальных затратах ресурсов» [13].

Причем, особо следует отметить, что «интенсифицировать процесс своего обучения возможно, используя не только личные психологические ресурсы, но и ресурсы социально-психологические, т.е. ресурсы группового взаимодействия со студентами и преподавателем. В психологических исследованиях неоднократно показано, что эффекты группового обучения значительно выше, чем эффекты обучения индивидуального. Общественная природа человека, межличностное поведение в филогенезе и онтогенезе, роль общения в психическом развитии, роль социальных контактов в когнитивной успешности, диалогичность человеческого мышления и сознания, социальная, культурная природа высших психических функций – все эти идеи в отечественных и зарубежных психологических исследованиях подтверждают уникальные ресурсы и актуальные возможности межличностного обучения» [6; 13].

Очевидно, что в процессе профессионального педагогического образования, то есть образования, целью которого является становление профессиональной компетентности (социальной, коммуникативной, предметной), необходимо и возможно использовать эти психологические идеи.

Практическим же воплощением этих идей являются «методы обучения, базирующиеся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения, активизирующие каждого субъекта именно в силу его включенности в совместный процесс работы, поисков, обсуждения, интерпретации, оценок, которые получили название интерактивных» [3; 12; 13].

Основными интерактивными методами, способствующими становлению профессиональной педагогической компетентности, являются *дискуссия* (целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями в группе ради поиска истины), *ролевые или имитационные игры* (суть игры – моделирование в специфиче-

ской форме действий и отношений, позволяющее познавать их специфику и осваивать в безопасной ситуации необходимые для жизни или профессионального труда умения и навыки; игра актуализирует особые для учебного процесса психические ресурсы: эмоциональную сферу, интуицию, бессознательную регуляцию, непровольные познавательные процессы), *кейсметод* (анализ конкретных ситуаций: глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации, выполняемое для того, чтобы выявить ее частные и/или общие характерные свойства) [6], *проектный метод* (представляет совокупность учебно-познавательных приемов, позволяющих решать ту или иную проблему, глубоко и прочно освоить тот или иной учебный материал в результате самостоятельной деятельности студентов с обязательным предъявлением ими практического результата-проекта).

Наконец, особая разработка Центра интенсивного педагогического образования – *интенсивный семинар* (построенный на активной групповой работе с высокой степенью личной ответственностью и за процесс, и за конечный результат; активный семинар удачно синтезирует элементы интерактивных методов – дискуссии, игры, проекта, рефлексивного анализа – и группового, и личного).

Как видим, даже краткая характеристика технологии интенсивного образования позволяет судить об адекватности данной технологии труднодостижимой цели высшего педагогического образования – становлению профессиональной компетентности.

Интенсивное образование по своей сути направлено одновременно на формирование и развитие у будущих педагогов и ценностного отношения, и совокупности знаний и представлений, и рабочего набора средств образовательной деятельности в их сложной связанности как составляющих единое, сложноорганизованное целое.

Далее мы представим ряд положений (идей) о том, почему можно реализовать цели профессионального педагогического образования через использование методов интенсивного образования на примере одной из сложных проблем, решение которой самым непосредственным образом должно сказаться на становлении и коммуникативной, и предметной, и социальной компетентностей.

Как уже было сказано выше, одной из сложностей высшего педагогического образования является недостаточная сформированность познавательных процессов.

В первую очередь, это касается монологической речи. Недостаточная сформированность ее является реальным препятствием для становления профессиональной компетентности. Рассуждая подобным образом, мы исходим из положения Л.С. Выготского об особой роли речи в становлении и функционировании высших психических функций, о роли речи в становлении личности человека и, в первую очередь, его самосознания.

При этом во многом именно монологическая речь делает психологически возможными сложные формы поведения человека, осуществление полноценного речемыслительного процесса, построение сложноорганизованной коммуникации на уровне контекстного диалога, развернутые формы самоанализа и прочее.

Напомним еще одно положение Л.С. Выготского, которое касается происхождения монологической речи. Если устную диалогическую речь он считал естественной, природной, то монологическую речь – сложной, вторичной: ее нужно специально развивать, ей нужно специально учить, для ее формирования необходимо создавать специальные благоприятные условия [1; 2].

Как уже было сказано, недостаточная сформированность высших функций речи, которая наблюдается у определенной части студентов, является серьезным препятствием их успешности в учебном процессе и, как следствие, негативно сказывается на становлении профессиональной педагогической компетентности в целом.

Поэтому необходимо, имея в виду конечную цель – формирование профессиональной компетентности, целенаправленно решать задачу развития монологической речи.

Целенаправленные усилия по развитию речи могут стать психологически возможными, если использовать методы: а) актуализирующие потребность в улучшении оптимизации речи; б) открывающие личностные смыслы и ценности самой речевой деятельности.

Здесь сходятся несколько аспектов, каждый из которых имеет выход (потенциально) на интенсивное образование.

Во-первых, вопросы мотивации: сложные формы речи, речевой деятельности, речевого поведения могут осваиваться только при

устойчивой и глубокой мотивации. Особенно, когда речь идет о возрасте, который не является сензитивным для развития монологической речи. Но в то же время обладает особым личным психологическим ресурсом (актуальны проблемы личного и профессионального самоопределения, социализации, освоения произвольной саморегуляции, положительной самопрезентации, в когнитивном плане – освоение способов, которые делают познавательную деятельность более успешной и позволяют минимизировать усилия).

Во-вторых, строение самой речи. Развитая монологическая речь предполагает развернутые планы высказывания, наличие композиции, особую установку на целостность повествования, особую обращенность (ради кого, какого адресата осуществляется само построение развернутого монолога), целеполагание (ясное осознание цели как желаемого и предполагаемого результата), различение 2-х планов – содержания и выражения (что именно нужно сказать и каким/какими возможным/возможными способами – на уровне композиции, сюжетосложения, отбора языковых и речевых средств и операций и т.д.).

Очевидно, что представленная характеристика не может претендовать на полноту и исчерпанность. Но в рамках данной статьи важно показать сложность образовательной задачи развития монологической речи. Каждая из характеристик речи – то, чем должен овладеть студент, чтобы у него была психологическая возможность становления профессиональной педагогической компетентности.

В-третьих, в нашем случае развитие монологической речи не является самоцелью, а служит одним из средств становления профессиональной педагогической компетентности студентов. А это изначально предполагает, что необходимо целенаправленную работу по развитию речи включать в другие виды деятельности, связывать с другими целями и задачами, актуальными для учебного процесса в педагогическом вузе.

Теперь определим, что же такое есть в каждом из перечисленных методов интенсивного образования, что потенциально может помочь в решении проблемы развития монологической речи.

Дискуссия актуализирует замыслы, причем, в первую очередь, те, которые оказываются в зоне личностных смыслов чело-

иска. Неизбежно личностные смыслы связываются каким-то образом с целями и задачами самой дискуссии. Дискуссия создает благоприятные условия для того, чтобы человек хотел и не боялся делать высказывания, реализуя свои замыслы, а через реакции собеседников замечал, что и как ему удалось сказать, в какой мере успешно; именно в дискуссии возникают естественная потребность и необходимость корректировать и даже планировать свои высказывания, чтобы быть понятным, ясным, убедительным для окружающих (и самого себя).

Если дискуссия как метод используется в учебном процессе регулярно, то создаются благоприятные условия для развития механизмов монологической речи, потому что студенты учатся корректировать, планировать, структурировать свои высказывания. Научная дискуссия предполагает обязательный анализ и обобщение в своей заключительной фазе, что целиком осуществляется на уровне монологической речи, сам же этот процесс по своей сути является речемыслительным. Коммуникации, которые возникают в дискуссии (и по поводу дискуссии), обогащают студентов принципиально новым опытом – опытом построения отношений по поводу сложного содержания, в ходе которого расширяется, усложняется, обогащается и коммуникативно-речевой багаж.

(Разумеется, это возможно лишь при условии развертывания по-настоящему интересной, сложной и важной проблематики; в противном случае возникает опасность профанации, следствием которой является не развитие, а блокирование речемыслительных процессов и процессов построения сложных речевых коммуникаций.)

Игры. Погружение в игровую деятельность актуализирует личные смыслы человека, высвобождает психологический ресурс, в том числе, и речевой. Позволяет преодолевать личностные ограничения, по крайней мере, пока человек находится в особом игровом пространстве. Принимая на себя роль, человек активно использует и ролевую речь. Это обеспечивает возможность пробовать, ошибаться, экспериментировать с речью, ведь говорящий психологически дистанцируется от себя.

Суть игры – моделирование в специфической форме действий и отношений. Но это моделирование осуществляется, в пер-

вую очередь, средствами речи и в самой речи. В своей развернутой форме моделирование осуществляется на уровне монологической речи, так как целенаправленное построение модели каких-либо явлений, ситуаций включает в себя реализацию функций планирования, исследования (причем, на уровне выявления существенных признаков), обязательную установку на построение целостного результата и проч.

Моделирование может быть связано в игре с экспериментированием и конструированием.

Таким образом, игра как метод, может быть, еще в большей мере, чем дискуссия, влияет на становление механизмов монологической речи, расширение репертуара языковых и речевых средств, на возможность проигрывания ситуаций (в том числе, коммуникативно-речевых), которые являются сложными и/или почти невозможными в реальной жизни.

Игра помогает актуализировать пассивный словарь, создает условия для его активного использования; именно в игре могут реально возникнуть ситуации обязательного предварительного планирования высказывания; возможность зафиксировать эти ситуации в памяти как положительный опыт. Значит, игра может обеспечить и осознание особой позиции – позиции исследователя средств языка и речи, необходимой для выбора оптимального варианта при решении какой-либо задачи и т.д.

Кейсметод. Данный метод построен на средствах монологической речи. Осуществление исследовательской функции есть его предельная цель. На примере данного метода можно увидеть, проследить рождение сложного монологического высказывания от момента актуализации замысла до его завершающей фазы – возникновения целостного развернутого описания ситуации с выявленными причинно-следственными связями. Помимо этого, данный метод построен на отработке ключевых моментов создания монолога: прояснение (экспликация) замысла, определение и уточнение целеполагания, структурирование содержания через анализ, корректировку и, наконец, осознанное целенаправленное планирование каждой его части с установкой на получение целостного текста, причем, текста, который должен отвечать уже определенным целям и задачам, а, значит, создаваться по опреде-

ленным канонам на основе определенного типа сюжетосложения, ориентированного на определенный тип восприятия и осознания, осмысления данного содержания.

Проектный метод. Изначально проект строится как реализация основных речемыслительных функций: исследования, прогноза, планирования, проектирования, мета-функции, причем, с установкой на обязательный конечный продукт, который должен иметь практический выход (хотя бы потенциально). Благодаря этому возникает установка на получение целостного текста (проекта) и определяются (не всегда сразу, но неизбежно по ходу разработки проекта) критерии и для планирования конкретных высказываний, и для построения, структурирования текста в целом. Таким образом, проект как жанр монологической речи – это сложноорганизованное высказывание, созданное по определенным правилам, которые формулируются в процессе разработки проекта самим автором.

Продуктивным, с точки зрения возможностей данного метода для развития монологической речи и становления речевой компетентности, является еще и то, что разработанный проект предлагается «защитить» в устной и письменной форме, дать аргументированное обоснование необходимости, целесообразности, практической ценности проекта. Поэтому – это один из важнейших жанров монологической речи в системе средств, которые формируют, структурируют, определяют само понятие высшего образования и наличие профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. **Выготский, Л.С.** Мышление и речь. / Л.С. Выготский // Собр соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2.
2. **Выготский, Л.С.** История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр соч. в 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
3. **Емельянов, Ю.Н.** Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1985.
4. **Зимняя, И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
5. Идеи Л.С. Выготского в истории моего профессионального становления: сб. докладов. – Новосибирск: ГЦРО, 1997.

6. **Кларин, М.В.** Инновационные модели обучения в зарубежных пед. поисках / М.В. Кларин. – М., 1994.

7. **Клюев, Е.В.** Речевая коммуникация: учеб. пособие / Е.В. Клюев. – М.: РИПОЛ Классик, 2002.

8. Концепция модернизации образования в РФ // Офиц. документы в образовании. – М., 2001. – №4.

9. **Левина, М.М.** Технологии профессионального образования / М.М. Левина. – М., 2001.

10. **Леонтьев, А.А.** Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Едиториал УРСС, 2003.

11. **Лурия, А.Р.** Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д: Изд. Феникс, 1998.

12. **Фрумкина, Р.М.** Психолингвистика: учебник для студентов вузов / Р.М. Фрумкина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.

13. **Чепель, Т.Л.** Возрастная психология: интенсивный курс / Т.Л. Чепель. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003.

POSSIBILITIES OF INTENSIVE EDUCATION TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PEDAGOGUES

E.A. Borodina-Glebskaya

In the paper an attempt is made to determine professional pedagogical competence.

Educational problems are formulated, which solution will provide formation of professional competence.

Possibilities of intensive education technology methods are shown by the example of language development.

Key words: competence, educational problems, speech, monologue speech, intensive education methods etc.

РОЛЬ И МЕСТО МЕТОДИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

С.Е. Царева

Показана роль методической подготовки в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов к обучению младших школьников математике как средства интеграции, апробации и преобразования общекультурных, общепрофессиональных психолого-педагогических, языковых, математических знаний и умений в конкретные профессиональные знания, умения, педагогические действия, обеспечивающие успешность обучения математике и воспитания младших школьников средствами математики и обучения математике. Отмечено несоответствие этой роли объема курса методики обучения математике в ГОС ВПО 2005. Обоснована необходимость внутренней, содержательной интеграции с курсом математики, полезности интеграции курсов математики и методики. Представлено содержание методической подготовки к обучению математике.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, методическая подготовка, обучение математике, учитель начальных классов, подготовка учителя к обучению математике.

Основной целью изучения любой учебной дисциплины специальности «Педагогика и методика начального образования» (квалификация «Учитель начальных классов») является готовность выпускника осуществлять соответствующую профессиональную педагогическую деятельность, в частности, деятельность обучения математике младших школьников. Отношения учителя и учащегося в начальной школе прямо или косвенно определяются задачами обучения, а наибольшее время общения учителя и учащегося, согласно должностным обязанностям, – это время общения на уроках. Содержание и характер этого общения оказывают значительное влияние на воспитание учащихся: на становление их мировоззрения, интересов, нравственных позиций, стилей поведения, а

также на развитие – интеллектуальное, эмоциональное, духовное. Поэтому говоря об обучении, всегда будем иметь в виду также воспитание и развитие – воспитание и развитие всех положительных качеств личности средствами математики как особой области знаний и средствами обучения математике.

Все дисциплины учебного плана специальности «Педагогика и методика начального образования» участвуют в подготовке студента к деятельности профессионального обучения младших школьников математике и их воспитания средствами математики и изучения математики. Курс методики обучения математики, обеспечивая методическую часть этой подготовки, играет в ней особую роль – роль «цеха» сборки и апробации общекультурных, общепрофессиональных психолого-педагогических, языковых, математических знаний и умений в конкретные профессиональные знания, умения, в педагогические действия, обеспечивающие успешность обучения математике и воспитания младших школьников средствами математики и обучения математике.

ГОС ВПО 2000 и ГОС ВПО 2005 годов [1; 2] содержат две специальности: «Педагогика и методика начального образования» и «Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью», которые должны обеспечить выпускнику получение квалификации «учитель начальных классов». На курсы, специально предназначенные для подготовки будущего учителя к обучению младших школьников математике, ГОС ВПО 2000 года отводил: 350 ч аудиторных занятий на курс математики и 160 ч на курс методики обучения математике при подготовке по одной специальности и на 110 ч меньше (290 ч математика и 110 ч методика математики) при наличии дополнительной специальности. В ГОС ВПО 2005 года количество часов на математику уменьшено до 250 ч (аудиторных). Согласиться с таким сокращением можно было бы при условии, что студенты получают взамен аудиторных занятий больше времени для самостоятельной работы. Однако общее число учебных часов по специальности не изменилось, значит, время на самостоятельную работу также сократилось. Это сокращение значительно снижает возможности качественной подготовки студентов к обучению математике. А если учесть снижение уровня мате-

математической подготовки выпускников школ, малое количество часов педпрактики, то получается замкнутый круг [7].

В процессе методической подготовки, с одной стороны, должно произойти обобщение сведений из разных областей знания: философии, истории, анатомии и физиологии, психологии, педагогики, филологии, математики, в педагогические положения и подходы к обучению математике, а они, в свою очередь, должны быть конкретизированы применительно к реальным и возможным ситуациям обучения математике детей с определенными возрастными и индивидуальными особенностями, к изучению учащимися конкретного математического материала. С другой стороны, поиск ответов на вопросы обучения младших школьников математике в процессе методической подготовки должен пробудить вопросы к философии, истории, анатомии и физиологии, психологии, педагогике, филологии, математике, мотивируя изучение соответствующих дисциплин.

Методическая подготовка к обучению математике младших школьников – это подготовка к грамотному, обоснованному и действенному ответу на вопросы:

– Зачем нужно, полезно, может быть нужно и полезно изучение детьми математики в целом и конкретного раздела, темы, вопроса, понятия?

– Чему нужно, можно, полезно обучать в процессе обучения математике? (Что «из математики» полезно, нужно изучать детям?).

– Как обучать математике, чтобы результаты обучения были положительными?

– Какие результаты обучения математике можно считать положительными?

Сведения о профессиональной педагогической деятельности учителя начальной школы, о структуре этой деятельности, об условиях функционирования представлены, согласно ГОС ВПО, в двух дисциплинах общепрофессионального блока.

«Психология»: «... Деятельность: структура, виды, характеристики. Деятельностный подход и общепсихологическая теория деятельности. ... Педагогическая деятельность: психологические особенности, структура, механизмы. Учитель как субъект педагогической деятельности».

«Педагогика»: «Введение в педагогическую деятельность. ... Категориальный аппарат педагогики: образование, воспитание, обучение, самовоспитание, социализация, педагогическая деятельность, ... » [2].

Следует отметить особую роль курса математики в подготовке будущего учителя к обучению младших школьников математике.

Профессиональной обязанностью учителя при обучении математике является не только научение детей умению решать вычислительные, сюжетные и иные задачи, не только интеллектуальное развитие детей, но и посредничество между пластом культуры, который отражен в любой области человеческого знания, в том числе в математике, и сегодняшним школьником. Необходимо готовить студентов к такому обучению математике, которое представляло бы учащимся математическое знание как встречу с высшими образцами человеческой культуры, как знание, несущее информацию о человеке, обществе, в том числе и о нем, обучающемся.

Это невозможно без осмысления учителем, будущим учителем, математических понятий, утверждений и способов действия с позиций их смысла, происхождения, с позиций вопросов, ответами на которые явилось это знание, с позиций задач обучения младших школьников математике и воспитания. Ведь «любое знание, выраженное в любой форме – форме письменного или устного сообщения, в форме произведения изобразительного искусства, в форме элементов материальной культуры или частицы индивидуального сознания, – есть результат деятельности человека. Это всегда кусочек личных драм и трагедий, гениальных озарений и мучительных раздумий, радостных открытий и трагических разочарований» [8].

Методическая подготовка к обучению математике младших школьников – это овладение компонентами педагогической деятельности, реализующей ответы на поставленные выше вопросы. Такими компонентами являются мотивы, педагогические задачи (где педагогическая задача – это педагогическая цель вместе с имеющимися условиями ее достижения), педагогические действия по решению педагогических задач, действия контроля и оценки.

Важнейший компонент — педагогическая задача. Она включает в себя педагогическую цель как требование задачи. Примерами педагогических задач обучения математике являются задачи с требованиями: «воспитать интерес к математике», «развить математические способности учащихся», «обеспечить понимание учащимися математических символов и знаков как средств языка, обогащающих речь и расширяющих ее возможности», «обобщить и систематизировать представления учащихся о способах сравнения поверхностей по площади», «обеспечить понимание причин изобретения таблицы умножения и деления, ее назначение», «обеспечить понимание смысла сложения», «научить выполнять деление двузначного числа на однозначное», «научить использовать чертежи при решении текстовых задач», «научить учащихся писать цифру 5» и т.д. Условия этих задач — соответствующий учебный материал, состояние математических представлений учащихся, степень положительной мотивации к учению каждого и т.п.

Решение педагогических задач можно рассматривать с позиций психологической теории решения задач. Эта теория исследует процесс решения задач человеком, выявляя условия психологического характера, обеспечивающие успех в решении. Проблемы решения задач, методы и способы решения, способы представления задачи и метода решения в программе действий рассматриваются в информатике при теоретической и практической разработке программ для решения задач компьютерами. В связи с компьютеризацией образования разработаны компьютерные программы и для решения некоторых педагогических задач обучения математике, воспитания и развития средствами математики.

Информация о процессе решения задач содержится также в математике, в методике обучения математике, в методиках обучения другим учебным предметам. В конкретных разделах математики описано множество способов решения математических задач. Вообще говоря, математика — это та область знания, содержание которой и составляют задачи, методы и способы их решения. Способы решения математических и педагогических задач, конечно же, отличаются. Однако в них есть и много общего. Педагогическая задача так же, как и математическая, состоит

из тех же структурных частей – условия (условий) и требования. Ее решение так же, как и математической задачи, начинается с осмысления, понимания ее содержания. Так же, как решение математической задачи, решение педагогической задачи может быть логически развернутым и осознаваемым, а может быть свернутым, интуитивным. Список сходства можно продолжить.

Таким образом, методическая подготовка будущего учителя к обучению математике связана с курсом математики не только потому, что речь идет об обучении математике, но еще и потому, что в этом курсе даются сведения о задачах, о методах и способах их решения, которые могут быть обобщены и перенесены на педагогические задачи, решение каковых и составляет сущность педагогической деятельности учителя.

Постановка проблем обучения математике в целом и обучения конкретным вопросам, темам, способам действий в курсе методики обучения математике может привести к вопросам и обобщениям, которые относятся к другим областям знания – математике, психологии, педагогике, русскому языку, методикам обучения другим учебным предметам начальной школы. Эти вопросы и обобщения могут служить материалом для обсуждения при изучении соответствующих дисциплин.

При поиске ответов на вопрос «Зачем нужно ..., полезно изучение детьми математики ...?» следует опираться на знание ответов, как минимум, на две группы вопросов.

Первая группа может быть определена вопросом, который однажды задал первоклассник: «А зачем придумали школу?» или во «взрослых» формулировках: «Зачем нужно обучать детей в школе? Какие цели и задачи ставит современное общество перед системой образования в целом и системой начального образования?» и т.п. Ответы можно найти в философии, психологии, педагогике, в педагогике начального образования, теории обучения и воспитания, истории образования. Методическая подготовка невозможна без знания названных дисциплин общепрофессионального блока. Ответы на эти вопросы есть также в документах, регламентирующих содержание и направленность современной системы образования России: законе «Об образовании», Государственных образовательных стандартах начального общего обра-

ования, Концепции модернизации российского образования до 2010 г. [4], Государственных образовательных стандартах высшего и среднего профессионального образования (ГОС НОО, ГОС СПО, ГОС ВПО). Следовательно, методическая подготовка должна опираться также на знание документов, задающих государственный заказ системе образования.

Вторая группа вопросов – это вопросы о том, чем математика и ее изучение полезны человеку вообще и ребенку младшего школьного возраста, в частности. На этот вопрос можно получить ответ, исследуя вопросы о сущности математики, о ее назначении, роли математики в развитии человека и человечества, об особенностях математического знания, математического языка, о психологических особенностях формирования математических понятий. Эти вопросы могут обсуждаться в курсе математики. Их необходимо также обсуждать в курсе методики обучения математики. Эффективно такое обсуждение в курсе, интегрирующем математическую и методическую подготовки. Полезно также построить собственный ответ, сопоставить его с ответами авторов книг и статей, документов, ответами преподавателей, сокурсников.

Содержание методической подготовки – важнейшая составная часть содержания педагогического образования. Содержание образования – «педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности» [6]. Содержание методической подготовки к обучению младших школьников математике – это ответ на вопрос: «Чему учиться, чтобы в результате достичь уровня готовности к обучению младших школьников математике, к воспитанию детей средствами математики и процесса обучения математике, достаточного для успешной профессиональной деятельности?». Частично ответ содержится в требуемых результатах этой подготовки. Результат методической подготовки – присвоенное, преобразованное, личностно принятое и присвоенное субъектом содержание соответствующей части педагогического образования.

Овладение педагогической деятельностью обучения математике проявляется в: а) знаниях структуры педагогической деятельности, ее целей, содержания, критериев и методик выявления

эффективности; способов организации и средств обучения математике учащихся начальной школы; нормативных и возможных методов, способов и форм решения математических задач начального курса и т.п.; б) умениях формулировать общие цели обучения математике младших школьников и частные цели обучения конкретному математическому факту, действию; решать все виды математических задач начального курса математики с позиций учащегося любого уровня способностей и подготовленности, проводить наблюдения за деятельностью учащихся в процессе обучения математике; выполнять методический анализ учебных текстов, учебников; выявлять гуманитарные смыслы математических объектов и математической деятельности; готовить и проводить уроки, решая педагогические задачи с помощью адекватных им педагогических действий и др.

Результат достижения целей методической подготовки – готовность выпускника выполнять указанную педагогическую деятельность на уровне требований ГОС ВПО (или СПО).

