

Велишаева А.Э.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭВРИСТИКА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Становление эвристики большей частью происходило по равнодействующей двух направлений: выявление механизмов, создание и применение методов организации познания качественно новых закономерностей окружающей действительности и одновременно их адаптация и использование для целенаправленного развития интеллекта. Как показал Л.М. Фридман (1971), одна из ведущих целей общего и профессионального образования – развитие продуктивных качеств интеллекта, которые, в совокупности с профессиональными знаниями (алгоритмами), определяют творческий потенциал педагога и возможности его дальнейшего саморазвития в системе непрерывного образования [4, с.38].

Однако, ни одна из научных областей, которые изучаются в высших учебных заведениях, непосредственно не рассматривает механизмы организации и самоорганизации интеллектуальной деятельности в нестандартных ситуациях. Тем самым предполагается, что развитие познавательных творческих качеств интеллекта, на которых базируется творчество, возможно достичь естественным путем – на основе количественно-качественного перехода, что это обязательный побочный продукт общего и профессионального образования. Практика показывает несостоятельность такого подхода к решению проблемы развития творческого потенциала обучаемых – будущих специалистов, и особенно преподавателей, так как сумма знаний, даже достаточно хорошо усвоенных, не гарантирует развития у них навыков организации интеллектуальной творческой деятельности.

Все это требует адаптации эвристических закономерностей в рамках педагогической теории (педагогической эвристики).

Цель статьи: провести анализ различных трактовок педагогической эвристики, определить ее задачи, основные структурные элементы и уровни в системе личностно ориентированного образования.

В психолого-педагогической литературе встречаются разнообразные и часто сильно различающиеся ее определения. В 1944 г. Д. Пойа, рассматривал эвристику в педагогическом аспекте. Она, как правило, характеризовалась в общих чертах, редко излагалась детально и по существу предана забвению в настоящее время. Цель эвристики – исследовать методы и правила, как делать открытия и изобретения.

Позже в 1961 г. в «Словаре русского языка» эвристика трактуется как совокупность приемов исследования, методика постановки вопросов и их решения, метод обучения при помощи наводящих вопросов, а также теория такой методики.

Близка по смыслу трактовка в кратком оксфордском словаре английского языка. Эвристика – искусство нахождения истины. В частности, применяется для характеристики системы образования, при которой учащиеся обучают самостоятельно находить объяснение явлений (цит. по А. Эндрю, 1985).

Далее, в 1961 году Ю.М.Гайдук дал такое определение: эвристика – общая методика решения задач.

В 1970 году И.М. Яглом определил эвристику как методологию в узком понимании.

В учебном пособии «Педагогика и психология высшей школы» дано такое определение эвристике: (греч. «обнаруживаю, отыскиваю, открываю») – наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности) [1, с.32].

В своих трудах М.И. Махмутов (1977 год) обозначил творчество как эвристическую деятельность, суть которой состоит в быстром понимании, схватывании основной идеи, сущности понятия, во внезапном нахождении приема действия или образа (Очень часто эвристическую деятельность трактуют как реализацию обобщенных схем мыслительных действий).

В психологической теории принятия решений эвристическую деятельность отождествляют с системой правил, инструкций или с интуитивными соображениями, менее определенными, чем алгоритм. В противоположность последним, эвристики или эвристические правила не надежны. На основе системы эвристик-указаний вырабатываются стратегии нахождения плана решения задач, алгоритм решения которых не существует или он не известен человеку, как в учебно-познавательной деятельности (Ю. Козелецкий, 1979) [4, с.28].

Хотя каждая из приведенных трактовок в контексте применения эвристики в организации процесса обучения целостного и содержательного представления о современной педагогической эвристике не формирует, но подчеркивает некоторые ее черты психолого-педагогического характера. Исходя из обоснованного Д.А. Пospelовым, В.Н. Пушкиным, В.Н. Садовским (1967) понимания эвристики со своим предметом, задачами и методами, педагогическую эвистику можно определить как одну из ветвей эвристики, которая изучает принципиальные закономерности дидактического инициирования и системной организации эвристической деятельности обучаемых в управляемом педагогом взаимодействии и реализует их в общем и профессиональном образовании с использованием системы проблемных задач (имитация научного творчества в проблемно-эвристическом обучении) для целенаправленного развития на этой основе экстраполяционных качеств их интеллекта. [1, с.43].

Многие считают, что педагогическая эвристика помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности? Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, т.е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.

Преследуя цель качественного становления творческого потенциала обучаемого (будущего специалиста) и его дальнейшего развития, основные задачи педагогической эвристики вытекают из задач эвристики, конструктивно трансформированной дидактикой. Методы исследования педагогической эвристики характеризуются особенностью ее формирования на пересечении дидактики и эвристики, поэтому в исследованиях по педагогической эвристике привлекаются результаты и методы этих научных областей.

Инициирование эвристической деятельности обучаемых, осуществляемое в управляющем дидактическом взаимодействии с педагогом – это активизация их мотива, внутреннего побуждения к поисково-познавательным действиям; помощь педагога в раскрытии потенциальных возможностей обучаемых по информационному и процессуальному нахождению и осуществлению поисковых действий в момент затруднения, по формированию стратегии, плана решения проблемно-познавательной задачи и их осуществления на основе закономерностей эвристики.