Готовность к деятельности можно выразить формулой «готов = хочу + знаю + умею». Она отражает три стороны готовности: мотивационно-личностную, информационную, деятельностную.

Цель учреждения высшего (среднего) профессионального образования: обеспечить возможность обретения студентом мотивационно-личностной, информационной и деятельностной готовности к профессиональной педагогической деятельности обучения школьников математике и воспитания средствами математики и обучения математике. *Цель студента:* воспользоваться предоставляемыми учебным заведением возможностями в области методической подготовки и достичь уровня готовности не ниже требований ГОС ВПО (ГОС СПО).

Мотивационно-личностная готовность к обучению младших школьников математике есть тогда, когда учитель или будущий учитель находит собственные личностные основания для исполнения соответствующей деятельности, ее привлекательные для себя стороны.

Информационная готовность к обучению математике есть тогда, когда выпускник учреждения высшего или среднего профессионального педагогического образования владеет информа-

цией о предстоящей деятельности – определенным объемом знаний, основные из которых названы в ГОС ВПО и ГОС СПО. Основной деятельностью обучения учащихся начальной школы математике и воспитания через математику являются знания: а) структуры педагогической деятельности обучения математике; б) целей, содержания, методов и приемов, средств, форм обучения математике, в целом и при изучении конкретных тем в частности; в) возможных и требуемых ГОС НОО [3] результатов обучения младших школьников математике; г) критериев эффективности обучения математике и методик выявления степени его эффективности; д) особенностей процесса овладения учащимися начальной школы математическими понятиями и способами действий.

Цель «обеспечить деятельностную готовность к обучению младших школьников математике» по существу означает «овладеть педагогическими действиями обучения математике».

Любая деятельность, согласно А.Н. Леонтьеву [5], содержит в своей структуре мотивы, цели, действия, направленные на достижение цели, действия контроля и оценки. Педагогическая деятельность обучения математике содержит: а) мотивы; б) педагогические цели обучения математике; в) педагогические задачи обучения математике – педагогические цели и условия, в которых происходит их достижение; г) педагогические действия по решению педагогических задач обучения математике – действия, направленные на достижение педагогических целей в заданных (имеющихся) условиях; д) действия контроля и оценки степени достижения целей, коррекции и перехода к новым педагогическим задачам. Деятельностная готовность формируется только в деятельности. Поэтому так важна практическая направленность каждого занятия и педагогическая практика.

Таким образом, методическая подготовка к обучению младших школьников математике должна выполнить роль аккумулирующей и мотивирующей общекультурную, общепрофессиональную – психологическую и педагогическую, предметную – математическую, языковую подготовки как основу овладения конкретными педагогическими знаниями и умениями, обеспечивающими готовность эффективно осуществлять педагогическую деятельность обучения математике, воспитания и развития средствами матема-

тики и процесса обучения математике. Для осуществления этой роли необходима интеграция с математической подготовкой, усиление связей с другими методическими курсами; многократное увеличение количества часов педагогической практики, ее включение в методический курс как одной из форм подготовки, разумное представление методического курса в учебном плане специальности «Педагогика и методика начального образования».

Библиографический список

1. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 2000 Специальность 031200 Педагогика и методика начального образования (с дополнительной специальностью) Утверждено заместителем Министра образования Российской Федерации В.Д. Шадриковым 14. 04. 2000 г. Номер государственной регистрации 382 пед/сп.

2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 2005 Специальность 031200 Педагогика и методика начального образования (с дополнительной специальностью). Утверждено заместителем Министра образования и науки Российской Федерации А.Г. Свиначенко «31» января 2005 г. Номер государственной регистрации № 676 пед/сп (новый)

3. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования // Начальная школа. – 2004. – №9. – С. 4 – 12; № 10. – С. 3 – 11.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 // Начальная школа. – 2002. – №4. – С. 4 – 19.

5. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

6. **Лернер, И.Я.** Содержание образования / И.Я. Лернер // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1999. – Т. 2. – С. 349 – 350.

7. **Царева, С.Е.** Как научить учить математике / С.Е. Царева // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 58 – 65.

8. **Царева, С.Е.** Гуманитаризация образования как социальная и педагогическая проблема / С.Е. Царева // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя на современном этапе развития высшей школы. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 1997. – С. 36.

ROLE AND SIGNIFICANCE OF METHODOICAL COMPONENT IN PROFESSIONAL TRAINING OF A PEDAGOGUE FOR MATHEMATICAL TUITION OF PRIMARY EDUCATION PUPILS

S.E. Tsariova

The paper shows the role of methodical training in the system of professional training of a primary education pedagogue for primary mathematical tuition as means of integration, approbation and transformation of cultural, general professional, psychological and pedagogical, language, and mathematical knowledge and skills into concrete professional knowledge, skills, and pedagogical actions providing success in mathematical tuition and education of primary school pupils by means of mathematics and mathematical teaching. There is noted a discrepancy between this role and the volume of the course of mathematics in the Government Standard of General Education of Higher Professional Education 2005. The necessity of internal substantial integration with the course of mathematics, the usefulness of mathematics, usefulness of integration of mathematical and methodical courses. The content of the methodical training for the mathematical teaching is presented.

Key words: professional training, methodical training, training of a pedagogue, mathematical teaching, teacher of primary education, training of a teacher for teaching mathematics.



СТАНОВЛЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Н.В. Липкань

В работе рассматривается модель учебного процесса, направленного на становление эстетической ценностной ориентации младших подростков.

Ключевые слова: эстетическая ценностная ориентация, личностный смысл, эстетическая эмпатия, рефлексия, речемыслительные умения, смыслотворчество.

Исследование проблемы создания педагогических условий для становления эстетических ценностных ориентаций младших подростков актуально с точки зрения реализации приоритетной цели образования – воспитание гармонично развитой личности, в связи с чем возникает потребность в осмыслении влияния эстетических ценностных ориентаций на гармоничное развитие личности.

Эстетические ценностные ориентации так же, как гармоничное развитие личности, – не статичное, раз и навсегда зафиксированное, сформированное состояние человека. Разделяя позицию некоторых исследователей (В.В. Давыдов, Д.А. Леонтьев и др.), мы видим условием существования эстетических ценностных ориентаций и гармоничного развития личности постоянные актуализацию, обновление личностного смысла в смыслотворчестве [1; 2].

Современное звучание проблемы имеет ряд особенностей. Информационный, событийный прессинг, интенсивное обновление технологий, конкуренция на рынке труда приводят человека к необходимости концентрировать свою энергию и времязатраты в узкопрофессиональной зоне, делать свой выбор в пользу успешной карьеры и ограничений в свободном време-

ни для творчества, духовного общения в ущерб личностному росту, гармоничному развитию.

Вышеназванные деструктивные факторы приводят к тому, что современный человек окружен ценностно-смысловым вакуумом, последствия которого могут проявляться в личностных и социальных отклонениях: депрессиях, суицидах, алкоголизме, наркомании, терроризме.

Один из путей преодоления сложившейся ситуации – исследование значимых условий для становления эстетических ценностных ориентаций, дающих возможность гармонично сочетать профессиональное и личностное становление, интересы личности и общества.

Эстетические ценностные ориентации как устойчивое личностное образование ученые (Н.И. Киященко, Д.А. Леонтьев и др.) связывают с явлением внутренней мотивации человека [3; 11]. То есть такой мотивацией, где основной причиной изменений в своей жизни, источником своих решений и выборов человек ощущает себя. Как отмечает В.И. Чирков [4], человека, обладающего эстетическими ценностными ориентациями (то есть внутренне мотивированного), характеризуют стойкое поведение и продолжительное желание работать, постановка перед собой трудных целей, предпочтение творческих задач, деятельность отличается креативностью, сопровождается эмоциями радости и удовлетворения, улучшаются мнемические процессы, возрастает уровень самоуважения.

Тогда как человека с неактуализированными эстетическими ценностными ориентациями, а значит, внешне мотивированного человека, характеризуют: поведение, желание работать нестойкое – исчезает вместе с подкреплением, предпочтение простейших или стандартных задач для быстрого получения вознаграждения, сниженный уровень креативности и спонтанности, преобладание отрицательных эмоций, потеря контроля над собственной жизнью, неудовлетворенность, страх перед будущим, неуверенность в себе и боязнь самостоятельно строить свою жизнь.

Таким образом, эстетические ценностные ориентации представляются нам позитивным фактором гармоничного развития личности.

Именно подростковый возраст важен с точки зрения развития эстетических ценностных ориентаций, т.к. сензитивен для становления мировоззрения, самостоятельного смыслотворчества, направлен на самопознание, саморазвитие, несмотря на психологическую незрелость, небольшой жизненный опыт. Изучение педагогических условий (так как человек развивается тогда, когда это позволяют сделать ему условия его бытия) становления эстетических ценностных ориентаций младших подростков позволит скоординировать усилия по воспитанию гармонично развитой личности.

Проблема создания условий для становления эстетических ценностных ориентаций – область исследований, расположенная на стыке различных отраслей знания, носит комплексный характер, являясь предметом изучения различных дисциплин: философии, социологии, эстетики, аксиологии, культурологии, искусствоведения, психологии и педагогики.

В нашем анализе природы эстетических ценностных ориентаций мы опирались на философскую (М.С. Каган, Г.П. Выжлецов, Л.Н. Столович, А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко), психологическую (Б.С. Братусь, Ю.М. Жуков, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев), педагогическую (В.В. Давыдов, Г.А. Петрова, Г.Г. Коломиец, В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова) точки зрения [5; 6; 7; 8; 9; 2; 1; 10; 11].

Для того, чтобы выявить педагогические условия становления эстетических ценностных ориентаций, необходимо четко представлять природу этого явления, его логическую структуру.

В сферу нашего внимания попадают такие понятия, как «эстетические ценности», «эстетические ценностные ориентации», «эстетическое сознание», «эстетическая деятельность», «эстетические чувства», «эстетический вкус», «эстетический идеал».

В нашем исследовании мы разделяем понятия эстетические ценности и эстетические ценностные ориентации.

Мы представляем эстетические ценности как «объективные состояния объектов и явлений» (Е.Г. Яковлев): прекрасное – безобразное, возвышенное – низменное, трагическое – комическое и т.д. [12]. Красота – объективна, так как существующий в мире порядок, его гармоничность не созданы человеком, а лишь

осознаются и присваиваются. Эстетические ценности являются продуктом осознанных обществом эстетических связей в различные временные периоды.

Так понимаемые понятия “эстетические ценности” и “эстетические ценностные” ориентации соотносятся как объективное и субъективно существующее.

Эстетические ценностные ориентации являются результатом функционирования эстетических ценностей в сознании и деятельности индивида.

Поскольку осуществление образовательного процесса предполагает осознание сущности и механизмов функционирования, становления эстетических ценностных ориентаций, то каждый структурный компонент – эстетическое сознание и эстетическая деятельность – требуют научного анализа.

Ряд исследователей (М.С. Каган, Е.Г. Яковлев, О.А. Кривцун, Н.И. Киященко, Г.А. Петрова, А.А. Радугин, В.А. Сластенин и др.) занимались исследованием эстетических ценностей с точки зрения существования и развития их в сознании человека [5; 12; 10; 12].

Согласно определению В.А. Сластенина и Г.И. Чижаковой [11], эстетическое ценностное сознание – форма отражения объективной действительности, позволяющая субъекту определить пространство своей жизнедеятельности как эстетически духовное; единство психических процессов, активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и своего собственного бытия на основе отражения действительности как мира эстетически духовных ценностей. Следовательно, эстетические ценностные ориентации – субъективный образ объективного мира, осознаваемый и преобразуемый с позиций совершенного.

Существующие подходы к определению сущности эстетических ценностных ориентаций дополняют друг друга и разворачивают целостную картину.

Например, экзистенциалисты (Н. Аббаньяно, К. Ясперс) рассматривают ценность как потенцию, возможность изменений, «призыв к движению, к решению, но не само решение» [8]. Такой взгляд представляет ценность синонимами слов заповедь, лозунг, тезис, модель, регулирующих принятие решений человека. Данное опре-

деление феномена эстетических ценностных ориентаций отмечает её побудительную, регулятивную, контролирующую функции.

Н.И. Киященко [3] отмечает, что эстетические ценности являются «значимым связующим звеном, цементирующим все звенья культуры человека и общества» и обеспечивают развитие высококультурной, гармонично развитой личности.

Д.А. Леонтьев [2] рассматривает феномен эстетических ценностных ориентаций (или личностных ценностей) как смысловой конструкт. Под смыслом ученый понимает «значимое целостное содержание дискретных мотивов», а личностные ценности рассматривает как «обобщенные типичные смыслы». Так, эстетические ценностные ориентации – фундаментальная (базовая) группа обобщенного типичного целостного содержания дискретных мотивов, в основе которой лежит совершенное.

В.А. Канке [13] называет эстетическими ценностными ориентациями личностный смысл, выраженный в лингвистических переменных. Представленное определение раскрывает оценивающую, коммуникативную, объяснительную функции понятия эстетические ценностные ориентации.

Опираясь на вышеизложенные взгляды ученых, мы представляем эстетические ценностные ориентации как личностный смысл, выраженный в субъективной оценке красоты через лингвистические переменные.

Личностный смысл мы рассматриваем как субъективную систему оценок, отношений, мотивов, актуализирующих опыт. *Опыт* – совокупность всех реакций субъекта (оценок, отношений, мотивов) во все моменты времени до текущего момента. *Оценка* – процесс и результат выбора через *фильтры* (чувства, вкус, идеал) на основании опыта значимых для субъекта качеств носителя красоты: человека, природы, искусства. *Красота* – совершенство, соразмерность, гармоничное сочетание частей, например, единство содержания и формы; созвучность, духовное родство. *Лингвистические переменные* – вербальные символы, зависимые от субъективного опыта.

Понимаемая таким образом цель эстетического образования – становление эстетических ценностных ориентаций – это создание

условий для актуализации личностных смыслов, процесс организации фильма по отношению к красоте, совершенству объекта.

Феномен эстетических ценностных ориентаций мы рассматриваем как многопорядковую (а именно, трехпорядковую) структуру личности.

Компонентами первого порядка на основании деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) являются эстетические чувства, эстетический вкус, эстетический идеал [9; 14]. Согласно данному подходу, развитие эстетических ценностных ориентаций невозможно без «целеустремленной активности его структур», без «инструментов духовно-практического освоения мира личностью: эстетических чувств, эстетического вкуса, эстетического идеала» [12].

Под эстетическими чувствами мы понимаем устойчивое, обобщенное эмоциональное отношение человека к эстетическим объектам с позиций совершенства.

Эстетический вкус мы рассматриваем как осознанную субъективную позицию на основе предпочтений эстетических объектов с позиций совершенства и их оценки.

Под эстетическим идеалом мы понимаем творческое представление (образ, модель, проект) с позиций совершенства, основанное на субъективном опыте.

Так как эстетическая деятельность является частью духовной деятельности, а духовный опыт подростков еще ограничен, возникает необходимость выявления структурных элементов или компонентов второго и третьего порядков, без которых невозможно становление эстетических ценностных ориентаций.

Анализ сущности феноменов – эстетических чувств, эстетического вкуса, эстетического идеала, позволил сделать вывод о том, что их успешное функционирование невозможно без развитых эмоциональной, когнитивной, мотивационной сфер – *компонентов второго порядка*.

Важность эмоционального компонента в эстетической деятельности человека отмечается многими исследователями (Б.И. Додонов, К. Изард, Е.П. Ильин и мн. др.) [15; 16]. Одна из функций эмоций, по мнению исследователей, состоит в том, что они ориентируют человека, указывая на степень важности окружающих яв-

лений. Эмоции говорят о том, что является первоочередным, актуальным в текущей деятельности и что – лично значимо в плане жизнедеятельности вообще. Значимым умением в становлении эмоционального компонента эстетических ценностных ориентаций является эмпатия – умение постигать эмоциональное состояние Другого, сопереживать и сочувствовать ему.

Когнитивная сфера является основой для развития эстетического чувства, эстетического вкуса, эстетического идеала. Богатство эстетического чувства напрямую зависит от развития познавательных процессов, от эстетического опыта. Когнитивные процессы (восприятие, память, воображение, речь, мышление) находят отражение в вербальной культуре младшего подростка, которая, в свою очередь, является значимым когнитивным фактором становления эстетических ценностных ориентаций.

Эстетические ценностные ориентации, с психологической точки зрения, рассматривались рядом авторов как сложноцелостное личностное образование, центральным компонентом которого является мотивационная сфера (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, и др.) [2; 9].

Мотивационная сфера лежит в основе эстетического вкуса и присутствует на этапах: предшествующем восприятию (интерес), эстетической оценки, соотнесения с идеалом (борьба мотивов и выбор), предшествующем осуществлению деятельности (обоснование оценки и выбор средств осуществления деятельности). Смыслотворчество представляется нам значимым умением и процессом мотивационной сферы, способствующими и оптимизации становления и функционирования эстетических ценностных ориентаций. Смыслотворчество связано с обоснованием мотивов эстетической деятельности.

Таким образом, мотивационный компонент связан с побуждением к действию, предполагает выбор из двух равнозначных ценностей и придание одной из них большей значимости, обоснованием выбора ценностей; когнитивный компонент отражает существующие знания об объекте, явлении или понятии; эмоциональный – отражает отношение к эстетическим ценностям.

Становление эстетических ценностных ориентаций невозможно без актуальных в личностном развитии младших подрост-

ков эмпатии, рефлексии, вербальной культуры, смыслотворчества – *компонентов третьего порядка.*

Эмпатия – внерациональное познание человеком внутреннего мира, эмоционального состояния Другого, умение сопереживать, сочувствовать, отождествлять свое эмоциональное состояние с эмоциональным состоянием Другого. Эмпатия имеет ряд значимых функций, необходимых для развития эстетических ценностных ориентаций: ориентировочную, коммуникативную, организующую. Диагностируя уровень эмпатии, мы можем судить о сложившемся эмоционально ценностном опыте, а значит – об эмоциональной компоненте эстетических ценностных ориентаций.

Например, чувство любви как проявление прекрасного имеет свой эмоциональный образ, представления о котором объединяют людей, хотя эмоциональный опыт каждого различен. Так проявляется коммуникативная функция.

Факт соотнесения реальности со сложившимся на основе эмоционального опыта идеалом позволяет реализовать ориентировочную функцию эмпатии.

Любая деятельность имеет в своей основе эстетические критерии оценки, в большей или меньшей мере актуализированные. Гармонизирующее начало прекрасного не позволяет преступить черту нравственного запрета или выполнить работу не в меру своих сил. Эмпатия организует, стимулирует деятельность и дает возможность оценить результат по эстетически ценным критериям. Так проявляется организующая функция эмпатии.

Исследователи (В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова) выделяют эстетическую эмпатию как способность вчувствования в художественный объект, источник эстетического наслаждения [8].

Диалогичность отношений между субъектами образовательного процесса, на наш взгляд, является одним из условий актуализации развития эмпатии как умения, необходимого для становления эстетических ценностных ориентаций. Названное условие необходимо как для установления связей с внешним миром ценностей, так и для самоопределения, самоидентификации в процессе становления эстетических ценностных ориентаций. Необходимым умением в самопознании, саморазвитии и становлении эстетических ценностных ориентаций является рефлексия.

Рефлексия – умение человека анализировать собственные психические акты и состояния, личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления, жизненный опыт. Исследователи выделяют два уровня рефлексии, которые определяют эстетическое сознание. Один из них – массовый (обыденный) или энвироментальный (культура и сознание, формируемые окружающей действительностью и, в частности, медиасредой) уровень сознания. Другой – специализированный или институциональный фактор, в нем представлено сознание «легитимной», «доминантной», «высокой» культуры личности.

Эстетическое сознание младшего подростка – энвироментальное или «не-целестремленное», носит «неопределенный характер». Е.Н. Назайкинский [17] отмечает, что обыденное сознание может сохранять до конца жизни «нерасчлененность (диффузность) детского восприятия». Поэтому рефлексия – значимое умение, способствующее становлению эстетических ценностных ориентаций, способное сделать младшего подростка субъектом своего эстетического развития, активизировать его эстетическое сознание.

Рефлексия может развиваться в процессе эстетической деятельности. Диагностируя рефлексивность сознания в продуктах эстетической деятельности, мы можем сделать вывод относительно умения осознавать существование эстетических ценностей, выделять их, вербально означивать с тем, чтобы присвоить их как лично значимые или незначимые. Поэтому нам представляются приоритетными условиями становления эстетических ценностных ориентаций – доминирование собственной эстетической ценностной практики младшего подростка (выражающейся в развитии умений рефлексии и эмпатии) над репродуктивным усвоением знаний и, в соответствии с динамикой эстетических потенциалов младших подростков, гибкое переструктурирование содержания деятельности. Названные условия потребуют применения технологии продуктивного обучения, основной составляющей которой является развитие смысловторчества.

Смысловторчество – образование комплекса мотивов в ходе творческого мышления. Смысловторчество – значимые умение и процесс мотивационной сферы, способствующие оптимизации становления и функционирования эстетических ценностных ориента-

ций. Эстетические ценностные ориентации – устойчивый каркас, неизменным условием успешного функционирования которого является обновление смыслов в соответствии с меняющейся ситуацией. «Смыслы делают нас активными, психически здоровыми, но если они не обновляются постоянно в соответствии с меняющейся ситуацией, они могут играть и негативную роль – угнетать, подавлять, догматизировать человека. Тот поиск смыслов, который ведет личность, приводит её к соприкосновению с предельной реальностью мира. Раскрывая смысл Мира, активно участвуя в раскрытии потенциально заложенных в нем смыслов, человек расширяет и гармонизирует смысловую ткань всей собственной личности, трансцендируя, выходя за её пределы» (В.В. Налимов) [цит. по 2].

Ряд исследователей, занимавшихся проблемой становления эстетических ценностных ориентаций, подчеркивают возможность изменения субъективных эстетических ценностей в ходе изменения самой деятельности субъекта [7; 2].

Поэтому современная педагогика нацелена на разработку конкретных методов, отвечающих принципу деятельностного опосредования и позволяющих диагностировать и преобразовывать эстетические ценностные ориентации, в том числе, в условиях музыкального образования.

Дж. Гилфорд [8] связывал «творческую» мотивацию с доминированием в ней четырех особенностей, необходимых для диагностирования уровня сформированности мотивационного компонента эстетических ценностных ориентаций в продуктах эстетической деятельности:

а) оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение;

б) семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике;

с) образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны;

d) семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать идеи в неопределенной ситуации, в частности, в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Необходимым фактором реализации смысловторчества является развитие вербальной культуры.

Вербальная культура – умение и многообразие способов оперирования словом. Причем, для становления эстетических ценностных ориентаций значимым является умение ассоциативно и образно мыслить, что связано с развитым воображением. Кроме того, важными являются способы и формы выражения вербальной культуры.

Следует разделять понятия «культура речи» и «вербальная культура».

Первое подразумевает владение технической стороной (произнесение слов, звуков) и эмоциональной (интонационная гибкость, выразительность речи), коммуникативной (структурная гибкость фраз, предложений), когнитивной сферами.

Вербальная культура в большей степени связывается нами только с когнитивной сферой. В большей степени с культурой мышления (логического, абстрактного и ассоциативного) речи. А также с особенностями восприятия, внимания, памяти, воображения.

Раскрывая эстетические ценностные ориентации как личностный смысл, выраженный в субъективной оценке красоты через лингвистические переменные, мы рассматриваем понятие как многопорядковую структуру.

Компонентами первого порядка нам представляются инструменты духовно-практического освоения мира личностью (эстетический идеал, эстетический вкус, эстетическое чувство).

Компоненты второго порядка – эмоциональная, когнитивная, мотивационная сферы, являясь структурными составляющими эстетических чувства, вкуса, идеала, позволяют диагностировать и моделировать становление эстетических ценностных ориентаций в условиях общего образования.

Компоненты третьего порядка – доступные подростково-му возрасту проявления: эмпатия, рефлексия, вербальная культура, смысловторчество.

Для выявления структурной организации эстетических ценностных ориентаций, рассматривающих основные категории, связанные с феноменом, большое значение имели работы М.С. Кагана, Н.И. Киященко, Г.Г. Коломиец, Г.А. Петровой, А.А. Радугина [5; 3; 18; 10; 19].

При анализе понятия «эстетические ценностные ориентации» особую значимость имели работы М.А. Верба, М.С. Кагана, Н.И. Киященко, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева [20; 5; 3; 9; 2]. Названные ученые рассматривают становление эстетических ценностных ориентаций как особый процесс. Основываясь на мнении вышеперечисленных авторов, становление эстетических ценностных ориентаций это двухсторонний процесс, представляющий, с одной стороны, развитие эстетического сознания в ходе эстетической деятельности, а с другой – результат этой деятельности в виде образовательного продукта. Понимаемое таким образом становление эстетических ценностных ориентаций позволяет охватить проблемы гармонизации личностного роста младших подростков в условиях современного образования.

Эстетическое сознание, таким образом, представляется нам как «фильтр», через который проходит внешнее воздействие, результатом которого становится оценка, включающая в себя выбор значимых для личности качеств эстетического объекта на основе мотивационного, эмоционального, когнитивного опыта. Опыт является результатом и основанием эстетической деятельности.

Как уже отмечалось, ряд исследователей указывают на тот факт, что становление эстетических ценностных ориентаций возможно в ходе значимой для субъекта деятельности (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев и др.). Эстетическое сознание человека, обусловленное деятельностью, реализует себя в последней на основании опыта. Следовательно, в результатах эстетической деятельности прослеживается становление эстетических ценностных ориентаций [7; 2].

Становление эстетических ценностных ориентаций представляется нам как движение от уровня к уровню: от ситуационного мотивообразования к надситуативному ценностному, от внешнеориентированного к внутреннеориентированному мотивообразованию.

Эстетические ценностные ориентации являются проявлением субъектной позиции личности, тогда как младший подросток еще только «примеряет» эту позицию, отражая разрозненные проявления эмоциональной, когнитивной, мотивационной сфер.

Становление эстетических ценностных ориентаций предполагает актуализацию названных сфер в эстетической деятельности через смысловторчество. Рефлексия собственных отношений к эстетическому объекту приводит к появлению эстетических ценностных ориентаций как устойчивого личностного образования.

Эстетическая деятельность как форма духовно-практического, субъектного отношения человека к миру, обладает спецификой. По мнению исследователей, в «чистом» виде она не существует и выступает лишь как одна из сторон других форм деятельности (актерского мастерства, художественно-творческая деятельность музыканта-исполнителя, деятельность спортсмена, учителя и т.д.). В нашем исследовании мы будем опираться на актуализацию эстетических ценностей через слушательскую деятельность подростков на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Создание условий для активной исследовательской эстетически ценностной позиции младшего подростка обусловлено следующей особенностью эстетической деятельности. Ею является свобода от принуждения, или интрогенная форма поведения, по Д.Н. Узнадзе [21]. Если в экстрогенном поведении действия, направляемые установкой извне, являются принудительными, то в поведении интрогенном, где действия обусловлены внутренними силами, подобное побуждение отсутствует. К интрогенным формам поведения Д.Н. Узнадзе относит художественное творчество, эстетическое наслаждение, игру, спорт, развлечение. К интрогенному типу деятельности, согласно классификационной логике Д.Н. Узнадзе, может быть отнесена и эстетическая деятельность. «Создание педагогических условий» в большей степени адекватно интрогенному типу эстетической деятельности, чем «поддержка» или «формирование» эстетических ценностных ориентаций. Так как поддержка акцентирует внимание на учителе как внешнем источнике мотивообразования.

Еще одной особенностью эстетической деятельности является её свобода от утилитарно-практических потребностей. Та-

ким образом, эстетические ценностные ориентации являются выражением духовных бескорыстных мотивов. И в этом проявляется гуманистическое качество эстетических ценностных ориентаций в эстетической деятельности.

Кроме того, исследователями отмечается значимость эстетических ценностных ориентаций как интрогенной формы поведения и внутренней мотивации, с точки зрения «психологического благополучия», что в нашем исследовании значимо с точки зрения реализации цели образования – гармоничного развития личности.

Анализ исследований (Е.П. Ильин, Д.А. Леонтьев, В.И. Чирков и др.) показал, что становление эстетических ценностных ориентаций проходит несколько этапов (уровней): ситуативный, ситуативно-ценностный, субъектно-ценностный [16; 2; 4].

Ситуативный уровень связан с появлением представлений об эстетических связях с окружающим миром и стихийным проявлением способности к эмпатии, рефлексии, когнитивной культуры в смыслотворчестве. То есть эстетический объект является внешним стимулом, неосознаваемый, недоступный анализу.

Второй ситуативно-ценностный уровень обусловлен проявлением потребности в проявлении эмпатии, рефлексии, вербальной культуры в смыслотворчестве и диалоге только в значимых, либо специально организуемых педагогом ситуациях.

На субъектно-ценностном уровне эстетические отношения являются частью внутренней мотивации, становятся личностным свойством. Потребность в эмпатии, рефлексии, смыслотворчестве, диалоге приобретает статус эстетических ценностей. Складывается ситуация, когда младший подросток способен противостоять и противопоставить внешним проходящим требованиям свою субъектно-ценностную позицию.

Таким образом, анализ педагогической и общенаучной литературы по проблеме исследования эстетических ценностных ориентаций позволил сделать следующие выводы.

Исходя из оснований, предложенных эстетикой, эстетические ценностные ориентации – субъективный образ объективного мира, осознаваемый и преобразуемый с позиций совершенного. Их успешное функционирование зависит от уровня сформированности

структурных компонентов эстетической деятельности: эстетического чувства, эстетического вкуса, эстетического идеала.

Таким образом, нами рассмотрены педагогические основания подходов к процессу становления эстетических ценностных ориентаций младших подростков, уточнены понятия «эстетические ценности», «эстетические ценностные ориентации», «эстетическое сознание», «эстетическая деятельность», «эстетические чувства», «эстетический вкус», «эстетический идеал», выделены педагогические технологии, способствующие этому процессу. (С учетом возрастных особенностей проявления эмпатии, рефлексии, вербальной культуры, смыслов творчества (компонентов эстетических ценностных ориентаций) у младших подростков, разработана модель учебного процесса, направленного на становление эстетических ценностных ориентаций.

Разрешение проблемы становления эстетических ценностных ориентаций младших подростков рассматривается нами как условие преодоления декларативности гуманистических целей современного образования и его успешной модернизации.

Результатом эстетического ценностно-ориентированного подхода будет изменение позиции учащегося с объекта обучения на субъект учебной деятельности, в том числе эстетически ценностно-ориентированной.

На наш взгляд, фактором преодоления декларативности идей гуманизации современного образования могут выступить педагогические условия становления эстетических ценностных ориентаций, гарантом выполнения которых станет использование технологии продуктивного обучения. Результатом гуманистически направленного образовательного процесса является создание образовательного продукта.

В эстетическом развитии учащихся образовательным продуктом может стать личностный смысл (Д.А. Леонтьев, А.В. Хуторской и др.), позволяющий младшему подростку раскрыть себя через широту эмоциональных, рациональных и мотивационных отношений, обогащающий личностный опыт, позволяющий успешно решать жизненно важные задачи[2; 22].

Методами, через которые была бы возможна реализация личностного смысла учащимися на уроках музыки, могли бы стать та-

кие, как метод эмпатии, выраженный в мини-сочинениях, эстафета смыслов, метод дилемм.

Условиями реализации идей гуманистической педагогики в современном образовании, на наш взгляд, являются: смыслообразование, диалогичность, использование заданий открытого типа, модульное обучение.

Смыслообразование или смыслотворчество представляется нам значимым умением и деятельностью, способствующими оптимизации эстетического развития личности. Поэтому урок музыки мы понимаем как форму актуализации смыслотворчества, результатом которого будет создание образовательного продукта в виде личностных смыслов.

Диалогичность отношений между субъектами образовательного процесса, по нашему мнению, является одним из условий актуализации целей гуманистического образования и необходима как для установления связей с внешним миром ценностей, так и для самоопределения, самоидентификации.

Становление «Я-концепции» невозможно без осознания смысла «Я-Другого». Поэтому диалогичность, умение «услышать» мысли, чувства Другого (композитора в музыке, слушателя: ученика или учителя в передаче личностного смысла об услышанном и т.д.), на наш взгляд, является значимым условием, предпосылкой для гармоничного развития личности.

Под заданиями открытого типа понимаются такие задания, которые не имеют однозначных результатов их выполнения, а предполагают лишь возможные направления. Получаемый же учеником результат всегда уникален и отражает степень его творческого самовыражения, вместо верно угаданного ответа.

Концентрация на ученике, а не на учебном предмете – одна из основных идей гуманистического подхода в педагогике. Поэтому важным моментом является гибкость в переструктурировании содержания деятельности в соответствии с динамикой эстетических интенций младшего подростка.

Разрешением противоречия между жесткостью тематических рамок программ и их совершенным отсутствием является модульное обучение.

Таким образом, идеи гуманистической педагогики в современном образовании, по нашему мнению, могут реализоваться в условиях продуктивного обучения, являющегося технологией личностно-ориентированного подхода. Главным в данном подходе является не накопление знаний о предмете и явлениях, связанных с ним, а выражение личностного смысла по отношению к эстетическим феноменам.

Таким образом, анализ педагогической, психологической и общенаучной литературы позволил обозначить эффективные пути педагогического обеспечения и разработать модель учебного процесса, направленного на становление эстетических ценностных ориентаций младших подростков.

Разработанная модель позволяет нам представить целостную структуру моделируемого учебного процесса, содержание каждого компонента модели и факторы, обеспечивающие ее целостность.

На выстраиваемую теоретическую модель мы наложили требования гибкости, мобильности, внутренней согласованности. В свою очередь, внутренняя согласованность обеспечивается следующими факторами: совместимостью основных элементов модели, пересекаемостью элементов модели, сопряженностью элементов. С другой стороны, среда функционирования модели налагает на нее внешние требования, к которым мы относим актуальность, адекватность и своевременность.

Всю экспериментальную работу мы разделили на следующие этапы: пилотажное исследование, организация, проведение и анализ результатов эксперимента.

Пилотажное исследование в рамках констатирующего эксперимента выявило небольшую группу подростков, осознающих значимость эстетических ценностей для себя и общества и регулирующих свою жизнь с позиций красоты и совершенства. Организационный этап включал в себя подготовку методического обеспечения, констатирующий и формирующий эксперименты. В ходе констатирующего эксперимента нами была выбрана экспериментальная площадка, которая локализовалась в МОУ ОСШ с углубленным изучением отдельных предметов № 65 г. Иркутска. Проведение анкетирования (в рамках констатирующего эксперимента) позволило выявить личностное отношение младших под-

ростков к понятию «красота». Анкетирование показало, что младшие подростки затрудняются в вербальном означивании понятия «красота» (менее 8% справились с ответом на первый вопрос), так же, как и ее критериев, не пользуются ими (критериями) в оценке реальности. Это позволяет сделать заключение о нерасчлененности восприятия эстетически ценной действительности, об отсутствии рефлексивности, невыраженности эмпатии, низком уровне проявления вербальной культуры, об отсутствии механизма смыслообразования по отношению к эстетической реальности, незначимости эстетических ценностей в своей жизни.

Всего экспериментом было охвачено 107 учащихся (5-е классы в 2003 – 2004 уч/г., 6-е классы в 2004 – 2005 уч/г., 7-е классы 2005 – 2006 уч/г.), из них 54 – учащиеся экспериментальной группы, и 53 – учащиеся контрольной группы. Работа, проводимая с экспериментальной группой, основана на смысловтворческой деятельности, направленной на создание эстетически ценного вербального продукта в индивидуальной и диалоговой форме. К внешнему оформлению творческих работ предъявлялся ряд требований.

На протяжении трех лет проводились промежуточные срезы, и в 2005 – 2006 учебном году был проведен итоговый срез.

Анализ созидательно-преобразующего эксперимента основан на использовании таких методов педагогического исследования, как наблюдение, беседы с младшими подростками, анкетирование, анализ образовательной продукции младших подростков. Созидательно-преобразующий эксперимент показал следующие результаты:

– у 55,1% младших подростков экспериментальной группы отмечен высокий уровень развития эмпатии (контрольная группа – 31,2%);

– у 34,6% младших подростков экспериментальной группы отмечен высокий уровень развития рефлексии (контрольная группа – 25,4%);

– у 63,4% младших подростков экспериментальной группы отмечен высокий уровень развития вербальной культуры (контрольная группа – 24,7%).

Можно говорить о более высоком уровне развития смысло-творчества у младших подростков экспериментальной группы (71,9%) по сравнению с контрольной группой (26,8%).

Мы считаем, что показатели рефлексии не являются предельно возможными на данном этапе. После осуществления созидательно-преобразующего эксперимента мы сделали соответствующие выводы, наметили план улучшения обучения.

В целом можно сказать, что созидательно-преобразующий эксперимент прошел успешно, основные задачи данного этапа были решены.

Библиографический список

1. **Давыдов, В.В.** Возрастные аспекты развития всесторонней и гармонической личности / В.В. Давыдов // Психолого-педагогические проблемы становления личности в детском возрасте. – М., 1980.
2. **Леонтьев, Д.А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
3. Современные концепции эстетического воспитания: теория и практика: сб. ст. / под ред. Н.И. Киященко. – М., 1998. – 313 с.
4. **Чирков, В.И.** Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. С. 116 – 132.
5. **Каган, М.С.** Эстетика как философская наука / М.С. Каган. СПб.: Петрополис, 1887. – 544 с.
6. **Пелипенко, А.А.** Культура как система / А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 376 с.
7. **Асмолов, А.Г.** О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.Н. Зейгарник, В.А. Петровский, Е.В. Субботский, А.У. Харащ, Л.С. Цветкова // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 35 – 45.
8. Психологический словарь/ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ: М: Транзиткнига, 2004. – 480 с.
9. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.
10. **Петрова, Г.А.** Воспитание эстетической культуры / Г.А. Петрова // Единство обучения и воспитания / под ред. Г.А. Петровой. – Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2004. – С. 79 – 83.
11. **Сластенин, В.А.** Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: «Академия», 2003. – 192 с.

12. **Яковлев, Е.Г.** Эстетика: учебное пособие для вузов / Е.Г. Яковлев. – М.: Гардарики, 2000. – 464 с.
13. **Канке, В.А.** Философия: исторический и систематический курс / В.А. Канке. – М.: Логос, 2000. – 344 с
14. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
15. **Додонов, Б.И.** Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
16. **Ильин, Е.П.** Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 750 с.
17. **Назайкинский, Е.В.** О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972.
18. **Коломиец, Г.Г.** Музыкально-эстетическое воспитание: аксиологический подход / Г.Г. Коломиец. – Оренбург: ООИПКРО, 2001. – 199 с.
19. Эстетика: учебник / под ред. А.А. Радугина. – М.: Центр, 2000. – 240 с.
20. **Верб, М.А.** Эстетическая культура школьника: курс лекций / М.А. Верб. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 142 с.
21. **Узнадзе, Д.Н.** Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
22. **Хуторской, А.В.** Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 554 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).

FORMATION OF AESTHETIC VALUE ORIENTATIONS OF YOUNGER TEENAGERS

N.V. Lipkan

The paper considers a model of teaching process directed to the formation of aesthetic value orientation of younger teenagers.

Key words: aesthetic value orientation, personal sense, aesthetic empathy, reflection, speech and thought abilities, meaning creation.

ГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД ДИАГНОСТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Д.А. Севостьянов

В статье отражены результаты исследования графомоторики студентов и школьников в возрасте 14 – 20 лет. В ходе исследования выявлены возрастные и гендерные особенности моторики, определен «пик формы» и период нормативного моторного кризиса. Показаны основные закономерности созревания уровней моторного построения у студентов и старшеклассников.

Ключевые слова и словосочетания: моторика, нормативный кризис развития моторики, уровень моторного построения.

Одной из основных тенденций в современном образовании является индивидуальный подход в обучении, для чего необходим учет психологических характеристик учащихся. Правильная профессиональная ориентация учащихся также возможна только с учетом их индивидуально-психологических особенностей. Особенности эти неотделимы от индивидуальных свойств моторики. Реализация любого психологического качества происходит в поведении, а следовательно – в моторных актах. Поэтому моторный акт следует понимать максимально широко, не только как физический, но и как психологический феномен.

Необходимо выявить соответствие (или несоответствие) между индивидуальными моторными особенностями учащегося и теми моторными требованиями, которые будет предъявлять ему будущая специальность. Главной задачей становится объективная регистрация моторных актов со всеми их индивидуальными характеристиками. Это должно стать одним из важных аспектов психологического обеспечения учебного процесса.

На практике регистрация моторных актов сопряжена с немалыми трудностями и требует материально-технического оснащения, которое не вписывается в возможности учебных заведений. В школах, колледжах и вузах нет не только нужного оборудования, но и необходимых специалистов. Кроме того, все ныне существующие лабораторные методики чреватые обратным воздействием на моторику испытуемого, что искажает ее реальную картину [1]. По этим причинам исследования моторики учащихся в учебных заведениях

не практикуются, и определение моторных задатков и особенностей производится «на глазок».

Но ситуация не является безнадежной, поскольку существует вид человеческой деятельности, в котором моторные особенности, так сказать, регистрируют себя сами. Это – изобразительная деятельность.

Движения человека, будучи совершенны, не оставляют обыкновенно видимого следа. Видеть и осязать мы можем результаты деятельности в целом, но не каждого моторного акта в частности. Иной результат мы видим в изображениях, созданных рукою человека, попросту говоря – в рисунках.

Рисунок представляет собой совокупность трасс или запечатленных на плоскости движений, это саморегистрирующаяся моторика. Кроме того, громадное разнообразие изобразительных моторик позволяет нам утверждать, что особенности моторики в рисунке являются частным отображением общих моторных особенностей индивидуума. Рисунок, иными словами, является зеркалом моторики человека. Что очень важно, в отличие от других исследовательских методик, графическая диагностика не требует никакого специального оборудования и оснащения – ничего, кроме карандаша (авторучки) и бумаги. Это делает данный метод малозатратным и общедоступным.

Структура моторного акта, разработанная видным отечественным нейрофизиологом Н.А. Бернштейном, включает в себя ряд уровней моторного построения, составляющих иерархическую последовательность [2]:

- а) руброспинальный уровень (тонические компоненты двигательного акта);
- б) таламо-паллидарный уровень (синергические компоненты моторного акта);
- в) пирамидно-стриальный уровень (метрические компоненты);
- д) теменно-премоторный уровень (топологические компоненты);
- е) группа высших корковых уровней (символические компоненты).

Каждый двигательный акт строится из всех вышеуказанных уровней, при этом высший из действующих уровней стано-

вится ведущим, а нижележащие в иерархии являются техническими фонами. Каждому уровню соответствует некоторый перечень двигательных актов, в которых он является ведущим. К тому же каждому уровню соответствует ряд нейронных структур, поражение которых приводит к синдромам соответствующих функциональных выпадений.

Моторные уровни, если использовать метафору, можно уподобить ступенькам лестницы; но в этой лестнице все ступеньки разной высоты, и у каждого человека имеется свой, индивидуальный рисунок этой лестницы. Иначе говоря, соотношение активности разных уровней моторного построения индивидуально и представляется собой уникальный моторный профиль каждого индивидуума.

Графические методы в психодиагностике до настоящего момента применялись, главным образом, для изучения символических особенностей рисунка, которые, по Н.А. Бернштейну, обусловлены высшим уровнем моторного построения [2]. Низшие моторные уровни, отвечающие за тонус и двигательные синергии, в рисунке исследовались лишь попутно. Однако все моторные уровни, как низшие, так и высшие, выстраивают индивидуальный моторный профиль каждого человека и выступают в нем как равноправные структурные единицы. Это проявляется и в тестовом рисунке, и в любой другой человеческой деятельности.

Но исследование каждого индивидуального моторного профиля имеет смысл только тогда, когда известны возрастные особенности проявления тех или иных моторных признаков. Важно также знать их зависимость от пола испытуемых, поскольку моторика учащихся мужского и женского полов порой разительно отличается (ранее, в классических работах Н.А. Бернштейна, об этом не говорилось ни слова) [2]. Чтобы адекватно оценивать выраженность каждого уровня у лица определенного пола, нам нужно знать возрастную и гендерную норму. Исследование такой нормы и явилось целью данной работы.

В исследовании, проведенном на кафедре педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета, за основу было взято изучение низших моторных уровней. Это не значит, что высшие (символические) моторные уровни не заслуживают внимания. Напротив, интерес, который до-

ссле к ним проявлялся, настолько велик, что к имеющимся литературным данным можно добавить очень немного [3, 4, 5, 6 и др.]. Но о низших моторных уровнях, которые составляют базовые фоны для построения любого движения, этого сказать нельзя. В работах современных исследователей они упоминаются, в лучшем случае, мимоходом. Предпринятое исследование было призвано устранить эту диспропорцию.

В исследовании приняли участие школьники Новосибирска и области, учащиеся средних специальных учебных заведений, а также студенты различных новосибирских вузов. Контингент испытуемых представлен в таблице 1.

Таблица 1

Состав контингента испытуемых

Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Муж, чел	72	89	104	98	210	111	73
Жен, чел	82	115	168	181	401	206	89

Всего 757 испытуемых мужского пола и 1242 женского пола, итого – 1999 человек. По возрасту контингент был подобран сообразно необходимости в профориентационных мероприятиях.

За основу методики были взят тест Гудинаф-Харриса, который позволяет выявить моторную зрелость рисунка [7]. В оригинальном исполнении тест Гудинаф-Харриса предназначался для оценки интеллекта. В данном исследовании, однако, такая задача не ставилась. Тест Гудинаф-Харриса представляет собой оценку изображения человеческой фигуры по 73-м признакам, за наличие каждого из которых начисляется балл; по сумме баллов и оценивается интеллект. Тест был в свое время построен на результатах обследования школьников, группами по 50 человек мужского и женского пола, отдельно для каждого года обучения. Каждый из 73-х оцениваемых признаков впервые появлялся у испытуемых определенного возраста.

Для данного исследования представляло важность то обстоятельство, что различные признаки рисунка обязаны своим появлением разным моторным уровням. Вследствие этого стало возможным отобрать те признаки, которые обусловлены действием низших уров-

ней моторного построения. Известно, что эти признаки обладают большей устойчивостью и меньшей ситуативной изменчивостью, нежели те параметры рисунка, которые свойственны высшим моторным уровням (т.е. уровням символическим) [3].

К сожалению, мы не можем вполне положиться на результаты исследований, по которым составлялся тест. Исследование это проводилось на американских школьниках в первой половине прошлого века. С той поры, очевидно, изменилось многое; нам придется иметь дело с современными российскими студентами и школьниками уже в начале XXI столетия. Кроме того, в тест Гудинаф-Харриса включены далеко не все признаки, которые нам хотелось бы изучить. Поэтому исследование было отчасти повторено, а также дополнено анализом некоторых параметров, которые в тест Гудинаф-Харриса не вошли. Скромные размеры этой статьи не позволяют осветить динамику и особенности всех признаков рисунка, которые рассматривались в данном исследовании. Остановимся лишь на некоторых, наиболее показательных.

Хотя каждый признак рисунка обусловлен действием того или иного уровня моторного построения, но не каждый признак является хорошим маркером «своего» моторного уровня. Некоторые признаки проявляются даже при явной слабости породившего их моторного уровня, а другие проявляют большую чувствительность в этом отношении. Мало того, у лиц мужского и женского полов одни и те же признаки могут обладать неодинаковой различительной способностью. Но и это еще не все. Разделяя признаки по уровням моторного построения, мы должны помнить, что их манифестация обусловлена не только ведущими уровнями, но и участием фоновых уровней, которое также не всюду может быть одинаковым. А если исследуется относительно примитивный уровень (например, В), то следует помнить, что фактически самостоятельных движений он не имеет, и мы можем изучать только его наиболее заметные фоновые проявления; одновременно с ними мы увидим и активность ведущего уровня С или D.

Вначале будем говорить о тех признаках, которые были заимствованы из теста Гудинаф-Харриса.

Таблица 2

**Особенности линий, %
(синергический уровень моторного построения)**

<i>Испытуемые мужского пола</i>							
Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Возрастные группы	1	2	3	4	5	6	7
Линии проведены уверенно	80,6	76,4	76,9	83,7	83,8	83,8	79,5
Эскизная техника	33,3	36,0	36,5	49,0	47,6	36,0	27,4
<i>Испытуемые женского пола</i>							
Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Возрастные группы	1	2	3	4	5	6	7
Линии проведены уверенно	90,2	86,9	86,3	93,2	88,3	89,3	76,4
Эскизная техника	47,6	40,9	50,0	54,7	48,1	41,7	46,1

Так, в этом тесте большое значение придается наличию уверенно проведенных линий, без случайных изгибов и отклонений. Показателем зрелости моторики является также эскизная техника, которая появляется только в рисунках высокой сложности – длинные линии в этом случае составлены из коротких, хорошо управляемых (табл. 2).

Сравним эти показатели на графиках (рис. 1).



Рис. 1. Уверенно проведенные линии в рисунках

Как видно на рис. 1, если рассматривать уверенно проведенные линии, то существенных гендерных различий в динамике этого признака нет. В 15 лет по этому показателю намечается некоторый спад, а «пик формы» (особенно заметный у девушек) соответствует 17-ти годам; к 20-летнему возрасту и у девушек, и у юношей по этому признаку снова наблюдается снижение.

Иная картина наблюдается при анализе эскизных линий (рис. 2).



Рис. 2. Эскизные линии в рисунке

Таблица 3

**Особенности изображения человеческой фигуры, %
(метрический уровень моторного построения)**

<i>Испытуемые мужского пола</i>							
Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Возрастные группы	1	2	3	4	5	6	7
Правильные соединения линий	77,8	65,2	66,3	72,4	74,3	64,9	56,2
Правильно изображены конечности	31,9	25,8	38,5	46,9	48,6	50,5	57,5
<i>Испытуемые женского пола</i>							
Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Возрастные группы	1	2	3	4	5	6	7
Правильные соединения линий	76,8	61,7	76,2	74,6	71,6	74,8	73,0
Конечности изображены правильно	36,6	53,0	51,2	60,2	54,1	56,8	44,9

«Пик формы» и здесь соответствует 17-ти годам. Но у испытуемых женского пола мы наблюдаем спад (как и в предыдущем случае), соответствующий 15-ти годам, и новый спад в 19 лет. Отличия этих кривых от представленных на рисунке 1 объяснимы. Если уверенно проведенная линия есть фактически результат хорошей работы синергического уровня В, то при проведении эскизной линии он выполняет в большей мере функцию фона; он сильнее подчинен метрическому уровню С, получающему зрительные коррекции, в то время как движения уровня В могут в принципе осуществляться и вслепую.

Обратимся теперь к тем особенностям рисунка, которые обусловлены метрическим уровнем С (табл. 3).

Более наглядно возрастная динамика этих признаков видна на графиках (рис. 3 и 4):



Рис. 3. Правильное соединение линий в изображении

На этом графике мы видим примечательную особенность, которая встречалась и раньше: выраженный спад и у юношей, и у девушек, соответствующий 15-ти годам. У юношей заметен «пик формы», соответствующий на этот раз 18-ти годам; у девушек такого пика нет.



Рис. 4. Правильное изображение конечностей человеческой фигуры

На рис. 4 мы видим чрезвычайно сильные гендерные различия. В то время как у юношей в 15 лет наблюдается все тот же спад, у девушек такого спада нет; напротив, наблюдается подъем, который продолжается вплоть до 17-ти лет («пик формы»). У юношей этого пика нет; наиболее правильно изображены конечности у 20-летних испытуемых.

Такое различие может быть объяснено разным участием нижележащего фонового (синергического) уровня в работе уровня метрического. Если метрический уровень сильно зависит от работоспособности подчиненного ему фона, то и кривая распределения признака по уровням В и С не будет сильно отличаться. А если метрический уровень С работает относительно автономно, то кривая распределения признака приобретет собственные, присущие этому уровню особенности. Очевидно, что соотношение уровней моторного построения в двигательном акте не может оставаться одинаковым у лиц разного пола и возраста.

Обратимся теперь к тем признакам, которые не вошли в тест Гудинафа-Харриса и были введены дополнительно. Один из них – непрерывность длинных линий – в изображении конечностей, туловища и т.п. (табл. 4).

Таблица 4

Непрерывность длинных линий, %

<i>Испытуемые мужского пола</i>							
Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Возрастные группы	1	2	3	4	5	6	7
Длинные линии непрерывны	31,9	30,3	27,9	28,6	22,9	29,7	32,9
Иногда прерывисты	55,6	57,3	59,6	53,1	58,1	53,2	54,8
Прерывисты	12,5	12,4	12,5	18,3	19,0	17,1	12,3
<i>Испытуемые женского пола</i>							
Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Возрастные группы	1	2	3	4	5	6	7
Длинные линии непрерывны	24,4	16,5	20,8	16,0	21,7	25,2	29,2
Иногда прерывисты	64,6	67,8	60,7	65,8	63,1	64,1	66,3
Прерывисты	11,0	15,7	18,5	18,2	15,2	10,7	5,6

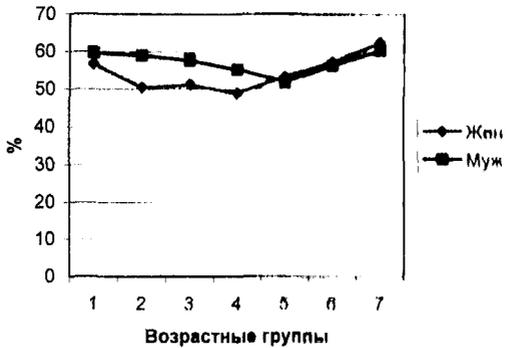


Рис. 5. Непрерывность длинных линий в изображении

На графике (рис. 5) мы наблюдаем фактически обратную зависимость с уверенно проведенными линиями (рис. 1): чем более уверенными являются линии, тем больше в них разрывов. Наличие большого количества разрывов, если линия проведена

уверенно, говорит о самостоятельной деятельности уровня С, который обходится лишь минимальным участием фонового синергического уровня В. И наоборот: там, где линии непрерывны, они становятся менее уверенными от того, что метрический уровень С принимает в них слишком мало участия. Таким образом, мы можем сказать, что уровень С претерпевает пик своей активности в 17–18 лет.

И наконец, обратимся к характеристике еще одного уровня, а именно – самого примитивного тонического уровня моторного построения А. Этот уровень, отвечающий за мышечный тонус, практически, не имеет собственных движений. Потому о его функции мы можем судить, скорее, не по его положительным проявлениям, а напротив, по явлениям его функциональной недостаточности. Одним из таких проявлений является динамический тремор, когда линия рисунка образует, своего рода, синусоиду с малой амплитудой (табл. 5).

Таблица 5

Динамический тремор, %

<i>Испытуемые мужского пола</i>							
Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Возрастные группы	1	2	3	4	5	6	7
Динамический тремор отсутствует	68,1	73,0	66,3	61,2	56,7	61,3	57,5
Есть местами	31,9	27,0	33,7	36,8	43,3	38,7	42,5
Есть всюду	0	0	0	2,0	0	0	0
<i>Испытуемые женского пола</i>							
Возраст, лет	14	15	16	17	18	19	20
Возрастные группы	1	2	3	4	5	6	7
Динамический тремор отсутствует	78,1	80,0	69,6	79,0	62,1	61,7	59,6
Есть местами	20,7	20,0	30,4	21,0	37,7	38,3	40,4
Есть всюду	1,2	0	0	0	0,2	0	0

Если суммировать проявления динамического тремора на графике, то получаем следующую картину (рис. 6).



Рис. 6. Динамический тремор при проведении линий рисунка

Примечательно, что проявления тремора не находятся в прямой зависимости от непрерывности длинных линий, хотя там, где длинных линий вовсе нет, тремор не появляется никогда. Мы снова видим спад, соответствующий 15-ти годам и у юношей, и у девушек – это говорит о том, что снижение функции уровня В, которое мы наблюдали раньше, сопровождалось пиком активности тонического уровня А. Затем явления функциональной недостаточности уровня А нарастают, но у девушек наблюдается еще один пик его активности в 17 лет (у юношей ничего подобного не наблюдается).

Итак, мы на некоторых примерах проследили картину изменений, происходящих с уровнями моторного построения в период юношеского возраста, на основании чего мы можем сделать следующие выводы:

1. Динамика развития моторики имеет выраженные гендерные особенности.
2. Уровень синергий и штампов В (по Н.А. Бернштейну) претерпевает спад в 15-летнем возрасте; это вызывает вторичную недостаточность и у вышележащих уровней. Следовательно, в 15-летнем возрасте следует говорить о нормативном кризисе развития моторики.
3. Пик формы моторики наблюдается в 17-18 лет, после чего по большинству параметров моторики наступает спад.

4. В период нормативного кризиса развития моторики тонический уровень А (по Н.А. Бернштейну) претерпевает комплексаторный пик, после чего его состоятельность снижается.

При профессиональном обучении, особенно сопряженном с двигательной активностью, следует учитывать как наличие нормативного кризиса моторики, так и пик моторной активности.

Библиографический список

1. **Гордеева, Н.Д.** Чередование видов чувствительности как основа построения живого движения и сенсомоторного действия / Н.Д. Гордеева // Психология телесности между душой и телом / под ред. В.П. Зинченко, П.С. Леви. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2005. – С. 193 – 211.
2. **Бернштейн, Н.А.** Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 496 с.
3. **Маховер, К.** Проективный рисунок человека / К. Маховер. – М.: Смысл, 2000. – 154 с.
4. **Романова, Е.С.** Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова. – СПб.: Речь, 2001. – 416 с.
5. **Венгер, А.Л.** Психологические рисуночные тесты / А.Л. Венгер. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 160 с.
6. **Тейлор, К.** Психологические тесты и упражнения для детей / К.Тейлор. – М.: Апрель Пресс, 2003. – 244 с.
7. **Степанов, С.С.** Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С.С. Степанов. – М.: Академия, 1996. – 96 с.

GRAPHICAL METHOD OF DIAGNOSTICS IN PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

D.A. Sevostyanov

The paper presents results of the study of graphic motor activity of students and pupils at the age of 14-20 years. During the study there are revealed age-specific and gender features of motor activity, "peak of form" and a period of normative motor activity crisis are determined. Basic maturation regularities of motor structure levels for students and senior pupils are shown.

Key words: motor activity, normative crisis of motor activity development, motor structure level.

ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ КАК ЧАСТНОГО СЛУЧАЯ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ВЫСШЕЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ

Т.Л. Чепель, Л.И. Мисникова

Статья посвящена одному из актуальных вопросов современного массового музыкального образования – восприятию современной музыки академических жанров среднестатистическим слушателем, не имеющим профессиональной музыкальной подготовки. Данный вопрос рассматривается с точки зрения общепсихологических закономерностей феномена восприятия.

Ключевые слова: восприятие, музыкальное восприятие, высшие психологические функции, сенсорные эталоны, перцептивные эталоны.

Феномен музыкального восприятия является одним из центральных вопросов не только собственно музыкознания, но и музыкальной психологии, музыкальной педагогики. Тем не менее, проблемы, возникающие на практике в связи с данным явлением, проявляют себя чрезвычайно остро уже не одно десятилетие. Говоря о восприятии музыки академических жанров среднестатистическим слушателем-любителем (без профессиональной музыкальной подготовки), музыкальная педагогика зачастую сталкивается с отсутствием понимания этого пласта культуры, его неприятием. Огромная разница между механизмами акта музыкальной перцепции профессионала и слушателя-любителя, «знатока» и «дилетанта» отмечалась неоднократно: «Знарок оказывается больше всего заинтересованным тем, чтобы сравнить услышанное с правилами и законами, ему хорошо известными... Простым любителем тотчас овладевает желание наполнить эти звуковые явления, которые кажутся ему пустыми, найти внутренние точки опоры для развития, вообще найти более частные представления» [11, с. 85].

Еще более проблематичным для реципиента оказывается та музыка, которую принято называть «современной классической». У среднестатистического слушателя-любителя, практически, отсутствует опыт ее восприятия. Единичное, спонтанное знакомство с такого рода искусством зачастую вызывает у слушателя устойчи-

вый когнитивный диссонанс, т.к. его «ухо» не находит для себя никаких слуховых зацепок, клише, привычных нормативов, облегчающих процесс понимания и приятия данного пласта культуры.

Несмотря на многочисленные исследования, посвящённые данной проблеме, ситуация, складывающаяся в области массового музыкального образования, на протяжении нескольких десятилетий не изменяется к лучшему. На наш взгляд, имеется несколько причин подобного «затяжного кризиса», которые скрываются в различных областях знаний. Мэри Серафайн, автор многочисленных работ о восприятии и понимании музыки, отмечая несомненное влияние рефлексивных практик на музыкальную педагогику, задаётся вопросом о том, почему же психологические исследования оказали незначительное влияние. Причина этого, по её мнению, в том, что психологи изучают, и очень подробно, «результаты рефлексии» – восприятие аккордов и отдельных звуков, но не восприятие музыки как таковой [20].

Одна из главных причин сложившейся сегодня ситуации в системе массового музыкального образования видится в том, что музыкальная психология в целом испытывает огромный недостаток исследователей, объединяющих профессиональный музыкальный и общепсихологический подходы. Очевидно, что вопрос музыкального восприятия является частью общей проблемы восприятия, и решить первый можно только в общепсихологическом контексте. Детальное изучение различных теоретических источников, исследовательских позиций и мнений позволяет нам говорить о недостаточности подобного междисциплинарного контекста.

Для выявления основных закономерностей музыкального перцептогенеза необходимо обратиться к анализу трактовок процесса восприятия в общей психологии. Весь спектр оценок и концепций по данному вопросу весьма разнообразен, а общая складывающаяся картина далека от однородности.

Еще в конце 70-х годов А.Н. Леонтьев в своей работе «Психология образа» искренне отмечал, что «по признанию самых авторитетнейших авторов, сейчас не существует никакой убедительной общей теории восприятия, способной охватить накопленные знания, наметить концептуальную систему, отвечающую требованиям диалектико-материалистической методологии.

В психологии восприятия остаются по существу неопределенными физиологический идеализм, прикрытый новой терминологией, параллелизм и эпифеноменализм, субъективный сенсуализм, вульгарный механизм.... В результате в сводных работах, претендующих на широкий охват проблемы, торжествует откровенная эклектика. Жалкое состояние теории восприятия при богатстве накопленных конкретных знаний свидетельствует о том, что сейчас создалась острая необходимость пересмотреть то принципиальное направление, в котором движется исследование. А это требует коренного преобразования самой постановки проблемы психологии восприятия и отказа от ряда мнимых постулатов, которые по инерции в ней удерживаются» [13, с. 3 – 13]. Эта цитата не случайно приводится в полном объеме, т.к. точно характеризует ситуацию, во многом не изменившуюся и сегодня.

Разброс теоретических концепций относительно природы и сущности восприятия достаточно велик. Авторитетные источники предлагают самые разные интерпретации данного явления. В каждом из исследований дана своя смысловая доминанта, по-разному распределены нюансы и расставлены некоторые акценты при раскодировании термина [17; 18; 16].

Продуктивным для построения теории музыкального восприятия, на наш взгляд, является характеристика психологического феномена, данная в работе В.П. Зинченко, где восприятие рассматривается как «действие субъекта, посредством которого осуществляются различные виды преобразования стимулов в образ» [8].

Таким образом, центральным элементом феномена восприятия, основным его отличительным свойством от других психологических понятий, таких, как рецепция, ощущение, является формирование образа. Другими словами, под полноценным восприятием объекта подразумевается способность как можно более адекватно воссоздать его содержательную и формальную определенность в сознании реципиента (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко, А.Г. Рудская, В.П. Зинченко).

Совершенно справедливо рассматривать музыкальное восприятие как разновидность художественного восприятия, как акт художественного творчества. Уместно будет отметить, что существует определенная научная традиция психологического анализа художе-

ственного восприятия [15; 1; 10]. В то же время отметим, что изучение данного вопроса показывает, насколько сложна разработка психологии художественного восприятия в контексте общепсихологической концепции художественного творчества. На этом фоне изучение музыкального восприятия в связи с целым рядом ярко выраженных специфических особенностей, присущих только музыкальному искусству, представляется особо проблематичным.

Остановимся более подробно на тех подходах, которые предлагаются в области изучения именно музыкального восприятия. В отечественной музыкальной психологии исследование Б.М. Теплова [19] являлось до недавнего времени, пожалуй, единственным фундаментальным трудом, ориентированным на изучение специфических музыкальных способностей, слуховой перцепции. Вопрос восприятия рассматривается автором в контексте общей музыкальной одаренности и не выделяется как отдельная проблема. Ученый не вычленяет отдельно образ восприятия и не рассматривает его как некий критерий уровня и качества перцептогенеза. Но Б.М. Теплов совершенно точно определяет основной признак музыкальности – «переживание музыки как выражения некоторого содержания», и даже расшифровывает: «Чем больше человек слышит в звуках, тем более он музыкален. Музыкальное переживание по самому существу своему «эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки» [19, с. 53]. Чрезвычайно важным моментом явилась отмеченная автором взаимосвязь между умением субъекта дифференцировать при слушании средства музыкальной выразительности и качеством восприятия.

Несмотря на многочисленные исследования в области музыкальной психологии (работы Асафьева, Кадцына, Медушевского, Арановского, Березовчук), художественного восприятия, остаются не совсем ясными природа, механизм превращения перцептивного образа в личностные смыслы. В какие «отношения» необходимо вступать с текстом, чтобы трансформация его значений в личностные смыслы (как всеобщий и решающий признак художественного и, в частности, музыкального восприятия) стала реальностью? Ведь, как отмечал В.П. Зинченко, «структура всякого действия ... (в том числе и перцептивного. – Т.Ч., Л.М.) является воссозданной

структурой, своего рода новообразованием, акцией, а не просто реакцией на среду» [9, с. 18]. Поиск ответов на поставленные вопросы возможен, на наш взгляд, лишь посредством обращения к идеям развития в контексте концепции Л.С. Выготского.

Исходной точкой дальнейших рассуждений послужит изложение основных позиций Л.С. Выготского, касающихся формирования высших психических функций в процессе онтогенеза. Рассматривая музыкальное восприятие как один из сложнейших феноменов в ряду вышеуказанных функций, подробное изложение концептуальных положений классика отечественной и мировой психологии представляется крайне необходимым.

Напомним два основных, выделенных Л.С. Выготским, типа изменений, происходящих на каждой новой возрастной ступени в функции восприятия. Как отмечает автор, первый тип изменений можно назвать «первичной переработкой или первичными синтезами восприятия. Сюда относится развитие таких свойств восприятия, как относительное постоянство величины воспринимаемых предметов, их формы, цвета. Все эти моменты варьируют в зависимости от ряда случайных условий нашего восприятия, и только постепенно вырабатывается постоянство восприятия, которое возникает благодаря сложному сплаву процессов восприятия с процессами памяти» [4, с. 114].

Второй тип изменений в функции восприятия Выготский называет «процессами вторичной переработки или процессами вторичных синтезов в области восприятия. Здесь происходит сближение восприятия с мышлением, связь восприятия с речью... Изолированные объекты восприятия приобретают благодаря мышлению связь, они становятся упорядоченными, приобретают смысл – прошедшее и будущее. Речь, таким образом, приводит к осмысливанию восприятия, к анализу действительности, к образованию высшей функции на месте элементарной» [4, с. 117].

В понимании Л.С. Выготского, высшие психические функции оказываются «... единой по генетической природе, хотя и разнообразной по составу психологической системой, строящейся на совсем иных основаниях, чем системы элементарных психических функций. Объединяющими моментами всей системы, определяющими отнесение к ней того или иного частного психи-

ческого процесса, является общность их происхождения, структуры и функции. В генетическом отношении они отличаются тем, что в плане филогенеза они возникли как продукт не биологической эволюции, но исторического развития поведения, в плане онтогенеза они также имеют свою особую социальную историю. В отношении структуры их особенность сводится к тому, что, в отличие от непосредственной реактивной структуры элементарных процессов, они построены на основе употребления стимулов - средств (знаков) и носят в зависимости от этого непрямой (опосредованный) характер. Наконец, в функциональном отношении их характеризует то, что они выполняют в поведении новую и существенно иную по сравнению с элементарными функциями роль, осуществляя организованное приспособление к ситуации с предварительным овладением собственным поведением» [3, с. 55].

Следовательно, тот тип восприятия, о котором шла речь выше, «представляет собой не только сложный синтез наличных впечатлений и образов памяти, но в основе его лежит сложный синтез процессов мышления с процессами восприятия. То, что мы видим, и то, что мы знаем, то, что мы воспринимаем, и то, что мы мыслим, сливается воедино» [4, с. 118]. Еще один принципиально важный для нас момент заключается в том, что, как отмечает Выготский, высшие психические функции не прорастают естественным образом из элементарных процессов, не надстраиваются над ними, а «представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам» [2, с. 58].

В дальнейшем, базируясь на исследованиях Л.С. Выготского, А.В. Запорожец [5] связывает вышеизложенные типы функции восприятия с «процессами опознания образа» (элементарный тип) и «процессами построения образа» (высшая психическая функция). Именно А.В. Запорожец впервые при разработке теории развития восприятия вводит в психологический тезаурус выражения «сенсорные эталоны» и «перцептивные эталоны». Под термином «эталон» автор подразумевает «опознавательные критерии», а формирование эталонов связывает с процессами усвоения отличительных признаков, выступающих в роли критерия для диффе-

ренициации данного класса от других. Таким образом, эталон – это определённое орудие, инструмент осуществления перцептивных и опознавательных действий [5].

Напомним, что под сенсорными эталонами подразумеваются «выделенные человеком в процессе общественно-исторической практики системы чувственных качеств предметов, которые усваиваются ребенком в ходе онтогенеза и применяются в качестве образцов при обследовании объектов и выделении их свойств» [7]. Сенсорные эталоны соответствуют общественно выработанным системам сенсорных качеств. Система цветов спектра, система геометрических форм являются примерами сенсорных эталонов. По-видимому, в музыкальном перцептогенезе примерами подобного рода эталонов являются жанровые установки (песня, танец, марш и др.), мажоро-минорная организация с системой ладовых тяготений и функциональных связей. Усваивая сенсорные эталоны, ребёнок начинает пользоваться ими как своеобразными чувственными мерками. По определению А.В. Запорожца, сенсорные эталоны «формируются в индивидуальном развитии ребенка и соответствуют не только различным свойствам окружающей действительности, но и системам общественно выработанных сенсорных качеств» [6, с. 36].

Для перцептивного действия свойственно вычленение в воспринимаемом объекте тех признаков, которые служат элементами при создании целостного образа. Понятие «перцептивного эталона» используется при определении способов вычленения содержания из объекта. Следовательно, перцептивные эталоны связаны именно с построением, формированием образа восприятия.

О двух различно организованных типах восприятия говорит В.П. Зинченко в своей работе “Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека” [9]. Первый тип восприятия – «это развернутый во времени, направленный на построение новых образов, включающий в себя различные перцептивные действия, ответственные за обнаружение, выделение информативных признаков, ознакомление с ними, словесное обозначение или категоризацию, т.е. отнесение объекта к тому или иному классу. Второй – мгновенное, одноактное осознание» [9, с. 23]. Причем, что утверждает исследователь, многоактность, развернутость или одно-

актность не связаны с возрастными критериями испытуемых, а зависят от сенсорных и перцептивных эталонов, оперативных единиц восприятия. Для сукцессивного типа восприятия характерна открытость образа восприятия, его обогащение, развитие, расширение и т.д. Для симультанного – сформированность, законченность, завершенность, «закрытость» образа восприятия.

Таким образом, на основании вышеизложенных проанализированных теоретических источников можно сделать следующие выводы:

- 1) для надстройки естественным образом высшей психической функции восприятия над элементарной функцией первичной переработки информации необходима определённая благоприятная система, социокультурное окружение;
- 2) первичная переработка информации связана с процессом опознания образов, т.е. с симультанным типом восприятия; высшая психическая функция восприятия подразумевает процесс построения образа и наличие сукцессивного типа восприятия;
- 3) необходимым условием появления высшей психической функции восприятия является наличие в социокультурном опыте реципиента определённой системы сенсорных и перцептивных эталонов.

В музыкальной психологии также были попытки разграничения сложнейшего процесса музыкального восприятия, разделения его на этапы, различные типы. Одна из первых попыток дифференциации была сделана классиком отечественной музыкальной психологии Б.М. Тепловым в его фундаментальном труде «Психология музыкальных способностей» (о чем уже говорилось выше), где условно обозначаются две стороны музыкальности (т.е. способности человека к восприятию музыки) – эмоциональная и слуховая. Б.М. Теплов отмечает, что способность эмоционально отзываться на музыку не является исчерпывающей при рассуждениях о качестве восприятия (хотя и первоочередной). Если реципиент не в состоянии дифференцировать, расслышать музыкальную ткань, выделить в ней средства музыкальной выразительности, т.е. если у него нет элементарных навыков (закрепленных социальной средой сенсорных эталонов. – Т.Ч., Л.М.), то полноценное восприятие выглядит гораздо проблематичнее: «Музыкальность предполагает

также достаточно тонкое, дифференцированное восприятие, слышание музыки... Тончайшее различение отдельных сторон звуковой ткани нельзя еще назвать музыкальным восприятием, если оно есть только различение звуковых комплексов, а не их выразительного значения. В то же время эмоциональное переживание тогда будет музыкальным, когда оно является переживанием выразительного значения музыкальных образов, а не просто эмоций во время восприятия музыки. Можно, однако, сказать, что *эмоциональная реакция на музыку на практике всегда говорит уже о некоторой музыкальности, так как предполагает хотя бы и очень приблизительное восприятие музыкальных образов... Тонкое же слуховое восприятие может (по крайней мере, в предельных случаях) быть независимым от музыкальности, т.е. совершенно не связанным с восприятием выразительного значения слышимого*» [19, с. 54].

Возможный вариант выстраивания некоей дифференцированной структуры (у натренированного, профессионального реципиента) предлагается в одном из недавних исследований в области музыкальной психологии Г.В. Иванченко [11]. Автор выделяет следующие уровни развитого музыкального восприятия:

– *сенсорный (микродифференциальный) уровень* – анализ элементарных качеств звука (высоты, громкости, тембра) и их взаимодействия между собой;

– *звуковысотно-интонационный*, где целостный музыкальный звук «оценивается» и переживается как часть мотива и любой ладовой, гармонической структуры;

– *эмоционально-семантический*, когда оценка звучания дает возможность интерпретировать последние как содержательную семантическую структуру и позволяет предвосхищать дальнейшее развитие музыкальной ткани;

– *интегрально-семантический, эвристический*, для которого характерны «последовательно-одновременный процесс построения музыкального образа и аналитико-синтетические операции музыкального мышления» [11, с. 94].

Попытка выстраивания некоей схемы «микрогенеза» музыкального восприятия представлена и в концепции Л.М. Кадцына, изложенной сравнительно недавно – в 90-е годы прошедшего столе-

тия [12]. Автор с позиции музыкознания разграничивает процесс формирования содержательных представлений на два этапа.

1. Исходные представления, обусловленные звучанием произведения. «Это представления о самой композиции, о переживаниях, вызванных звучанием, и ассоциации» [12, с. 11]. Данные представления являются личностными для слушателя и выполняют роль знаков, значение которых еще необходимо раскрыть.

2. Концептуальные представления, возникшие «в результате осмысления социальной значимости исходных представлений с точки зрения позиции автора, исполнителей и слушателей времени создания произведения» [12, с. 12].

Следовательно, исходные представления первичны, носят более эмоциональный и непосредственный характер, но не исключают участия типологических подходов, связанных с культурной принадлежностью самого слушателя. Концептуальные же плод интеллектуально-аналитической работы коммуниканта, требующей слушательского, общекультурного, жизненного опыта воспринимающего. На этом этапе представлений важно осознание социологической актуальности произведения именно в контексте времени его создания.

Из вышеприведенных этапов музыкального восприятия, выстраивание которых основано не столько на закономерностях функционального генеза или микрогенеза (т.е. с точки зрения психологических позиций), сколько на музыковедческой основе, тем не менее, становится достаточно очевидно следующее заключение.

Если этап исходных представлений является скорее реакцией на раздражитель, одноактное опознание, то этап формирования концептуальных представлений связан с открытостью акта восприятия, его углублением, расширением на основе притока новых впечатлений, сведений и т.д. Хотя Л.М. Кадцын в своей работе разворачивает теорию двух этапов в чисто музыковедческом контексте и связывает их последовательность с различными музыкальными произведениями – непрограммой и программой музыкой, инструментальными и синтетическими жанрами, на наш взгляд, конечное продолжение эта концепция может иметь и в русле психологии восприятия.

Два различно организованных типа музыкального восприятия вычлениются и в работе В. Медушевского [14], посвященной в целом музыковедческим проблемам. Но тема, затронутая исследователем, продолжает концепцию Б.М. Теплова, основные компоненты которой изложены выше в настоящем исследовании. «Слуховое усвоение интервалов, аккордов, гармонических схем, действительно, требует длительных усилий. Но многолетнее вдабливание элементов аналитической формы, очищенных от связей с интонационно-фабульной формой, может привести к утере активности и гибкости интонационного слуха, воспитать привычку мыслить музыку только в направлении от звука к смыслу. А то и вообще одними лишь интервально-звуковыми комбинациями» [14, с. 162]. В данном случае автор обрисовывает крайнюю форму негативного воздействия профессионального музыкального образования, утрату способности эмоционального постижения музыки, т.е. главенство элементарных функций с преобладанием сенсорных эталонов над перцептивными, превалирование симультанного типа восприятия над сукцессивным. *Таким образом, усвоение в процессе социализации личности только системы сенсорных эталонов в музыкальной культуре не является наиболее показательным и убедительным фактором возможного полноценного музыкального восприятия как высшей психической функции, поскольку не обеспечивает ещё освоение систем перцептивных эталонов, без которых невозможно восприятие сложных музыкальных текстов как целостных образований.*

Попытаемся ещё раз четко обозначить, что же в музыкальной психологии относится нами к сенсорным эталонам для массового среднестатистического слушателя? На наш взгляд, к таким нормативам, с точки зрения восприятия, принадлежат различные техники, конвенционально закрепленные в музыкальном языке как набор определенных правил и законов, способы и системы организации музыкального материала. Перечислим основные сенсорные эталоны в музыкальной практике:

- классическая мажоро-минорная тональная система с ее логикой тонально-гармонических взаимоотношений;
- определенная логика и техника формообразования (асафьевское *int* в различных его интерпретациях);

- гомофонно-гармоническая фактура с различной степенью ее усложнения;
- техника голосоведения;
- техника оркестровки, тембровые характеристики звучащей музыки (определенный набор инструментария в том или ином соотношении, способы звукоизвлечения и т.д.).

Интегрируя общепсихологическую и музыковедческую установки, предлагаем возможное разграничение двух различно организованных типов музыкального восприятия, за которыми закреплены свои константные характеристики (табл. 1).

Таблица 1

Типы музыкального восприятия

Сукцессивный тип	Симультанный тип
1	2
1. Развернутость во времени акта восприятия	1. Сиюминутность, одномоментность акта восприятия
2. Многоактность, разомкнутость восприятия	2. Одноактность опознания
3. Открытость образа восприятия для его обогащения, развития, расширения, углубления и т.д. Направленность на построение новых образов	3. Сформированность, законченность, завершенность, «закрытость» образа восприятия
4. Направленность на трансформацию значений музыкального текста, на креативную деятельность реципиента	4. Опора на когнитивный, мнемонический опыт реципиента
5. Выделение реципиентом динамических свойств музыкального текста, их доминирование	5. Опора на консервативные свойства, характеристики объекта восприятия
6. Отсутствие фиксированной точки зрения на воспринимаемый музыкальный текст	6. Фиксированная точка зрения на объект восприятия
7. Фактор построения перцептивного эталона	7. Фактор опознания сенсорного эталона

Принимая во внимание то, что элементарным типом музыкального восприятия является умение дифференцировать, вычленять из музыкальной ткани наработанные в социальном

опыте сенсорные эталоны, и, основываясь на методологической концепции Л.С. Выготского, возможно сформулировать следующий вывод: *полноценное музыкальное восприятие (связанное с выстраиванием перцептивного эталона) как высшая психическая функция не вытекает, прорастает из элементарного восприятия, а является качественно новой ступенью функции музыкального восприятия. Следовательно, наличие в опыте реципиента сенсорных эталонов не может являться гарантией и обеспечением обязательного самопроизвольного формирования музыкального восприятия как высшей психической функции.* Другими словами, сформированные в процессе социализации личности сенсорные эталоны, безусловно, чрезвычайно важны для возникновения, формирования музыкального восприятия как высшей психической функции, но первое не является достаточным и определяющим фактором для возникновения последнего.

Вышеизложенные теоретические положения, конкретизировавшиеся в авторской методике, прошли проверку практикой, подтвердившей продуктивность и перспективность первых. В заключение кратко сформулируем наиболее важные выводы, отражающие позиции авторов в решении проблемы активизации музыкального восприятия:

– использование музыкальных текстов академических жанров композиторов второй половины XX в. возможно и целесообразно для обеспечения сукцессивности музыкального восприятия и блокирования симультанных процессов, что создаёт благоприятные условия для активизации музыкальной перцепции;

– активизация музыкального восприятия возможна при условии инициации субъектной позиции путём признания правомерности субъектных переживаний и понимания музыкальных текстов.

Библиографический список

1. **Абрамян, Д.Н.** Общепсихологические основы художественного творчества (теоретико-методологические аспекты проблемы) / Д.Н. Абрамян. – М., 1994. – С. 111 – 129.

2. **Выготский, Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
3. **Выготский, Л.С.** Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов-на-Дону, 1998.
4. **Выготский, Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики.
5. **Запорожец, А.В.** Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1: Психическое развитие ребенка.
6. **Запорожец, А.В.** Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1: Психическое развитие ребенка.
7. **Зинченко, В.П.** Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика – Пресс, 1997.
8. **Зинченко, В.П.** Образ и деятельность / В.П. Зинченко // Психологи отечества. Избранные психологические труды в 70-ти томах. – Москва; Воронеж, 1997.
9. **Зинченко, В.П.** Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1988. № 6. – С. 15 – 30.
10. **Иванов, В.П.** Человеческая деятельность, познание, искусство / В.П. Иванов. – Киев: Наукова думка, 1974.
11. **Иванченко, Г.В.** Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2001.
12. **Кадцын, Л.М.** Творчество слушателей (механизм слухового восприятия инструментальных произведений): автореф. дис. ... д-ра искусствования / Л.М. Кадцын. – Киев, 1989.
13. **Леонтьев, А.Н.** Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. – 1979.
14. **Медусhevский, В.** Интонационная форма музыки. / В. Медусhevский. – М.: Композитор, 1993.
15. **Потебня, А.А.** К понятию психологической поэтики / А.А. Потебня // Вопросы теории и психологии творчества: в 7 т. – Харьков, 1914.
16. Психологический словарь / ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. М.: Педагогика–Пресс, 1997.
17. Психология. Словарь / сост. П.Н. Кариенко. – М.: Политиздат, 1990.
18. **Рождественская, Н.В.** Психология художественного творчества: в 5 т. / Н.В. Рождественская. – Харьков, 1974.
19. **Теплов, Б.М.** Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1.
20. **Serafine, M.L.** The cognitive reality of hierarchic structure in music / M.L. Serafine, N. Glassman, C. Overbecke // Music Perception. Sum. 1989. Vol. 6 (4).

GENERAL PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF MUSICAL PERCEPTION AS A SPECIAL CASE OF PERCEPTIVE HIGHER PSYCHIC FUNCTION

T.L. Chepel, L.I. Misnikova

The paper is dedicated to one of actual questions of the modern mass musical education - perception of the modern music of academic genre with an average statistical listener without professional musical training. This question is considered from the point of view of general psychological regularities of a perception phenomenon.

Key words: perception, musical perception, higher psychic functions, sensory etalons, perceptive etalons.



ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ

А.Н. Величко, О.А. Ефремова

В статье раскрываются подходы к исследованию качества тестовых материалов, определяется значение экспертизы диагностических материалов, представляются проблемы, проявившиеся при практическом экспертировании банков тестовых заданий.

Ключевые слова и словосочетания: диагностика, экспертиза, задания тестового характера, тесты.

Современная педагогическая диагностика в целом, как и диагностика предметной обученности, немыслима без использования тестов или хотя бы комплектов заданий тестового характера. При применении тестовых материалов становятся актуальными следующие проблемы:

- ✓ зачем использовать тесты, каковы место и роль тестовых материалов в педагогической диагностике;
- ✓ как определить параметры, проверяемые тестовыми материалами;
- ✓ как создать качественные тесты;
- ✓ насколько правомерно использовать собственные тесты, не прошедшие сертификацию;
- ✓ как проверить качество имеющихся тестовых материалов;
- ✓ какие выводы правомерно делать при анализе результатов тестирования и т.д.

Однако в данной статье не будем претендовать на разрешение всех проблем, остановимся на вопросе проверки качества тестовых материалов. Качественными считают те тесты, которые прошли процедуру сертификации. Заметим, что сертифицирование материалов может происходить на разных уровнях; самый высокий уровень, конечно, уровень Госстандарта, только такие тесты по формальным показателям являются качественными. Однако практика показывает,

что не всегда готовые тесты устраивают по всем параметрам. Иногда их просто еще нет.

При проведении процедуры сертификации на любом уровне обязательно формируется заключение по тестовым материалам, состоящее из двух элементов:

- ✓ экспертизы, то есть исследования специалистом (экспертом), имеющим специальные познания в исследуемой области знаний (тестологии) тестовых материалов;
- ✓ апробации, которая заключается в проведении пробной процедуры тестирования для определения статистических характеристик теста.

Наличие одного элемента (либо экспертизы, либо апробации), как показывает практика, недостаточно для определения качества используемых тестовых материалов. Интенсивное накопление материалов тестового характера делает проблему оценки их качества весьма актуальной. Особую значимость она приобрела для преподавателей Новосибирского государственного педагогического университета в связи с необходимостью подготовки диагностических материалов для проверки остаточных знаний в рамках проблемы оценки качества подготовки специалиста.

Для упрощения процедуры создания и использования тестовых материалов стихийно и централизованно создаются различные компьютерные программы – тестеры. Каждый пользователь может найти для себя наиболее удобный вариант. Накануне аттестации вуза Новосибирский государственный педагогический университет (НГПУ) выбрал для внедрения систему тестирования, используемую в процедуре внешнего аттестационного тестирования, разработанную Московским Центром тестирования профессионального образования (модель АСТ-Центра). Внедрение системы в полном объеме предполагает интенсивный процесс создания и включения в работу со студентами диагностических материалов в тестовой форме: наполнение, так называемых, банков тестовых заданий (БТЗ); создание на их основе диагностических тестов с различными целями проверки. Хотя материалы, полученные при взаимодействии с АСТ-Центром, объемны и многоплановы, в них достаточно много места отведено описанию структуры экспертизы, практика вносит свои коррективы и ставит новые проблемы.

Очевидно, что экспертиза, проводимая недостаточно качественно и без привлечения соответствующих специалистов, а уж тем более её отсутствие, приводят к тому, что при работе с БТЗ и составлением тестовых заданий накапливается значительное количество диагностических проблем, уменьшается качество и увеличиваются последующие трудозатраты, связанные с исправлением недостатков. Соответственно, проведение экспертизы не может быть формальной процедурой, и она должна быть обязательно многоуровневой. Выделяют следующие уровни:

- ✓ авторская экспертиза, или самоэкспертиза, которая обязательно проходит в процессе разработки всего БТЗ и составления отдельных тестовых заданий. Она представляет собой действия по самоконтролю и самооценке, устраняющие неизбежные, часто произвольные ошибки разработчика тестовых материалов. После завершения работы над созданием БТЗ проводится его экспертиза для выявления соответствия содержанию требований, предъявляемых к БТЗ;

- ✓ внутренняя экспертиза, проводимая внутри образовательного учреждения специалистами, не принимавшими участия в разработке данного БТЗ, но являющимися специалистами в содержательной области;

- ✓ внешняя экспертиза, проводимая специалистами в данной области знаний, которые не являются работниками данного учреждения;

- ✓ внешняя экспертиза в рамках процедуры сертифицирования тестовых материалов, проводимая специалистами в данной области знаний, имеющими права на проведение таких процедур (сертификат эксперта или удостоверение по прохождению курсов). Для получения внешнего экспертного заключения (рецензии) такого уровня можно обратиться в соответствующие УМО.

Каждый уровень экспертизы необходимо оформлять в виде протокола или рецензии, желательно их совмещать. Формализованность протокола с использованием обобщающих таблиц позволяет быстро сравнивать оценки одинаковых позиций у разных экспертов и формировать общее заключение. Кроме того, специальная форма протокола заставляет эксперта не пропускать ни одной позиции при оценке тестовых материалов. Рецензия необходима для пояснения

экспертом собственного впечатления и позволяет описать замеченные неточности, а не только констатировать их наличие. Может возникнуть мнение об избыточности заполнения протокола при проведении авторской экспертизы. Наш опыт позволяет с полной уверенностью говорить о необходимости заполнения этого документа. Во-первых, это позволяет сравнить собственное мнение с мнением другого эксперта. Если знакомишься с заключением эксперта, не проводя самообследование, то мнение другого эксперта дает «наводки» и приводит к искажению собственного мнения. Можно еще поспорить, кто более прав, от своей позиции не следует быстро отказываться. Во-вторых, заполнение протокола позволяет перевести интуитивные ощущения о качестве созданных материалов на осознанный уровень. Собственный опыт показывает, что первые впечатления иногда обманчивы, только методичное исследование качества по определенным параметрам в рамках заданной определенной формы, чтобы не задумываться над систематизацией своих впечатлений, позволяет полноценно оценить качество подготовленных материалов.

Экспертиза неизбежно несет некоторый субъективный характер оценки, поэтому от качества подбора экспертов-предметников и их квалификации во многом зависит успех проведения экспертизы. Очевидно, чем больше экспертная группа, тем более верные результаты оценок могут быть получены. Однако привлечение слишком большого числа экспертов, особенно при отсутствии возможности их отбора, нежелательно. В этом случае мнение каждого специалиста слабо влияет на конечные результаты. Кроме того, оценки компетентных экспертов размываются во множестве оценок малокомпетентных специалистов. Чем больше экспертная группа, тем больше времени затрачивается не только на подбор специалистов, но и на сведение воедино результатов экспертиз и формирование окончательного заключения, что приводит к удорожанию процедуры проведения экспертизы.

Уже появляются специальные разработки по оценке согласованности экспертов, что подчеркивает общий характер проблемы. По мнению сотрудников АСТ-Центра, группа специалистов должна включать от 5-ти до 13-ти человек. На наш взгляд, для проведения внутренней экспертизы достаточно подготовленных

2 – 3-х специалистов, если они не влияют на мнения друг друга, выступают независимыми.

В идеологии адаптивной системы тестирования (АСТ) при проведении экспертизы следует четко различать экспертизы:

- ✓ каждого тестового задания;
- ✓ всего банка тестовых заданий (БТЗ);
- ✓ тестов, составленных на основе БТЗ.

Для полноценной экспертизы необходимо определить ее критерии и выделить параметры, по которым она проводится.

Вполне возможно совместить в одном протоколе экспертизу каждого тестового задания и всего банка тестовых заданий в целом. Для оценки теста необходим другой протокол, так как тест – это не простая совокупность, пусть и структурированная по содержанию, как в БТЗ, тестовых заданий. Тест имеет самостоятельные параметры.

Экспертиза всего банка тестовых заданий обязательно предполагает, что анализируется каждое тестовое задание. Цель проведения экспертизы – проверка тестового задания на соответствие методологическим требованиям. Показателей каждого тестового задания много, не следует игнорировать ни один из них, последовательно оценивая каждое тестовое задание по всем параметрам. По некоторым показателям отсутствуют однозначные критерии, что приводит к субъективизму оценки. Именно поэтому при проведении экспертизы желательно приглашать не менее 2 – 3-х экспертов.

В протоколе экспертизы тестовых заданий, следуя материалам АСТ-центра, предлагается определять несколько параметров:

1. *Уникальный идентификатор тестового задания.* Он необходим для того, чтобы можно было точно отличить и выделить конкретное тестовое задание из всего массива БТЗ.

2. *Код принадлежности тестового задания к дидактической единице* – разделу спецификации БТЗ, которая в своей основе содержит дидактические единицы образовательного стандарта. В этом пункте мнение эксперта, как показала практика, может расходиться с мнением авторов. Для проведения независимого анализа эксперт не должен знать, к какой дидактической единице из спецификации отнесли тестовое задание авторы БТЗ. Этот па-

раметр достаточно информативен, он позволяет исключить неоднозначные задания и задания, проверяющие сразу много дидактических единиц. Исходя из теоретических положений тестологии, одно задание должно проверять одну дидактическую единицу, только в этом случае можно сделать локальную оценку усвоения именно этой дидактической единицы.

3. *Соответствие ТЗ содержанию ГОС* или учебной программе. Даже небольшой опыт компоновки БТЗ показал, что полное соответствие дидактических единиц, определяемых в спецификации тестовых материалов, государственному образовательному стандарту невозможно. Автор БТЗ обязательно корректирует, разворачивает словосочетания, предложения, заявленные в образовательном стандарте. Кроме этого, оказывается, несмотря на единый образовательный стандарт, у экспертов есть собственное мнение по поводу его трактовки.

4. *Уровень значимости содержания* тестового задания. Эксперт на свое усмотрение определяет данное задание: сомнительное, приемлемое (допустимое), важное или существенное по содержанию.

5. *Выполнение требований к составлению тестовых заданий*. Наблюдая за работой экспертов, можно сделать заключение, что этот параметр могут оценить только специально подготовленные эксперты. Прописывание всех требований к составлению тестового задания в пояснительной записке к протоколу занимает очень много места и времени.

6. *Максимально допустимое время предъявления задания* на экране дисплея, в минутах. Нами этот параметр был модифицирован в оценку времени, которое требуется среднему испытуемому для ответа на задание. Оказалось, что по этому параметру, с одной стороны, мнения экспертов значительно расходятся, с другой стороны, преподаватели, учителя, выступающие экспертами, часто неадекватно его оценивают, тем самым необоснованно увеличивая темп прохождения теста.

7. *Форма ТЗ* – открытая, закрытая, на упорядочение, на соответствие. В этом пункте расхождений не бывает, формы заданий опознаются однозначно, но анализ этого параметра «по вертикали» – от задания к заданию, позволяет сделать заключение о сбалансиро-

ванности разнообразия форм. При однообразной форме тестовых заданий этот пункт из экспертного заключения можно исключить.

8. *Количество концептов* (логических шагов или интеллектуальных действий), необходимых для решения тестового задания. Если задание имеет несколько вариантов решения, традиционные и нетрадиционные подходы к решению, то при внесении в протокол количества концептов следует остановиться на наиболее стандартном варианте решения, опирающемся на основные (фундаментальные) законы или понятия, имеющиеся в государственном образовательном стандарте. Очевидно, что даже в сложном тестовом задании количество концептов не должно превышать трех. Практика показала, что оценка этого параметра затруднительна и субъективна. Получается, чем выше компетентность специалиста в данной области знания, тем меньше концептов он ставит. Очевидно, у самого эксперта знания и действия достаточно свернуты, он оперирует не исходными законами, а привычными штампами, что приводит к сворачиванию логических шагов при решении.

9. *Количество дистракторов* в тестовом задании. Для закрытой формы и на упорядочивание указывается количество вариантов ответа в задании. Для заданий на соответствие отмечается количество пар и количество вариантов ответа, оставшихся без пары. Для заданий открытой формы указывается количество возможных правильных ответов, определенных автором, либо вообще не отмечается данный показатель. Нами в практике работы это положение часто игнорировалось.

10. *Глубина иерархии* в спецификации теста, т.е., к какому узлу спецификации данное задание относится: к главе, разделу, подразделу, теме или понятию. По нашему мнению, правильно, с учетом иерархии, приписанный код тестового задания позволяет игнорировать этот показатель.

11. *Форма мышления* (суждения) определяет уровень владения проверяемым данным тестовым заданием знанием:

- ✓ знание знакомства (опознание);
- ✓ знание копии (воспроизведение);
- ✓ знания умения (применения).

Этот параметр можно интерпретировать как определение уровня деятельности. Возможно, целесообразнее более конкретно

указывать вид проверяемого умения. Внесение в протокол экспертного заключения именно проверяемого умения показало, что авторы БТЗ неосознанно отдают предпочтение проверке лишь одного умения, чаще всего, репродуктивного характера. Очевидно, опираясь на тезис: чему научил, то и проверяю.

12. *Мера трудности*, качественная оценка, представляет собой субъективный показатель, как и само понятие «трудность». При оценке не следует смешивать трудность и сложность, ведь последнюю косвенно задает количество концептов. Сложность задания можно количественно определить по количеству логических шагов, используемых при ответе на задание. В протоколе представлено субъективное мнение эксперта – задание легкое, средней трудности, трудное.

13. *Однозначность* ТЗ предполагает исключение всякого разночтения в формулировке как самого задания, так и ответа. Эксперт отмечает задание:

- ✓ неоднозначно,
- ✓ слабо однозначно,
- ✓ однозначно.

14. *Краткость* представления тестовой ситуации. Эксперту предлагается оценить задание как очень длинное, краткое или предельно краткое. Оказалось, что авторы БТЗ, чаще всего, по педагогическим и некоторым психологическим дисциплинам, первоначально использовали очень длинные формулировки, что сразу сказало на испытуемых и общих параметрах БТЗ. Тестирующиеся быстро уставали вчитываться в громоздкие формулировки задания, переставали задумываться над ответами, отвечали наобум.

15. *Свернутость* тестового задания предполагает такую формулировку, которую можно охватить одним взглядом. Предпочтение отдается рисункам, которые в себе содержат всю необходимую информацию и исключают специальную формулировку задачи. Этот показатель связан с ограничением времени, отведенным на организацию тестирования, когда испытуемый не имеет возможности долго вчитываться в текст.

16. *Ясность смысла* тестовой ситуации отличается от однозначности. Может оказаться ситуация, когда используется редкое понятие. Например, современные ученики школ и даже студенты вуза

не часто слышат «баба копра». Это однозначное понятие, используемое в задачах по физике, является неизвестным, следовательно, неясным для испытуемого.

17. *Доля* минимально подготовленных «*троечников*», которые смогут правильно выполнить тестовое задание (в процентах). Эта оценка ставится экспертом «на глазок», исходя из собственного опыта преподавания данной дисциплины. Она связана с коэффициентом успешности выполнения данного задания, поэтому этот показатель дублируется проведением пробных тестирований в испытательных лабораториях. Для правильной оценки необходимо представить некий средний класс, группу студентов; выделить из них только слабо подготовленных учеников – троечников и оценить в процентах, сколько из них сделают данное тестовое задание.

18. *Доля* минимально подготовленных «*отличников*», которые смогут правильно выполнить ТЗ (в процентах). Этот показатель оценивается аналогично предыдущему.

Два последних показателя позволяют в дальнейшем определить, так называемую, критериальную валидность теста. В тестологии различают содержательную и критериальную валидность. *Критериальная валидность* – характеристика теста, отражающая степень уверенности в том, что первичный тестовый балл реально определяет достижение определенного уровня знаний, умений или навыков. Критериальная валидность определяется на основании сравнения результатов тестирования и показателей, полученных независимым путем (например, путем традиционных оценок, экспертных суждений, результатов других тестов, валидность которых уже установлена). Существуют достаточно простые методики расчета критериального значения теста на основе двух последних показателей экспертизы тестовых заданий, например, метод Аббея.

При анализе более 100 протоколов экспертных заключений, сделанных учителями физики по совокупности тестовых заданий, предлагаемых для диагностики предметной обученности, последние показатели (17-й и 18-й) выявили яркую проблему, особенно после сопоставления с результатами выполнения данных диагностических работ их учениками. Выявилось огромное несоответствие мнения учителей об успешности выполнения и

дания «троечниками» и «отличниками» и реальным выполнением работы учениками. Оказалось, что учителя *всегда* завышают этот параметр. Педагоги считают, что больше «троечников» и, практически, все «отличники» должны сделать тестовые задания.

Проведение столь объемной экспертизы, включение более 100 экспертов продиктовали необходимость определения критериального значения (критериальной валидности). Проблема задания критериального значения относится к тесту и не является обязательной для БТЗ. Однако именно экспертная оценка некоторых параметров каждого тестового задания позволяет получить характеристику каждого теста, составленного на основе БТЗ. Более того, возможна обратная процедура: по данным показателям (двум последним в перечислении оцениваемых параметров) можно подобрать равноценные диагностические варианты или скомпоновать целую совокупность тестов с заранее определенными характеристиками. К сожалению, пока возлагаемые на данные параметры надежды не оправдались. Это можно объяснить некомпетентностью экспертов – они являются специалистами в своей области знаний, но не в области тестологии. Этот пример еще раз подчеркивает важность подбора и подготовки экспертов.

Опыт анализа экспертных заключений показал, что весьма желателен еще один показатель – правильный ответ на задание. Нельзя воспринимать этот показатель как проверку знаний эксперта, а следует считать его еще одним уровнем «чистки» тестовых заданий от ошибок и неточностей.

По неоднозначным заданиям эксперт может высказать особое мнение в примечании (рецензии) к таблице, в которой желательно стандартизированными значками оценить тестовое задание по всем параметрам.

Конечно, при проведении внутренней предварительной экспертизы может быть уменьшено количество параметров. Однако при проведении внешней экспертизы, особенно при сертификации БТЗ по всем перечисленным параметрам, эксперт высказывает свое мнение – это является одним из требований к оформлению документов на сертификацию.

Экспертиза тестового задания заканчивается фиксацией оценок каждого тестового задания по всем перечисленным параметрам.

Экспертиза банка тестовых заданий (БТЗ) включает в себя как элемент экспертизу каждого тестового задания, однако имеет и дополнительные параметры, оценивающие в целом весь БТЗ. В качестве самостоятельных показателей оценки БТЗ выступают:

- соответствие всего банка государственному образовательному стандарту или рабочей программе по дисциплине, отсутствующей в стандарте, например, элективные курсы, спецкурсы по выбору и т.п.;

- методическое обеспечение, полнота документов и структурных элементов;

- достаточность тестовых заданий на каждый уровень БТЗ. При возможности в одном БТЗ скомпоновать множество тестов для исключения узнавания их, особенно для проведения адаптивного тестирования, ведь БТЗ должен быть избыточен. А именно на каждый конечный уровень деления «дерева БТЗ» (тема, или понятие, или дидактическая единица) должно быть такое количество заданий, которого достаточно для случайного выбора и адаптации к уровню тестируемого. Однозначно такое количество задать трудно;

- полнота охвата всех дидактических единиц государственного образовательного стандарта или содержательная валидность БТЗ. Под валидностью теста понимают характеристику, показывающую, в какой мере тест измеряет именно то качество, для измерения которого он создан. Чем выше валидность теста, тем более обосновано использование результатов тестирования для выводов и предсказаний. Данная характеристика, прежде всего, относится к тестам, но может применяться и к банкам тестовых заданий (БТЗ), на основе которых может быть составлена целая совокупность тестов.

Содержательная валидность теста – характеристика теста, определяющая степень уверенности, что задания достаточно полно отражают содержание определенной области знания, владение всеми навыками, наличие которых измеряет тест, при этом тест не проверяет наличия второстепенных или ненужных знаний, умений и навыков. Другими словами, содержательная валидность – это характеристика, определяющая соответствие тестовых зада-

ний содержанию образовательного стандарта или учебной программе. Содержательная валидность оценивается с помощью метода экспертных оценок.

О содержательной валидности БТЗ судят по спецификации и методам, которые использовались при разработке банка. Для составления заключения эксперт анализирует:

- ✓ какова процедура отбора заданий, обеспечивает ли она включение нужного материала и возможность судить по выполнению заданий об уровне знаний испытуемого в данной области и овладении им специфическими и для данной области навыками;

- ✓ достаточно ли ясно указано владение какими именно знаниями или навыками выявляет БТЗ;

- ✓ все ли основные элементы содержания данной дисциплины представлены заданиями в БТЗ;

- ✓ достаточно ли равномерно для каждой дидактической единицы распределены задания по формам ТЗ, количеству, трудности;

- ✓ не включены ли задания, относящиеся к темам, которые не изучались.

Эксперт выставляет оценку содержательной валидности теста в диапазоне от 0 до 1. Единица выставляется, если БТЗ полностью валиден по содержательности. БТЗ считается содержательно-валидным, если значение оценки содержательной валидности составляет больше 0,8. Если эксперт оценивает содержательную валидность БТЗ меньше 1, то должен высказать замечания по содержательной валидности в «Лист замечаний» экспертизы.

Содержательную валидность можно оценить даже количественно, если полноценно проведена экспертиза каждого тестового задания, а именно определен параметр соответствия стандарту. По нашему мнению, она может быть грубо определена как отношение количества тестовых заданий, оцененных экспертом как полностью соответствующих государственному образовательному стандарту, к общему количеству заданий.

Положительное заключение в целом по БТЗ можно сделать, если все дидактические единицы образовательного стандарта представлены в структуре БТЗ, превышение над стандартом составляет не более 15%.

Для выделения качеств, которые могут быть оценены данным БТЗ, необходимо определить область использования и сферу применимости банка. Для этого БТЗ должен сопровождаться пояснениями о рекомендуемой цели применения. Эти пояснения могут включать описание совокупности тестируемых (испытываемых), на которых ориентирован БТЗ, например, возраст тестируемых, определенный год обучения, уровень способностей и т.п.

Эксперт должен оценить, соответствует ли БТЗ поставленным целям, ориентирован ли он на выбранную разработчиками группу обучающихся, и отразить это в протоколе экспертизы.

Правильно организованный банк тестовых заданий в своем составе содержит семейство программно-дидактических *тестов* (ПДТ). Именно по этим тестам в исследовательской лаборатории студенты проходят пробное тестирование. По результатам тестирования делается заключение о точности измерения данным БТЗ.

Тесты, как и банк тестовых заданий, являются совокупностью тестовых заданий, поэтому все параметры, по которым проходит экспертиза БТЗ в целом, справедливы для отдельных тестов. Однако для разных тестов, сформированных на основе одного и того же банка тестовых заданий, некоторые характеристики могут различаться. Очевидно, что неправильно сконструированный тест может иметь очень низкую содержательную валидность при высокой содержательной валидности всего БТЗ. Это возможно, если тест составляется с большим пренебрежением к проверяемым дидактическим единицам. Как говорилось выше, критериальная валидность — это специфическая характеристика теста, и определяется она именно для теста, а не всего БТЗ. Реальное тестирование проводится по тестам, поэтому все количественные статистические показатели, за исключением коэффициента успешности выполнения конкретного задания, рассчитываются для теста.

Кроме этого, проведение тестирования позволяет существенно дополнить качественные показатели количественными, вычисленными с использованием анализа данных методами математической статистики. Однако проблемы определения и интерпретации количественных характеристик теста являются темой отдельного разговора.

PROBLEM OF QUALITY OF TESTING MATERIALS

A.N. Velichko, O.A. Efremova

In the paper approaches to study the quality of testing materials are disclosed, significance of diagnostic data examination is determined, the problems displayed at practical examination of a test task bank are presented.

Key words: diagnostics, examination, tasks of testing character, tests.

ВЕС ТЕСТОВОГО ЗАДАНИЯ И МЕРА СТРУКТУРИРОВАННОСТИ ЗНАНИЙ – ЧТО ОБЩЕГО?

В.В. Кромер

При проведении педагогических измерений модель измерения должна соответствовать объекту измерения, в противном случае – существенно снижается валидность тестовых результатов. Вес задания и мера структурированности знаний испытуемого – параллельные характеристики при отнесении их к соответствующей стороне тестирования.

Ключевые слова: уровень подготовленности испытуемого, мера трудности задания, дифференцирующая способность задания, мера структурированности знаний, модель Раша, модель Бирнбаума.

В настоящее время тестирование осуществляется в рамках классической модели тестирования, развитой в первой половине XX в., и современных моделей тестирования, называемых в англоязычной литературе IRT-моделями. В.С. Аванесов [1, с. 24 – 25] пишет: «Имеется несколько вариантов одинаково неудовлетворительных переводов названия IRT на русский язык», и использует в цитируемой работе термин «математико-статистическая теория оценки латентных параметров заданий и уровня подготовленности испытуемых». Специалистами Федерального Центра тестирования РФ используется термин «Теория моделирования и параметризации педагогических тестов (ТМПТТ)» [9, с. 7].

В классической тестовой теории индивидуальный тестовый балл испытуемого определяется как сумма баллов, полученных им за выполнение тестовых заданий. За правильное выполнение любого тестового задания испытуемому начисляется 1 балл. При подсчете индивидуального тестового балла безразлично, за выполнение каких именно заданий этот балл выставлен. Таким образом, двум испытуемым, набравшим равное количество тестовых баллов, за тем редким исключением, когда оба верно выполнили одни и те же тестовые задания, свойственна разная структура знаний. Почему же они оцениваются одинаково? Неужели незнание закона тяготения Ньютона можно компенсировать знанием закона Бойля-Мариотта, а незнание атомной массы углерода компенсируется знанием атомной массы кислорода?

Ответ на эти вопросы требует возврата к исходным концепциям тестирования. В настоящее время принято говорить о нормативно-ориентированном тестировании и критериально-ориентированном тестировании (соответственно, и нормативно-ориентированных, и критериально-ориентированных тестах), а также о тестах гомогенных и гетерогенных.

С позиций же «чистой» тестовой теории, не существует ни критериально-ориентированных, ни гетерогенных тестов. Тест сам по себе ориентирован на норму (т.е. позволяет сравнивать испытуемых друг с другом) и предполагается гомогенным, т.е. измеряющим однородное свойство. А раз все тестовые задания измеряют одно и то же свойство (или качество), какая разница, какие именно задания выполнены данным испытуемым?

В классической тестовой теории предполагается, что каждому i -му тестируемому, в зависимости от уровня его подготовленности, присуща некоторая вероятность p_i правильного выполнения тестового задания. Тогда при количестве тестовых заданий k математическое ожидание M количества правильно выполненных заданий составит $M(T_i) = p_i k$. Поскольку в реальности мы имеем дело с фактически выполненным количеством заданий (тестовым баллом T_i), взамен истинного значения p_i (неизвестной латентной, или скры-

той, переменной) мы пользуемся его оценкой $\bar{p} = \frac{T_i}{k}$ или $\bar{p} = \frac{T_i}{k} \cdot 100\%$ в процентном выражении.

Далее следует противоречие, в рамках классической тестовой теории не разрешенное. При оценке уровня подготовленности испытуемого все задания предполагаются равнотрудными, однако уровень трудности задания тем не менее принято оценивать; и оценивается он аналогично оценке уровня подготовленности испытуемого.

Предполагается, что каждому заданию свойственна некая вероятность его выполнения испытуемыми, оцениваемая долей справившихся с заданием испытуемых. Уровень трудности j -го задания оценивается по формуле $q_j = 1 - \frac{T_j}{n}$, где n – количество испытуемых, а T_j – балл j -го задания. Ранее уровень трудности было принято оценивать дополнительным до единицы значением $p_j = 1 - q_j = \frac{T_j}{n}$, что вело к логическому противоречию, поскольку более легкому заданию приписывался более высокий уровень трудности. Впрочем, на практике недоразумений не возникало, а p_j называлось уровнем выполнимости (коэффициентом решаемости) и измерялось в процентах: $p_j = \frac{T_j}{n} \cdot 100\%$.

В классической тестовой теории вопрос о том, зависит ли вероятность выполнения задания с определенным уровнем трудности от уровня подготовленности испытуемого, не ставился. Эта вероятность считалась не зависящей от уровня подготовленности. На практике это опять-таки к неразрешимым противоречиям не вело, поскольку в тест включались задания с уровнем трудности в довольно-таки ограниченных пределах. Общепринятой рекомендацией является процент выполнимости от 20% до 80% [14, с. 318]. С учетом наличия фактора угадывания фиксируемые статистическим путем уровни выполнимости заданий искажаются (смещаются в большую сторону), и, соответственно, даются рекомендации использовать задания с уровнем выполнимости от 35% до

85% [3, с. 40]. Другой причиной сужения интервала трудностей заданий является необходимость адекватной оценки самой массовой категории испытуемых – «средняков». Считается, что включение в тест облегченных заданий и заданий повышенной трудности уменьшает дисперсию тестовых баллов, что ведет к понижению надежности тестовых результатов. Здесь необходимо уточнить, что дисперсия тестовых результатов действительно ухудшается, но лишь при замене части заданий средней трудности на задания с экстремальной трудностью (низкой или высокой), т.е. при перераспределении заданий по степени трудности. Добавление к наличному тесту заданий с экстремальной трудностью дисперсию тестовых результатов, как правило, значительно не ухудшает (основной массой испытуемых будут выполнены все добавленные сверхлегкие задания и не будут выполнены добавленные задания повышенной трудности, т.е. индивидуальные тестовые баллы испытуемых увеличатся на фиксированное число баллов, что не может изменить дисперсии – меры изменчивости баллов), но ведет к увеличению длины теста; и можно говорить об относительном (по сравнению с длиной теста) ухудшении дисперсии.

Здесь тестология столкнулась с проблемой диапазона измерений теста. Расширение диапазона измерения ведет к ухудшению надежности, и, наоборот, измерение уровня подготовленности в широком диапазоне одним тестом невозможно. С минимальной ошибкой измеряется уровень подготовленности испытуемых, близкий к средней трудности тестовых заданий. Отсюда вытекает рекомендация: «Если необходимо измерять уровень подготовленности в очень разнородной по уровню подготовленности группе, то желательно перед началом тестирования разделить эту группу на некоторое количество подгрупп таким образом, чтобы в каждую из подгрупп входили учащиеся с близкими уровнями подготовленности. А затем в каждой из подгрупп дать свой, ориентированный на нужный уровень подготовленности тест» [13, с. 56].

Итак, в рамках классической тестовой теории вес или цена любого тестового задания одинаковы. Практиками тестирования на данное положение наступление ведется одновременно с нескольких сторон. Во-первых, заданиям присваивается переменный вес, зависящий от степени их трудности. Так, если за выпол-

нение легкого задания тестируемому присваивается 1 балл, то задания средней трудности оцениваются уже в 2 балла, а трудные задания – в 3 балла. При этом степень трудности задания оценивается либо экспертным путем, либо статистическими методами. Иногда учитывается число шагов, необходимых для выполнения тестового задания [14, с. 315].

Делались также попытки оценить задание в зависимости от вероятности угадывания правильного ответа. В известной «негативной системе оценивания» вес задания равен количеству дистракторов (предусмотренных составителем задания неверных «отвлекающих» ответов) в нем. Так, задание с «альтернативных ответов» оценивается в 1 балл, а задание с 5 вариантами ответа – в 4 балла. При этом за каждый неверный ответ тестируемый штрафуются на 1 балл [11].

Несколькими основаниями руководствовались авторы системы оценки двумя баллами заданий части В «Контрольно-измерительных материалов Единого государственного экзамена» (КИМ'ов ЕГЭ). Предполагается, что изменение формы заданий (задания части А – задания закрытой формы, задания части В – задания открытой формы) делает задания части В более трудными по сравнению с заданиями части А, что должно компенсироваться увеличенным весом этих заданий. Одновременно нулевая вероятность угадывания в открытых заданиях, следуя логике «негативной системы угадывания», также предполагает повышенный вес заданий частей В по сравнению с заданиями частей А.

В чем, с точки зрения сторонников данной методики, смысл оценки большим количеством баллов более трудных заданий? Очевидно, в том, что более трудное задание требует большего времени на свое выполнение. Предполагается (явно или неявно), что тестируемый волен распоряжаться отведенным на выполнение теста временем по своему усмотрению: выполнить много легких заданий либо меньшее число трудных. Тогда, при объективно заданных весах заданий его оценка (сумма баллов за выполненные задания) окажется инвариантной по отношению к множеству выполненных им заданий. Однако время выполнения тестового задания в педагогическом тесте, практически, не зависит от его статистической трудности. Тестовые вопросы «Как звали собаку Чингисхана?» [16] и «Как звали коня Александра

Македонского?» явно неравноценны по трудности; объединяет их то, что в заданиях подобного рода можно либо знать верный ответ и быстро выполнить задание, либо не знать ответа и еще быстрее перейти к следующему заданию.

Разумеется, существуют задания, правильный ответ к которым может быть найден простым перебором вариантов, но придавать подобным заданиям вес, пропорциональный времени, необходимому для перебора вариантов, означает поощрение данного метода, что ведет к снижению валидности тестового результата.

Сторонниками назначения заданию веса в зависимости от его трудности упускается из вида одно обстоятельство: легкие задания – это, как правило, задания базового уровня знаний. (Мы не утверждаем, что задания базового уровня – легкие по своей природе. Мы лишь надеемся на то, что нацеленность системы обучения на усвоение, в первую очередь, основ знаний ведет к тенденции выполнения заданий, проверяющих их усвоение, большим количеством испытуемых). Ввиду важности усвоения именно базового уровня знаний оказалась бы целесообразной инвертированная система весов заданий: чем задание легче, тем оно весомее. Данная система фактически сводится к назначению штрафных баллов за невыполнение легких заданий (ведь, не выполнив легкое задание, испытуемый лишается присвоенного этому заданию повышенного количества баллов). Можно показать, что объединение обеих систем: с назначением больших весов трудным заданиям и больших штрафов за невыполнение легких заданий ведет к простой системе, когда вес задания не зависит от его трудности [7, с. 55].

Из сказанного вытекает, так называемая, «редукция исходных данных» – при оценивании параметров сторон тестирования вместо учета всех элементов матрицы данных (количество которых равно произведению количества тестируемых n на количество заданий k) оперировать лишь с $(n+k)$ первичными баллами сторон. Информация при этом не теряется. Однако данная редукция обосновывается лишь, в рамках определенных моделей, в частности, в рамках модели Раша, и в общем случае некорректна [9, с. 30].

В предложенной С.И. Янченко модели определения согласованных характеристик силы и слабости (трудности и легкости)

тестовых заданий и способности и неспособности испытуемых оценка параметров сторон тестирования осуществляется согласованно и логически непротиворечиво. В рассматриваемой системе оценка уровня подготовленности i -го испытуемого пропорциональна сумме оценок трудностей выполненных им тестовых заданий. Оценка трудностей j -го задания, аналогично, пропорциональна сумме оценок способностей испытуемых, не справившихся с данным заданием.

Наряду с рассмотренной задачей нахождения уровней подготовленности испытуемых и уровней трудностей заданий, в рассматриваемой системе поставлена противоположная задача – оценить уровни неподготовленности (неспособности) испытуемых и слабости заданий. Оценка неподготовленности i -го испытуемого пропорциональна сумме оценок слабости тех заданий, с которыми он не сумел справиться, а оценка легкости j -го задания пропорциональна сумме оценок неспособности испытуемых, справившихся с заданием.

При традиционной системе оценивания, когда подготовленность испытуемых оценивается долей выполненных заданий, а неподготовленность – долей невыполненных заданий, одна из оценок является избыточной, поскольку сумма оценок тождественно равна единице. В рассматриваемой системе оценивания сумма способности и неспособности испытуемого, как правило, меньше единицы. Структурированность знаний испытуемого в данной системе оценивается косвенно соотношением между оценками его силы и слабости: чем более неправильную структуру знаний (при фиксированном первичном балле) демонстрирует испытуемый, тем более высоко оцениваются как его способность, так и неспособность. Оценка уровня структурированности знаний испытуемого (т.е. параметризация данного качества) в описываемой системе не производится. В этой системе отсутствует также прямая зависимость оценок испытуемых и заданий от их первичных баллов, что является прямым следствием неодинаковых весов заданий и испытуемых [15].

Для нас система согласованных оценок силы и слабости интересна своей симметричностью относительно испытуемых и заданий. Под симметричностью здесь понимается равное внима-

ние к характеристикам обеих сторон тестирования: каждая сторона оценивается двумя параметрами – силой и слабостью. Симметрией, но на более низком уровне, обладает также и традиционная система оценивания, где каждая сторона оценивается одним параметром.

В литературе встречается также обоснование присваивания заданиям различных весов с целью подгонки распределения тестовых результатов под одно из стандартных [2, с. 201; 4].

Вопрос распределения тестовых результатов требует специального рассмотрения. Весьма желательным оказалось бы построение системы тестирования, где тестовые результаты оказались бы пропорциональными измеряемому качеству. Но измеряемое качество – это латентная (скрытая) переменная, и она принципиально ненаблюдаема. Неизвестна также единица измерения латентной переменной, и, за редким исключением, отсутствует эталон этой единицы. (Одно из исключений – наличие единицы для оценки уровня владения иностранным языком на основе введения понятия об образованном носителе рассматриваемого языка [3, с. 14]). Наблюдаются лишь некие индикаторы латентной переменной, и тестовые баллы – пример подобных индикаторов. Если нас не устраивает валидность индикаторов (а критерием является практика), мы готовы образовывать конструкторы на основе наличных индикаторов. Конструктором является также индивидуальный тестовый результат – простая или взвешенная сумма тестовых баллов, полученных за выполнение отдельных тестовых заданий.

Поскольку латентная переменная принципиально ненаблюдаема, мы не можем установить вид функциональной зависимости между ней и индикатором (или конструктором). Что же нам позволяет в таком случае с уверенностью пользоваться индикаторными переменными взамен латентных? Мы не знаем распределения латентной переменной, но распределение индикаторной переменной поддается измерению. Если обе переменные связаны линейной зависимостью, распределения окажутся идентичными. Есть все основания полагать, что распределение измеряемого качества – уровня подготовленности – относится к, так называемым, «цифровым распределениям, распределениям с длинным хвостом». Распределения физических переменных измеряемы,

распределения же социальных переменных, к которым относятся и измеряемые психологическими и педагогическими тестами переменные, генерируются человеческим мозгом, т.е. являются продуктом наших убеждений. Мы же убеждены, что уровень подготовленности по физике у нобелевского лауреата превышает уровень подготовки школьного «троечника» в тысячи, если не в миллионы, раз. В тысячи раз, во всяком случае, отличаются научные вклады ученых, измеряемые числом цитирования их публикаций [12, с. 57 – 58].

При генерации типа распределения латентной переменной субъект измерения интуитивно выбирает среди существующих устойчивых распределений – гауссовых и ципфовых. Гауссовые распределения не годятся для описания распределений социальных переменных, поскольку “короткохвостые” гауссовые распределения не в состоянии описать асимптотику “длинных хвостов” социальных переменных. Таким образом, наиболее корректно распределение значений латентной переменной «уровень подготовленности» описывать ципфовым распределением. Одним из ципфовых распределений является распределение Коши, и в [4] обосновывается возможность применения этого распределения для описания распределения тестовых баллов.

Однако использование ципфовых распределений в тестологии наталкивается на ряд препятствий. К ципфовым распределениям (по крайней мере, к части из них) не применим привычный аппарат математической статистики, основанный на понятии выборочных моментов, что требует использования непараметрических методов. Альтернативой же ципфовым распределениям является нормальное распределение Гаусса. Возможность его использования в тестологии требует специального рассмотрения, поскольку между модельным распределением Гаусса и истинным (предположительно, ципфовым) распределением монотонная зависимость в общем виде отсутствует, т.е. может наблюдаться инверсия значений, и большему значению индикатора (с нормальным распределением) может соответствовать меньшее значение измеряемого качества. Минимизировать проявления инверсии можно путем выбора подходящей модели тестирования.

Работая с нормально распределенным индикатором социальных переменных, мы должны себе ясно отдавать отчет в том, что значения индикатора не аддитивны – их сумма (либо среднее значение) не имеет никакого смысла. Однако на практике нормальное распределение стандартизовано для распределения индикаторной переменной, что объясняется как традицией, так и удобством получающейся шкалы.

В [2, с. 201] рекомендуется присваивать некоторым заданиям повышенный вес с целью подгонки распределения тестовых баллов под желаемое нормальное. Смысл подобного приема проиллюстрируем следующим примером. Имеем некий сбалансированный тест с единичными весами заданий и нормальным распределением тестовых результатов. Если мы будем вынуждены по какой-либо причине удалить из теста одно задание, форма распределения тестовых результатов изменится, но восстановится вновь, если одному из соседних (по степени трудности) с удаленным заданию приписать удвоенный вес. Данный метод, безусловно, теоретически обоснован больше, чем метод присваивания весов в соответствии с трудностью заданий, однако целесообразность его использования сомнительна. Небольшое изменение формы распределения несущественно (а на малых выборках и статистически незначимо) и не нуждается в коррекции. При резком же нарушении формы распределения необходима серьезная работа над тестом (добавление новых заданий, редактирование существующих), а не искусственное выпячивание отдельных заданий путем увеличения их веса.

Приписывание заданиям кратных весов нарушает одно из основных предположений тестовой теории – гипотезу о локальной независимости тестовых заданий, в соответствии с которой между вероятностями ответов на различные задания теста должна отсутствовать какая-либо связь (требование локальной независимости, в частности, исключает включение в тест заданий, так называемой, цепочной формы, когда ответ предыдущего задания входит в набор данных к последующему заданию [14, с. 314 – 315]). Приписывание заданию двойного веса фактически означает его расщепление на два задания с единичными весами, но с предельным, равным единице, коэффициентом интеркорреляции между заданиями (класси-

ческим коэффициентом корреляции Пирсона между вектор-столбцами заданий). В хорошем же тесте значения коэффициентов парной корреляции находятся в интервале (0; 0,3) [14, с. 252]. Требование локальной независимости тестовых заданий является дополнительным доводом в пользу приписывания единичных весов заданиям частей В КИМ'ов ЕГЭ.

Существуют различные варианты оценки заданий на установление соответствия, крайними вариантами оценки являются вариант с выставлением одного балла за каждое правильно установленное соответствие (наиболее мягкий) и вариант с выставлением одного балла за правильное выполнение всего задания (наиболее жесткий).

Рассмотрим задание на установление соответствия с пятью, в качестве примера, элементами, к которым нужно установить соответствие. Данное задание следует рассматривать как пять независимых заданий, оцениваемых каждое единичным баллом. Всем пяти виртуальным заданиям по результатам предтестирования приписывается определенная трудность. В соответствии с общепринятым порядком удалению подлежат «задания» с коэффициентом выполнимости выше 0,8. Таким образом, если одно и более соответствий правильно устанавливаются более чем 80% испытуемых нормативной выборки, первое «задание» удаляется, т.к. слишком легкое. В случае задания на установление соответствия требование удаления «задания» интерпретируется как запрет на выставление одного балла за одно правильно установленное соответствие, т.е. один балл следует выставлять за два правильно установленных соответствия, два балла – за три соответствия и т.п. Если же окажется, что и два, и более соответствия правильно установили более чем 80% испытуемых, один балл дается лишь за три правильно установленных соответствия. За правильное выполнение всего задания (установление всех пяти соответствий) испытуемому в таком случае будет начислено три балла. В случае еще более легких соответствий один балл будет выставляться лишь за четыре или пять правильно установленных соответствий.

Трем рассмотренным системам оценивания – традиционной системе оценивания, системе с переменными весами заданий и системе согласованной оценки силы и слабости находятся аналогии сре-

ди современных моделей тестирования. Современным моделям тестирования (IRT-моделям) свойственен вероятностный подход к исходу встречи испытуемого с заданием, отчего современные модели тестирования зачастую определяются как стохастические модели.

Наиболее простой из IRT-моделей является модель Раша. В модели Раша уровень подготовленности испытуемого и уровень трудности задания измеряются на одной шкале, и в аналитическое выражение для вероятности успеха испытуемого входит разность уровней испытуемого и задания. Если учесть, что в модели Раша положение нуля применяемой шкалы не определено, шкала может быть охарактеризована как интервальная. При параметризации сторон тестирования в рамках модели Раша для определенности оценки можно, например, принять, что нулю равно среднее значение уровней подготовленности всех испытуемых нормативной выборки, использованной для калибрования тестовых заданий. Модель Раша используется в широкомасштабных процедурах тестирования Федерального Центра тестирования и Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Пригодность модели для объективной оценки знаний определяется степенью соответствия самой модели действительности. Выявляющиеся несоответствия, как правило, ставят под сомнение валидность модели и, в соответствие с общепринятым подходом, ведут к доработке модели – включению в нее ряда новых интерпретируемых параметров.

Данный путь привел к разработке моделей Бирнбаума и автора данной статьи. Однако при соблюдении определенных условий позиции модели Раша весьма сильны, но определить эти условия мы сможем, лишь выйдя за рамки модели.

Существует внешне очень привлекательная (и не нашедшая применения на практике) модель Гутмана. В этой модели исход встречи испытуемого с заданием однозначно определяется знаком разности уровней подготовленности и трудности. Другими словами, небольшое превышение уровня подготовленности испытуемого над уровнем трудности задания заведомо гарантирует успех испытуемого, а небольшого превышения уровня трудности над уровнем подготовленности достаточно, чтобы заведомо обречь испытуемого на неудачу.

Модель Гугмана удовлетворительно работает при «тестировании» физических характеристик человека при достаточной дискретизации измеряемой числовой характеристики. Представим себе тестирование, заключающееся в последовательных попытках поднятия 10-ти нумерованных грузов весом от 10 до 100 кг, при этом вес груза меняется с шагом в 10 кг. Убедившись, что испытуемый успешно поднял груз № 4 и оказался не в состоянии поднять груз № 5, мы уверены, что грузы с номерами 1, 2 и 3 также успешно им подняты, а вот грузы с номерами 6, 7, 8, 9 и 10 оказались неподъемными. А вот при дискретизации веса груза в 1 кг правильный профиль успешных подходов испытуемого к грузам нарушается. Испытуемый мог оказаться неспособным поднять груз весом в 42 кг, но успешно поднял груз весом в 43 кг. Чтобы объяснить неправильный профиль «ответов» испытуемого (профили с чередующимися единицами и нулями называются также «дырявыми»), придется признать случайный характер изменения способности испытуемого поднять груз определенного веса.

Аналогично неправильные профили испытуемых при тестировании также можно объяснить случайным характером изменения способности тестируемого к выполнению определенных умственных действий при встрече с заданием. Но профили заданий также не идеальны, и степень трудности задания также варьирует при встрече с тестируемым. Феноменологические модели, позволяющие описать неправильные профили сторон тестирования с учетом меры их неправильности, предложены Бирнбаумом. В рамках данной статьи нас интересуют два варианта модели, в которых в фокусе соответствующего варианта находится лишь одна из сторон тестирования – испытуемые либо задания. Наибольшее распространение получил первый вариант модели Бирнбаума с акцентированием на особенностях заданий. Помимо степени трудности, задание характеризуется, так называемой, «дифференцирующей способностью», т.е. способностью различать (дифференцировать) испытуемых. Нетрудно видеть, что в данном варианте модели (называемой в литературе двухпараметрической моделью Бирнбаума) параметр, называемый «дифференцирующая способность задания», вбирает в себя суммарную нестабильность степени трудности задания и некой усредненной нестабильности уровней подготовленности испы-

туемых, для которых данное задание «работает». Под «неработающими» заданиями здесь следует понимать задания слишком легкие или слишком трудные для данного испытуемого. Аналогично, во втором варианте двухпараметрической модели Бирнбаума, параметр, якобы характеризующий меру структурированности знаний испытуемого [14, с. 262 – 263], фактически вбирает в себя суммарную нестабильность степени подготовленности испытуемого и меры трудности «работающих» заданий.

Из двух упомянутых вариантов двухпараметрической модели Бирнбаума широкое распространение получил первый, второй же вариант модели практически не применяется. В чем же причина? Выбор между вариантами модели определяется выбором между измерением дифференцирующей способности заданий либо меры структурированности знаний испытуемого. Выбор в пользу дифференцирующих способностей заданий объясняется интересным свойством первого варианта двухпараметрической модели Бирнбаума, для рассмотрения которого необходимо вернуться к однопараметрической модели Раша. В модели Раша уровень подготовленности испытуемого, измеряемый в специальных логарифмических единицах (логитах), однозначно определяется первичным тестовым баллом испытуемого, т.е. количеством верно выполненных заданий (см. выше о редукции данных). Необходимо особо подчеркнуть, что линейная зависимость между индивидуальным тестовым баллом и логитом подготовленности испытуемого отсутствует, но между двумя этими переменными существует монотонная зависимость. Обычно к краям шкалы тестовых баллов цена одного балла в логитах возрастает по сравнению с ценой одного балла в середине шкалы. Значение индивидуального тестового балла становится известным тестируемому обычно вскоре после тестирования, значение же соответствующему тестовому баллу уровня подготовленности в отметках шкалы окончательных тестовых баллов (мы пользуемся терминологией из [9, с. 151]) становится ему известным лишь после обработки результатов. Невысокий уровень тестологической подготовки основной части испытуемых (и лиц, действительно или мнимо отстаивающих их интересы) предполагает однозначную зависимость между первичным тестовым баллом и окончатель-

ным тестовым баллом само собой разумеющейся и единственно возможной. Модель Раша вполне отвечает подобным ожиданиям испытуемых [8, с. 14]. Так называемая, «очевидная валидность» модели Раша, т.е. ее кажущаяся валидность для неспециалистов, высока. С первым вариантом двухпараметрической модели Бирнбаума ситуация более драматичная. Уровень подготовленности в логитах уже не определяется первичным тестовым баллом, а некоторым образом, зависит от взвешенной суммы баллов за задания. Весом каждого задания является его дифференцирующая способность [10, с. 18]. Таким образом, задания с низкой дифференцирующей способностью оказывают незначительное влияние на конечный результат. В самом деле, зачем засчитывать испытуемому балл за выполнение задания, если вероятность выполнения этого задания мало зависит от уровня подготовленности испытуемого? А вот задания с высокой дифференцирующей способностью обладают высоким весом – ведь верное выполнение подобных заданий надежно свидетельствует о достижении испытуемым определенных уровней подготовленности, задаваемых уровнями трудностей заданий. Надо заметить, что дифференцирующая способность задания (т.е. его вес в рамках данной модели) определяется при совместной параметризации испытуемых и заданий, и в рассматриваемой модели, как и в других IRT-моделях, логит подготовленности испытуемого определяется в ходе реализации вычислительного алгоритма.

Из сказанного вытекает одно из преимуществ двухпараметрической модели Бирнбаума в ее наиболее известном варианте. При наличии среди включенных в тест заданий некачественных их влияние на конечный результат напрямую определится их невысокой дифференцирующей способностью и сведется к нулю для абсолютно невалидных заданий. Таким образом, некачественные задания влияют на конечный результат лишь косвенно (тестируемый нерационально расходует на их выполнение драгоценное время), прямое же влияние исключается. Указанное достоинство модели побудило Центр тестирования МО РФ в 2001 г. использовать ее при обработке результатов централизованного тестирования. Ввиду возникшего психологического эффекта, вызванного инверсией баллов (разных окончательных тестовых результатов при одинаковом количестве верно выполненных тестовых заданий), директор ЦТ В.А. Хлебни-

ков был вынужден обратиться к общественности с письмом «О шкалировании результатов Централизованного тестирования в 2002 г.», в котором решение о предпочтительной модели для расчета тестовых баллов в предстоящем тестировании 2002 г. предлагалось принять по результатам электронного голосования. Окончательное решение оказалось не в пользу более прогрессивной модели Бирнбаума, в практике отечественной тестологии произошел откат назад. В дальнейшем, при разработке концепции ЕГЭ, вопрос об использовании моделей Бирнбаума был окончательно снят.

Взгляды автора на проблему моделирования в тестологии не следует рассматривать как апологетику комплектования тестов некачественными заданиями. Речь идет о том, что влияние неизбежно проникающих в тест некачественных заданий должно быть сведено к нулю в процессе обработки, а вклад качественных тестовых заданий должен быть пропорционален их действительным, определенным на нормативной выборке, показателям качества. Так, общепринято считать качественными тестовые задания с дифференцирующей способностью от 0,5 до 2,5 [14, с. 283], т.е. допускается пятикратный диапазон изменения весов заданий. Обработка результатов выполнения подобных тестов по модели Раша приводит к неоправданному искажению результатов.

Позиция сторонников тестирования по классической модели (и связанной с ней в силу достаточности статистики первичных баллов модели Раша) вполне понятна и сводится к следующему: методика подсчета тестовых баллов в классической теории вполне понятна даже неспециалистам, и если эта методика валидна лишь при очень качественных заданиях, дело специалистов создать достаточное количество таких заданий.

Данная точка зрения является ошибочной и ведет в тупик. Характеристики тестовых заданий определяются в процессе статистических испытаний и, как и результат всякого измерения, оцениваются с некоторой погрешностью. Уменьшение погрешности измерения характеристик заданий требует увеличения размера нормативной выборки, что не всегда оправдано с экономической точки зрения, а также интересами информационной безопасности. Наличие в тесте заданий с разными показателями качества – объективная реальность, и с ней необходимо считаться при

обработке данных, вводя соответствующую коррекцию путем выбора адекватной модели.

Вторая модель Бирнбаума аналогична первой, с заменой испытуемых и заданий местами. Параметр задания, определяемый как его дифференцирующая способность, в данной модели соответствует мере структурированности знаний испытуемого. Полнейшее безразличие к использованию модели определяется неготовностью педагогической общественности и управленческих структур к включению количественной характеристики «мера структурированности знаний» в оборот.

Оба варианта модели Бирнбаума несимметричны, т.е. в каждой модели в фокусе находятся либо задания, либо испытуемые (для одной из сторон тестирования определяются две характеристики, а для противоположной – лишь одна, что ведет к смещению оценок).

В трехпараметрической модели тестирования [5, 6] стороны тестирования полностью симметричны, и оснований для смещения оценок нет. Оценка знаний i -го испытуемого двумя параметрами – уровнем подготовленности θ_i и мерой структурированности знаний d_i позволяет по-новому подойти к оценке перспективности испытуемого в зависимости от сферы деятельности, в которой эти знания предполагаются к использованию. Величина, обратная к d_i , – не что иное, как стандартное отклонение σ_i уровня подготовленности испытуемого, рассматриваемого как случайная величина. Вполне логично при выставлении зачета по технике безопасности пользоваться критерием $(\theta_i - 3\sigma_i)$, а при отборе кандидатов для «мозгового штурма» проблемы менять в вышеприведенной формуле знак «минус» на «плюс». Величина коэффициента при σ_i , разумеется, условна и выбирается исходя из известных статистических соображений.

В заключение статьи хотелось бы вернуться к вынесенному в заголовок вопросу. Исходя из современных представлений, вес тестового задания и мера структурированности знаний испытуемого – параллельные характеристики двух сторон тестирования – заданий и испытуемых. Эти характеристики определяются в ходе единого вычислительного процесса обработки матрицы данных и параметризации сторон тестирования. Лишь обработка в рамках

адекватной объекту тестирования модели позволит надежно оценить искомые параметры. Использование произвольных, не обоснованных теоретически или обосновываемых исходя из некорректных исходных предпосылок моделей, смещает оцениваемые характеристики и снижает их валидность.

Изложение комплекса вопросов, связанных с одной из характеристик каждой из сторон тестирования – дифференцирующей способностью (меры структурированности знаний), и явилось целью данной статьи. За рамками статьи остались вопросы шкалирования, калибрования тестов и прочие, примыкающие к рассматриваемому вопросу и, в то же время, требующие самостоятельного и более подробного рассмотрения.

Библиографический список

1. **Аванесов, В.С.** Применение тестовых форм в Rasch Measurement / В.С. Аванесов // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании: матер. VII Всероссийской науч.-практ. конф. (24 – 25 июня 2005 г.). – Славянск-на-Кубани: Изд. центр СГПИ, 2005. – С. 22 – 34.
2. **Анастаси, А.** Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001.
3. **Коккога, В.А.** Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккога. – М.: Высшая школа, 1989.
4. **Кромер, В.В.** Об одной возможности построения открытых шкал / В.В. Кромер // Актуальные проблемы качества педагогического образования: матер. научно-практ. конф. (НГПУ, 1 февр. 2002 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. – С. 48 – 54.
5. **Кромер, В.В.** Об одной возможности расширения семейства логистических моделей / В.В. Кромер // Вопросы тестирования в образовании. – 2005. – № 3 (15). – С. 13 – 15.
6. **Кромер, В.В.** О многопараметрической оценке уровней подготовленности испытуемых и трудности заданий / В.В. Кромер // Педагогические измерения. – 2005. – № 3. – С. 65 – 72.
7. **Нейман, Ю.М.** Как измерить учебные достижения? / Ю.М. Нейман // Вопросы тестирования в образовании. – 2001. – № 1. – С. 40 – 56.
8. **Нейман, Ю.М.** Как оценивается уровень подготовленности учащихся по результатам единого государственного экзамена / Ю.М. Нейман. – М.: Центр тестирования МО РФ, 2002.
9. **Нейман, Ю.М.** Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. – М.: Прометей, 2000.

10. **Овчинников, В.В.** Оценивание учебных достижений учащихся при проведении централизованного тестирования / В.В. Овчинников. – М.: Центр тестирования МО РФ, 2001.

11. **Плавинский, С.Л.** Контроль знаний и навыков / С.Л. Плавинский // Система образования и подготовка преподавателей / ред. Н.А. Беляков, А.П. Щербо. – СПб., 2002. – Т. 1.

12. **Хайтун, С.Д.** Мои идеи / С.Д. Хайтун. – М.: Агар, 1998.

13. **Хлебников, В.А.** О точности измерения тестового балла / В.А. Хлебников, В.В. Овчинников // Вопросы тестирования в образовании. – 2002. – № 4. – С. 53 – 62.

14. **Чельшкова, М.Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002.

15. **Янченко, С.** Оценка уровня и структуры знаний испытуемых / С. Янченко // Педагогические измерения. – 2005. – № 3. – С. 38 – 64.

16. Как звали собаку Чингисхана? // <http://www.freeas.org/?nid=1690&print=1>.

TEST TASK WEIGHT AND STRUCTURING MEASURE OF KNOWLEDGES - WHAT IN COMMON?

V.V. Kromer

At pedagogical measurements the measurement model must correspond to a measurement object otherwise validity of the test results is considerably reduced. Weight of a task as well as structuring measure of knowledges of the testee are parallel characteristics at their attribution to the corresponded part of testing.

Key words: preparedness level of a testee, difficulty measure of a task, differentiating capacity of a task, structuring measure of knowledges, Rash model, Birnbaum model.

ФОРМАЛИЗАЦИЯ ЭКСПЕРТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

О.Е. Пермяков, О.А. Максимова

В статье представлены требования, предъявляемые к педагогическим тестам. С позиций системного подхода к стандартизации тестов рассмотрены качества теста, являющегося подсистемой общей системы обучения, контроля и оценки его качества. Представлена технология экспертного оценивания показателей качества тестовых материалов. Показаны основные направления работы экспертов при процедуре экспертного оценивания качества тестовых материалов. Определена роль экспертной оценки показателей качества тестовых материалов с позиций системного подхода к их комплексной экспертизе.

Ключевые слова: тест, тестовое задание, стандартизация тестов, системный подход, технология экспертного оценивания показателей качества тестовых материалов

Внедрение в учебный процесс тестовых технологий решает одну из важнейших задач современной дидактики: оперативное получение объективной информации об уровне подготовки обучающихся. Научный подход к анализу результатов обучения предполагает определение результатов учебно-познавательной деятельности обучающегося на качественном и количественном уровнях. В данном случае тестирование выполняет функцию инструмента измерения, к которому предъявляется ряд требований:

- максимально возможная точность диагностирования состояния измеряемого объекта;
- минимальная погрешность измерения;
- независимость результатов измерения от выборки;
- независимость от времени и места проведения измерения;
- независимость от инструмента измерения;
- устойчивость к внешним воздействиям.

Для выполнения настоящих требований необходима стандартизация тестов и процедур тестирования. Целью настоящей статьи является рассмотрение с позиций системного подхода ро-

ли и места экспертного оценивания качества тестовых материалов как необходимого этапа их стандартизации.

Экспертные методы оценивания (ЭО) в системах образования нашли широкое применение в силу возможности оценивания состояния анализируемых объектов. В частности, методы ЭО используются в процедурах аттестации при аккредитации образовательных учреждений, а также при оценивании качества учебного процесса.

В современной тестологии экспертное оценивание является неотъемлемой частью комплексной экспертизы качества тестовых материалов.

Стандартизация тестов включает в себя многократную экспертизу и апробацию тестовых материалов. Отметим, что тестовыми материалами (ТМ) считаются нестандартизированные тестовые задания (ТЗ) и тесты. В Центре обеспечения качества образования Томского политехнического университета (ЦОКО ТПУ) разработана методика комплексной экспертизы тестовых материалов, включающая:

- 1) предварительную экспертизу качества, целью которой является отбор ТМ, соответствующих требованиям тестов;
- 2) экспертное оценивание качества ТЗ и тестов, проводимое после составления первого варианта теста;
- 3) организацию и проведение апробационного тестирования с целью получения и расчета показателей качества тестов и тестовых заданий;
- 4) согласование результатов экспертного оценивания и эмпирических данных с целью формирования итогового заключения о степени качества оцениваемых ТМ.

При этом, тест рассматривается как отдельная система, состоящая из подсистем – тестовых заданий.

Тесту как системе присущи свойства: целостность, неаддитивность, эмерджентность, синергизм, обособленность, совместимость и адаптивность.

Целостность теста характеризуется рядом свойств и особенностей. Многогранность целостности отражается наличием у теста общей цели – гарантии оценки уровня подготовки обучающихся и характеризуется дифференциацией, интеграцией и асимметрией тестовых заданий, решающих различные задачи для достижения заданной цели.

Неаддитивность означает появление нового качества теста как системы, возникающего в результате интеграции ТЗ в единое целое. При этом интеграция ТЗ во многом определяется их совместимостью – взаимосвязанностью внутри теста, а также с элементами системы обучения:

- государственным образовательным стандартом (ГОС);
- программой и кодификатором учебной дисциплины;
- другими контролирующими (оценочными) материалами (контрольными заданиями, опросниками, заданиями на выполнение лабораторных работ и пр.).

При успешной интеграции тест проявляет свойство **синергизма**, что означает однонаправленность действий тестовых заданий и теста в целом.

Эмерджентность означает появление у теста эмерджентных свойств, которые не присущи составляющим ее тестовым заданиям, пояснениям и прочим элементам.

В общей иерархии построения системы обучения, контроля и оценки его качества тест как система отличается от других контролирующих (оценочных) материалов своей спецификой. В этом проявляется его системное свойство – **обособленность**.

Адаптивность – свойство теста как системы, характеризуется возможностью применения теста в изменяющихся внешних и внутренних условиях, происходящих вследствие коррекций целей обучения и содержания учебных дисциплин.

По результатам комплексной экспертизы делается заключение о качестве теста как системы. В том случае если тест не отвечает или частично отвечает необходимым требованиям, делается заключение о необходимых коррекциях теста.

С этих позиций подсистема экспертного оценивания в системе комплексной экспертизы является, с одной стороны, важнейшим этапом в процедуре оценивания качества тестовых материалов, а с другой стороны, наиболее сложной подсистемой. Сложность экспертного оценивания качества тестовых материалов связана с рядом технологических и методических факторов. Специфика применяемой технологии экспертного оценивания обусловлена особенностями оцениваемого объекта.

Включенность теста как подсистемы в общую систему обучения, контроля и оценки его качества требует многокомпонентного и многофакторного анализа качества тестовых материалов, из которых состоит тест. При этом оцениванию подвергаются не только форма и содержание тестового задания, но и его спецификация, предлагаемые варианты ответов на задание, эталон правильного выполнения задания, время выполнения задания. Большую роль при проведении апробации играют выборочная совокупность тестируемых (для которых предназначены тесты), методика шкалирования результатов их выполнения и пр.

В основе экспертного оценивания лежит многокомпонентный анализ оцениваемого объекта с элементами прогнозирования.

Технология экспертного оценивания включает в себя:

- 1) методику формирования группы экспертов;
- 2) разработку экспертных карт оценки качества тестового материала;
- 3) методы организации работы экспертов в группе или индивидуально;
- 4) методики определения согласованности мнений экспертов;
- 5) методику обработки результатов экспертного оценивания качества тестовых материалов.

Для того чтобы получить адекватные и максимально достоверные заключения о качестве оцениваемых объектов – свойств тестовых материалов, необходимо четко представлять деятельность эксперта в процессе оценивания. Сущность метода экспертного оценивания заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа, основу которого составляют способы аккумуляции научных знаний и практического опыта в профессиональной области. При этом необходимо так организовать процедуру экспертного оценивания, чтобы эксперт в наиболее полной мере мог вербализовать в требуемом формате свои оценочные суждения об исследуемом объекте (свойстве тестовых материалов).

В процедуре экспертного оценивания ТМ можно выделить три этапа (см. рис. 1).

1. Подготовительный. Основная задача данного этапа подготовить все необходимое для процедуры ЭО. В первую оче-

редь, должны быть подготовлены нормативные документы: инструкции, протоколы, порядок и план-график работы экспертов.

2. Технологический. На данном этапе эксперты обрабатывают и анализируют показатели качества тестовых материалов, а также оформляют экспертные заключения о качестве тестового задания и теста в целом.

3. Заключительный. На данном этапе происходят обработка и интерпретация результатов экспертного оценивания. Основная задача заключительного этапа состоит в том, чтобы наиболее корректно обработать протоколы экспертных оценок качества тестовых заданий и теста в целом, а также разработать рекомендации либо для дальнейшей доработки и корректировки ТМ, либо о их пригодности к апробации.

Поскольку подготовительный этап носит нормативный характер, то его описание не входит в цели настоящей статьи. Необходимо отметить только трудности создания нормативной базы для обеспечения работы экспертов, которые возникают в случае недостаточности методологического и методического обеспечения – ЭО, а также в случае неравномерной подготовленности экспертов. В этой ситуации перед экспертизой необходимо проводить с экспертами соответствующие обучающие семинары с последующей аттестацией. Целью аттестации является подбор оптимального состава экспертов, способных осуществлять адекватную экспертную оценку.

На этапе формирования регламента ЭО важным вопросом является выбор метода получения экспертных оценок. Подбор наиболее адекватного метода позволяет снизить, а частично и устранить, факторы, снижающие достоверность экспертных оценок.

На сегодняшний день в отечественной тестологии наиболее используемым считается метод Дельфи. Следует отметить, что в практике зарубежной тестологии данный метод уже не используется с середины XX века. Как альтернатива методу Дельфи был разработан Angoff метод.

Дело в том, что экспертные оценки, полученные по методу Дельфи, во-первых, обладают высокой степенью погрешности, а во-вторых, для того чтобы получить более или менее согласованные мнения экспертов, необходимо проводить несколько туров экспертного оценивания, что требует больших временных затрат.



Рис. 1. Процедура экспертного оценивания тестовых материалов

В отличие от метода Дельфи Angoff метод мобилен как по проведению экспертного оценивания, так и по обработке результатов экспертного оценивания. Суть Angoff метода заключается в следующем: формируется группа аттестованных экспертов, этой группе предлагается оценить качество тестовых материалов по заданным критериям. Технологически их работа выстраивается сериями: сначала каждый эксперт заполняет экспертные карты первых пяти тестовых заданий по предлагаемым критериям. По-

сле заполнения результаты экспертного оценивания этих заданий озвучиваются либо записываются на доске. Далее просят обосновать свои мнения тех экспертов, чьи экспертные суждения наиболее значимо отличаются от экспертных суждений общей массы. При этом появляется возможность достичь наибольшего согласования мнений экспертов уже на этапе оценивания. При использовании метода Дельфи подобные суждения не учитывают при формировании итогового заключения, а экспертов исключают из рабочей группы (табл. 1).

Другой проблемой предварительного этапа является отбор и формирование группы экспертов. Вопрос о том, кто именно может выступать в роли экспертов ТМ в дидактической тестологии, остается до сих пор дискуссионным. Так, по мнению М.Б. Челышковой, в качестве экспертов могут выступать «наиболее опытные учителя, имеющие большой стаж работы с теми учащимися, для которых в конечном итоге предназначен тест» [3]. А.Н. Майоров [4] рассматривает три категории педагогических работников, способных оценить качество тестовых материалов: управленцы, педагоги и методисты. По его мнению, основное направление работ управленцев в качестве экспертов заключается в четкой постановке целей, задач и разработке программ тестирования. Вторая категория – педагоги, которые могут более адекватно определить уровень сложности ТЗ и оценить подбор дистракторов в заданиях закрытого типа. Третья категория – методисты, которые, выступая в роли экспертов, способны лучше проанализировать соответствие оцениваемых ТЗ программам обучения [4].

Негласным правилом отбора в группы экспертов является включение в них самих разработчиков тестовых материалов. Н.А. Гулюкина и С.В. Клишина [5] считают, что в состав экспертной комиссии обязательно должен быть включен преподаватель – разработчик тестовых материалов, который составляет план проведения экспертизы. Но на практике ЭО, проводимого в ЦОКО ТПУ в 2003 – 2006 гг., данные способы формирования группы экспертов оказались неэффективными, ввиду того что преподаватели еще не в полной мере обладают навыками рефлексии результатов своей деятельности, поэтому целесообразнее формиро-

вать независимую группу экспертов от группы разработчиков тестовых материалов.

Следует особо отметить, что процедуры экспертного оценивания должны быть целенаправленными. Эксперты четко и ясно должны представлять себе специфику тестовых материалов и обладать навыками объективного оценивания. Тем не менее, полностью избежать субъективности в процедуре оценивания их качества невозможно. Это обусловлено тем, что каждый эксперт (в первую очередь, преподаватель) формирует свои требования к приобретаемой в процессе обучения информации и определяет критерии оценивания получаемых знаний с точки зрения важности, востребованности в дальнейшей практике, применимости в смежных дисциплинах, тем самым создавая личностно-ценностный образ опыта.

Таблица 1

Сравнительный анализ метода Дельфи и Angoff метода

Критерии сравнения	Метод Дельфи	Angoff метод
1	2	3
Цель	Сбор информации для формулирования суждения о качестве тестового материала	Оценка качества тестовых материалов
Задачи, которые могут решать эксперты	Оценка тестового материала по заданным критериям	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Оценка тестового материала по заданным критериям; ➤ формирование тестов в соответствии с целью тестирования; ➤ оценивание качества сформированных тестов; ➤ установление минимально допустимой границы выполнения теста
Уровень компетентности эксперта	Определяется по результатам ЭО	Определяется предварительно и является критерием отбора экспертов в экспертную группу

1	2	3
Организация по количеству экспертов, групповой/индивидуальный	Коллективный опрос	Коллективный опрос
Организация взаимодействия экспертов между собой	Заочный анонимный – эксперты не знают о других членах ЭО, знакомятся с мнениями других только в исключительных случаях.	Очный – эксперты работают в группе, обмениваются мнениями.
Тип по количеству туров	Многотуровый	Однотуровый
Критерий согласованности	Согласованность определяется после обработки всех экспертных карт	Согласованность достигается уже на самом этапе ЭО
Мнения «диссидентов»	Игнорирование мнений «диссидентов», исключение экспертов из состава группы	Экспертов, давших «крайние» оценки, просят аргументировать свою точку зрения

Процесс совершенствования профессионального опыта способствует формированию методической и методологической компетенций эксперта. Поэтому закономерно, что при оценивании какого-либо объекта эксперт пользуется личностно-ценностным образом опыта (системой знаний, умений и навыков).

Существует ряд мер, позволяющих снизить субъективизм экспертного оценивания.

В первую очередь, это привлечение к процедуре экспертного оценивания компетентных специалистов. Понятие компетентности многогранное, в его состав входят профессиональные и личные качества эксперта. К профессиональным качествам эксперта можно отнести знания в предметной области, области педагогических измерений, умения анализировать и оценивать новую информацию, работать с новыми методиками. По мнению психологов, человек накапливает опыт в профессиональной сфере в течение 10 лет, в дальнейшем происходит, так называе-

мое, «критическое осмысление приобретенных знаний». Именно в этот период развиваются навыки оценивания и анализа. Таким образом, эксперт психологически готов адекватно оценивать предлагаемую информацию. К личным качествам эксперта относят, прежде всего, доброжелательность, лояльность, умение работать в группе, заинтересованность и т.д.

Во вторую очередь, это применение формализованной методики экспертного оценивания. При оценивании важно соблюдать строго формализованную, алгоритмизированную методику деятельности эксперта. Формализация технологического процесса экспертизы позволяет получать наиболее полные, объективные данные о качестве тестовых материалов. В понятие «формализованная методика» входят такие компоненты процедуры экспертного оценивания, как инструкция по проведению экспертизы, перечень методологических правил процедуры ЭО, разработка итоговых протоколов оценки качества ТМ и руководство по их исполнению, методика обработки протоколов ЭО.

В настоящее время в научной сфере существует мнение, что процедура экспертного оценивания едина для всех областей знания, и основная цель ее – принятие согласованного (компромиссного) решения. Но, как показывает практика, такое отношение к целеполаганию экспертного оценивания тестовых материалов в условиях самостоятельного (со стороны эксперта) определения критериев оценки ТМ снижает достоверность результатов экспертизы и вызывает недоверие к полученным результатам. Этого можно избежать в случае экспертного оценивания качества тестовых материалов по заданным критериям. Для этого, в первую очередь, необходимо разработать методику процедуры экспертизы, адаптированную для целей оценки качества тестовых материалов, основанную на системном подходе к определению критериев и показателей оценки их качества. Кроме этого необходимо разработать алгоритмы получения согласованных результатов ЭО качества ТМ.

На технологическом этапе работа эксперта состоит в:

- оценке качества компонентов тестового задания: инструкции по выполнению задания, формулировки ТЗ, формы и структуры воплощения ТЗ, времени, необхо-

- димого для его выполнения, и других показателей, характеризующих ТЗ как систему;
- экспертном оценивании качества теста как системы: композиция теста, внутренняя согласованность заданий в тесте, соответствие цели применения данного теста, функции применения теста и пр.;
 - оформлении итогов экспертизы в форме суждения о качестве оцениваемых объектов.

Работа эксперта по оцениванию качества тестового задания как подсистемы теста в целом осуществляется в три этапа.

Первый этап – оценивание семантики, в том числе, и корректности формулировки тестового задания. Любое содержание тестового задания может быть представлено вербально и невербально. В этом направлении эксперт проводит многокомпонентный анализ содержания тестового задания, а именно:

1) *предметно-содержательный анализ* – эксперту необходимо оценить адекватность отражения фактического материала учебной программы, который можно представить двумя компонентами:

- фактологический – точность отражения фактов, событий, предметов, явлений материала преподаваемой учебной дисциплины в форме суждения;
- концептуальный – корректность представления содержания в формулировке ТЗ логически выделенному дидактическому модулю в соответствии со структурой содержания учебной дисциплины;

2) *композиционный анализ*. Композиция тестового задания представляет собой единство формы, содержания, инструкции по выполнению задания и разнообразных вспомогательных компонентов (такие, как таблицы, рисунки, графики). От гармоничности оформления всех составляющих ТЗ зависит логичность, содержательность, семантическая нагруженность задания, что, в свою очередь, влияет на уровень восприятия тестового задания испытуемым;

3) *функциональный анализ*. Тесты в педагогическом процессе выполняют ряд функций: диагностическую, прогностическую, коррекционную, воспитательную, обучающую. Тестовое задание как компонент тестирования тоже способно нести в себе функциональную нагруженность. В любом случае в силу своей

специфической природы каждое задание полифункционально, но степени выраженности той или иной функции различны. От точности определения функциональной значимости ТЗ зависит эффективность его применения в процедуре тестирования;

4) *вербальный анализ* – грамматическое построение формы тестового суждения является одним из важнейших компонентов задания. От правильности грамматического оформления всех компонентов композиции ТЗ зависит четкость, логичность формулировки и однозначность восприятия ТЗ.

Второй этап – прогнозирование успешности выполнения данного задания разными по уровню подготовки обучающимися. Одна из наиболее сложных и трудоемких работ эксперта, заключающаяся:

- во-первых, в точности выделения логических операций, соответствующих результатам когнитивных действий тестируемых, что является основой для определения уровня сложности ТЗ;
- во-вторых, эксперт устанавливает ориентировочное время, необходимое для выполнения ТЗ.

Особенность прогностического направления оценочной деятельности эксперта заключается в том, что в процессе формируются нормы выполнения конкретного тестового задания.

Третий этап – оформление итогов экспертного оценивания и рекомендаций по доработке или корректировке задания. Оформление итогов экспертного оценивания считается одним из важнейших этапов работ. Результаты экспертизы должны быть представлены в строгом формальном виде для того, чтобы они были доступны и понятны не только для эксперта, но и для специалиста-тестолога, который будет проводить тестологическую экспертизу качества ТЗ и тестов после их апробации.

Следует особо остановиться на методике формирования системы критериев качества ТМ. На сегодняшний день в теории дидактической тестологии отсутствуют методики формирования системы критериев качества тестовых материалов. Для того, чтобы получить корректные экспертные суждения, необходимо определить перечень значимых частных критериев качества тестовых материалов. В существующих методиках экспертизы качества тестовых материалов используются общие критерии качества,

такие, как валидность, надежность и объективность. Сложность оценивания по данным критериям заключается в том, что эти критерии по своей структуре многокомпонентные. Для того, чтобы вынести общее суждение о качестве по этим критериям, необходимо оценить сначала частные составляющие этих критериев. Так, например, чтобы вынести суждение об общей валидности теста, необходимо оценить и содержательную, и структурную, и критериальную валидности.

При разработке экспертных карт оценки качества тестовых материалов предлагается придерживаться следующих принципов:

1) проводить декомпозицию общих критериев качества тестовых материалов;

2) включать только частные критерии качества тестовых материалов;

3) учитывать критерии с высокой степенью значимости для оценки качества тестовых материалов;

4) включать в перечень критерии с высокой степенью информативности о качестве тестовых материалов.

Применяя принципы формирования системы частных критериев, в ЦОКО ТПУ были выявлены частные критерии всех общих критериев качества тестовых материалов. В результате выяснилось, что применять абсолютно все частные критерии не имеет смысла, ввиду того что не все из них обладают высокой степенью значимости и информативности. Поэтому целесообразно оценивать тестовый материал только по наиболее значимым. Для установления степени значимости частных критериев можно предложить следующую методику. Формируется общий перечень всех частных критериев качества теста. Рабочей группе, в состав которой входят потенциальные эксперты, разработчики тестов, преподаватели дисциплин и тестологи, предлагается оценить значимость каждого критерия по 10-балльной шкале. Далее эти анкеты обрабатываются, и вычисляется средневзвешенная статистическая оценка значимости каждого критерия по формуле:

$$\bar{b}_v = \frac{\sum_{j=1}^M \bar{P}_j b_{vj}}{\sum_{j=1}^M \bar{P}_j}, \quad (1)$$

где:

\bar{b}_v – средневзвешенная статистическая оценка значимости критерия качества тестового материала;

\bar{P}_j – средневзвешенная статистическая оценка уровня компетентности i -го эксперта;

b_{vj} – экспертная оценка значимости частного критерия качества тестового материала, данная экспертом v -критерию.

Используя данную методику, можно сформировать перечень значимых частных критериев качества тестовых материалов для каждого общего критерия.

Так, например, чтобы сформулировать заключение о *содержательной* валидности тестового задания, эксперту необходимо оценить задание по ряду значимых частных критериев:

- 1) назначение тестового задания;
- 2) виды практических действий (умений) или компоненты знаний, проверяемых данным тестовым заданием;
- 3) соответствие содержанию ГОС;
- 4) достижение планируемого результата обучения по конкретной дидактической единице дисциплины;
- 5) значимость задания с точки зрения общих целей дисциплины;
- 6) наличие грамматических ошибок в формулировке задания и вариантах ответов;
- 7) наличие неоднозначных формулировок;
- 8) наличие ненормированной лексики (понятий, оборотов, обозначений, сокращений, символов, знаков и т.п.);
- 9) наличие неточностей, неясности в виде неграмматических ошибок;
- 10) наличие громоздких формулировок (например, с количеством слов, превышающим 20 – 25, или с использованием сложных схем, чертежей и т.п.);
- 11) уровень подготовки, на проверку которого ориентировано задание (ниже базового, базовый, повышенный, высокий, недопустимо высокий);

12) уровень трудности задания (легкое, средней трудности, трудное);

13) некорректный дистрактор (легко определяемый как неправильный ответ) – для заданий закрытого типа;

14) ожидаемый процент выполнения задания выборочной совокупностью испытуемых;

15) ориентировочное время выполнения задания.

Итоги экспертного оценивания могут быть выражены формально в протоколе, предназначенном для автоматизированной обработки. При этом эксперт заполняет отведенные для меток поля. Автоматизированная обработка результатов экспертного оценивания применяется в ЦОКО ТПУ с 2003 года. Специфика экспертных суждений, представленных для автоматизированной обработки, заключается в том, что результаты ЭО, по сути своей качественные (оценочно-атрибутивные), должны быть представлены числовыми величинами. Чаще всего, для выражения качественной информации числовыми значениями используют трехбалльную шкалу. Иначе говоря, оценочно-атрибутивная градация «соответствует – слабо соответствует – не соответствует» модифицируется в числовую шкалу «2 – 1 – 0». Помимо того, по результатам процедуры ЭО в протокол заносятся дискретные и интервальные величины. Таким образом, эксперт представляет такие показатели тестового задания, как время, необходимое для выполнения задания, ожидаемый процент выполнения задания испытуемыми и др. Основная задача экспертного оценивания качества теста в целом заключается в доступном для экспертов анализе его свойств: практичности теста, его внутренней композиции, содержательной (в том числе куррикулярной), функциональной, критериальной и конструктивной валидности.

Для создания экспертного заключения эксперту требуется оценить:

- 1) соответствие теста целям обучения и тестирования: насколько разработанный тест способен максимально точно диагностировать уровень подготовки обучающихся по соответствующему виду контроля (входной, рубежный или итоговый);

- 2) практичность теста, заключающаяся в доступности инструкций и содержания заданий теста для понимания тестируемого;
- 3) куррикулярную валидность теста путем определения необходимого по каждой учебной теме количества тестовых заданий на основе кодификатора учебной дисциплины и спецификации теста с указанием в ней относительной значимости (веса) каждой темы;
- 4) композицию теста путем оценивания внутренней согласованности заданий в тесте в зависимости от его назначения и гомогенности или гетерогенности. Основная задача оценивания внутренней согласованности заданий в тесте – это проверка сочетания подобранных заданий друг другу. Задания в тесте должны отражать структурную иерархию модели подготовки по учебной дисциплине. В этом же направлении эксперту необходимо оценить эффективность предложенной разработчиком схемы расположения заданий в тесте. В настоящее время в дидактической тестологии применяются два способа расположения заданий в тесте:
 - по возрастающей сложности;
 - в соответствии с теоретической моделью учебного курса;

Эксперт должен оценить и дать рекомендации об эффективности использования того или иного способа расположения заданий в тесте. Понятие сбалансированности включает в себя пропорциональное наполнение теста заданиями разных уровней сложности. Таким образом, анализ композиции теста показывает степень гармоничного представления ключевых элементов содержания учебной дисциплины и адекватность их отражения в тесте;

- 5) конструктивную валидность, определяемую на основе анализа содержания теста, насколько объект тестирования и характер заданий учитывают психологические особенности тестируемых. При этом анализируются: сложность используемых ТЗ, возраст тестируемых и определенное в соответствии с их физиологическими возмож-

ностями оптимальное время выполнения теста с учетом времени, необходимого для выполнения каждого ТЗ, длины и общей трудности теста;

- 6) функциональную валидность теста на основе анализа соответствия конкретного теста тому уровню усвоения, виду деятельности, для которого он создан;
- 7) содержательную валидность на основе анализа репрезентативности проверяемых тестом способов умственной или практической деятельности, знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями ГОС, программы и кодификатора учебной дисциплины, спецификации теста;
- 8) критериальную валидность теста, отражающую значимость результатов тестирования по сравнению с некоторой внешней переменной, внешним критерием. Основная трудность в экспертной оценке носит методологический характер, поскольку она состоит в выборе значимого внешнего критерия. Для педагогических тестов в качестве критерия обычно берутся оценки экспертов, выставленные ими при традиционной проверке знаний учеников без использования тестов.

По результатам экспертного оценивания выносятся суждение о качестве и пригодности теста для целей тестирования.

Ранее отмечалось, что на заключительном этапе ЭО проводится обработка протоколов экспертных оценок качества тестовых заданий и теста в целом. Сложность обработки результатов ЭО состоит в том, чтобы разработать алгоритмы получения согласованных результатов ЭО качества ТМ, а также формы учета этой информации.

Что касается получения согласованных оценок по результатам ЭО качества тестовых заданий, то после автоматизированной обработки протоколов ЭО трех и более экспертов мы получаем три группы данных по каждому из показателей. В первой группе мнения экспертов совпадают и автоматически признаются согласованными. Во второй группе мнения экспертов частично совпадают, поэтому критерием для выставления согласованной оценки выступает мнение 60% экспертов. В третьем случае, когда

мнения экспертов не совпадают (расхождением в ЭО показателя менее 60%), проводится коллективное обсуждение данного показателя с выставлением согласованной оценки. Такая практика получения согласованных оценок, основанная на работе по заданным критериям и показателям, получила подтверждение в ЦОКО ТПУ с 2003 года. Кроме того, прежде чем выносить заключение о качестве тестового материала, необходимо оценить степень согласованности мнений экспертов. Наиболее эффективной считается методика подсчета процента согласованности мнений экспертов (по Красильникову):

$$W(k) = 1 - \frac{4S(v)}{n(k-1)^2} * 100, \quad (2)$$

где: n – число категорий качества, $S(v)$ – сумма вариаций значений признака.

Данная формула определяет процент сходства объекта по совокупности общих для этих объектов значений признаков [5].

При соблюдении всех требований к качеству ТЗ и тестов принимается решение об их апробации. При несоблюдении требований хотя бы к одному из показателей ТЗ и теста выдаются рекомендации для дальнейшей доработки или корректировки ТМ. В период с 2002 по 2005 гг. в ЦОКО ТПУ были разработаны и подвергнуты экспертной оценке 7496 тестовых заданий (табл. 2).

Таблица 2

Количественный состав банка ТЗ для тематического тестирования

Дисциплина	Курс	Количество ТЗ		
		закрытые	открытые	Всего
Высшая математика	I	824	309	1133
Общая химия	I	1540	710	2250
Физика	I	2213	802	3015
ВСЕГО ТЗ для тестирования I курса		4577	1821	6398
Высшая математика	II	144	54	198
Физика	II	660	240	900
ВСЕГО ТЗ для тестирования II курса		804	294	1098
ИТОГО в банке ТЗ		5381	2115	7496

Информация о согласованных экспертных оценках необходима для проведения третьего этапа комплексной экспертизы, поэтому необходима разработка соответствующих форм ее учета и последующего использования после проведения тестологической экспертизы ТЗ и тестов после апробации. Такого рода формы должны содержать всю информацию об ЭО тестов и ТЗ и храниться в бумажном и электронном виде.

В заключение отметим, что формализация экспертного оценивания качества тестовых материалов, проводимая в целях стандартизации тестов, и применение автоматизированной обработки результатов экспертного оценивания показателей ТМ (на стадии их разработки и коррекции) позволят создать тесты высокого качества и достичь максимально возможную точность оценки качества учебных достижений обучающихся.

Библиографический список

1. **Черепанов, В.С.** Экспертные методы в педагогике / В.С. Черепанов. – Пермь, 1988. – 84 с.
2. **Прозументова, Г.Н.** Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / Г.Н. Прозументова. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2001. – 105 с.
3. **Чельшкова, М.Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
4. **Майоров, А.Н.** Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М., 2000. – 352 с.
5. **Гулюкина, Н.А.** Педагогический тест: этапы и особенности конструирования и использования: пособие для преподавателей / Н.А. Гулюкина, С.В. Клишина. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2001. – 131 с.
6. **Васильев, В.И.** Программно-дидактическое тестовое задание / В.И. Васильев, Т.Н. Тягунова. – М., 2002. – 96 с.
7. **Бешелев, С.Д.** Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурович. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.
8. **Angoff, W.** Scales, norms and equivalent scores / W. Angoff // Thorndike R. L. Education Measurement – Washington DC., 1971. – p. 508 – 600.
9. **Berk, R.A.** Standart setting: the next generation / R.A. Berk // Applied Measurement in Education, 1996. – № 9 – p. 215 – 235.

FORMALIZATION OF EXPERT EVALUATION OF TESTING DATA QUALITY FROM THE POSITIONS OF SYSTEM APPROACH

O.E. Permiakov, O.A. Maksimova

In the paper requirements to pedagogical tests are presented. From the positions of system approach to standardization of tests the stages of expert evaluation of testing data quality are considered. There are considered system qualities of a test that is a subsystem of the general system of education, control and evaluation of its quality. An expert evaluation technology for quality indexes of test data is presented. Main trends in expert work are shown at the procedure of expert evaluation of testing data quality. The role of expert evaluation of quality indexes of testing data is determined from the positions of system approach to their complex examination. The order and objects of the expert evaluation of tests and test tasks are presented.

Key words: test, test task, standardization of tests, system approach, technology of expert evaluation of quality indexes of testing data.

**Б**

Березина Тамара Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, зав. кафедрой управления образованием Новосибирского государственного педагогического университета.

Бородина-Глебская Елена Адольфовна – ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета.

В

Величко Анна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры частных дидактик, педагогики и психологии физического факультета Новосибирского государственного педагогического университета.

Е

Ефремова Оксана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории обучения русскому языку и педагогической риторики Института филологии, массовой информации и психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

И

Истюфеева Жанна Николаевна – аспирант кафедры педагогики и психологии Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета.

К

Кромер Виктор Вильгельмович – профессиональный тестолог – специалист в области педагогических измерений.

Л

Липкань Наталия Владимировна – ассистент кафедры пения музыкально-педагогического факультета Иркутского государственного педагогического университета.

М

Максимова Оксана Александровна – аспирант, специалист-тестолог Центра обеспечения качества образования Томского политехнического университета.

Мисникова Людмила Ивановна – кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета.

П

Пермяков Олег Евгеньевич – кандидат технических наук, доцент, зав. кафедрой педагогических измерений, директор Центра обеспечения качества образования Томского политехнического университета.

Пчелинцева Ирина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав кафедрой иностранных языков Института государства и права Тюменского государственного университета.

Р

Ряписов Николай Александрович – кандидат педагогических наук, профессор, проректор по заочному обучению Новосибирского государственного педагогического университета.

С

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – кандидат медицинских наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета.

Ч

Чепель Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, профессор, директор ГОУ «Областной Центр диагностики и консультирования».

Чумакова Анна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Института государства и права Тюменского государственного университета.

Редактор *Е.Н. Ряшенцева*
Компьютерная верстка *И.С. Сидоренко*

Лицензия ЛР № 020059 от 24.03.97 г.
Гигиенический сертификат № 54. нк.05.953. п.000149.12.02
от 27 декабря 2002 г.

Подписано в печать 15.10.2006 г. Формат бумаги 60x84/16.
Печать RISO. Уч.-изд. л. 11,35. Усл. п. л. 10,6.
Тираж 430 экз. Заказ № 74

Педуниверситет, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28