Организация педагогом эвристической деятельности обучаемых, осуществляемая в управляющем дидактическом взаимодействии, – это влияние педагога на целенаправленную систематизацию инициированной поисковой деятельности, что обеспечивает обучаемым не хаотичность поиска, а его системность [3, с.78].

Управление педагога эвристической деятельностью обучаемых – это не жестко детерминированное влияние на инициацию, организацию и протекание поисковых действий, подведение обучаемых к выбору познавательных действий по формированию стратегии, плана решения и их информационному обеспечению. Понимание управления эвристической деятельностью обучаемых основывается на понимании управления в кибернетике, где под управлением подразумевают создание ситуации выбора одной из множества реальных альтернатив, осуществление которой приближает к достижению цели.

Основными структурными элементами, взаимодействие которых изучает педагогическая эвристика, являются: учебная проблемно-познавательная задача как дискретная и, большей частью, детерминированная информационная система, обучаемый и педагог. Функции педагога – инициировать, организовать и управлять, регулируя, прежде всего степень своего влияния на учебную эвристическую деятельность, а также постоянно, где это уместно, иллюстрировать эвристические подходы в излагающем обучении [2, с.42].

Если для решения задачи обучаемому достаточно наличных знаний фактического и процессуального характера, то ситуация (задача) является алгоритмической, а не проблемной. Проблемной не будет ситуация (задача), если знания не позволяют ему даже понять задание, т.е. интеллектуальный порог, который он должен преодолеть, несоизмерим с его знаниями.

Таким образом, педагогическая эвристика исходит из того, что знания и прошлый опыт обучаемых трансформируются в творческий интеллект тогда, когда они приобретены в творческой, учебно-познавательной деятельности, т.е. процесс получения знаний в проблемной ситуации существенно влияет на последующую способность их дальнейшего творческого применения. Причем получение знаний даже в проблемном обучении не подготовит к последующему творческому их применению, если обучаемый не сопереживает, не чувствует и не воспринимает процесс, т.е. в него не включился и в соответствии со своей интеллектуальной подготовкой не добавляет к процессу нахождения решения какие-то детали. Активное разнообразие действий и общая подвижность интеллектуального поведения – необходимое условие, в котором при соответствующем управлении познавательной деятельностью, можно развить навыки творческого подхода к разрешению проблемной ситуации. Скованность, боязнь ошибиться говорят о пониженном интеллекте.

Часто боязнь ошибиться вырабатывается у обучаемого под влиянием жестких управляющих воздействий педагога, который нацеливает только на правильные шаги в продвижении к цели задачи. Если же обучаемый уверен, что выбранный шаг продвижения всегда можно исправить, то у него исчезнет скованность, закрепляется убежденность в возможности возврата к исходному положению. Управлять, вести обучаемого необходимо не линейно-детерминированно, а итеративно и в определенном интервале отклонений с убежденностью в потенциальной возможности возврата к предыдущему состоянию.

Проблема обеспечения сопряженной методологической связи эвристики и ее педагогической ветви диктует необходимость рассмотрения места педагогической эвристики в общей системе исследований эвристической деятельности. В настоящее время все такие исследования дифференцируются на три уровня: теоретический, методический и индивидуально-практический [3, с.35].

На теоретическом уровне изучаются основополагающие теории, принципы и закономерности эвристической деятельности, ее взаимосвязи в структуре исследований интеллектуальной деятельности человека и принципиальные идеи классических методов эвристического поиска, хорошо зарекомендовавших себя на практике. На этом уровне проводятся исследования по выявлению психолого-педагогических закономерностей эвристической деятельности и на их основе, с привлечением других экспериментально-теоретических материалов, строятся обобщенные теории. Педагогическую эвристику на этом уровне необходимо рассматривать как педагогическую теорию, которая исследует возможности оптимальной организации учебно-познавательной эвристической деятельности, которая строится как на основе науки эвристики, так и на базе экспериментально-теоретических положений, обусловленных специфическими требованиями и возможностями развития личности обучаемого.

Хотя психология мышления и составляет основу эвристики наряду с рядом других научных областей, все же в полном объеме вопросы педагогического характера она решить не может. Взаимосвязанные и длительные процессы обучения сопряжены с длительным дидактическим эффектом и соответствующей динамикой развития познавательных возможностей обучаемых, что нельзя выявить в кратковременных психо-

логических экспериментах, проходящих, как правило, на удобном для экспериментального анализа материале. Психологические эксперименты и теории создают почву для выдвижения новых педагогических идей, однако их необходимо проверять и развивать на основе дидактики и частных методик.

На методическом уровне разрабатываются методики организации научной и продуктивной учебной эвристической деятельности, адаптированные к особенностям конкретной области применения. На этом уровне учитывают то, что существуют закономерности человеческой деятельности, которые проявляются в любой предметной деятельности, и другие, характерные для определенных предметных областей. С учетом особенностей предметной области, а в педагогической эвристике и субъективных характеристик обучаемого, при разработке конкретной методики организации эвристической деятельности конкретизируются общие закономерности.

На индивидуально-практическом уровне исследуются особенности сформированных у конкретного человека приемов эвристической деятельности, которые, как правило, несколько видоизменились под влиянием индивидуальных особенностей мышления, характера, предметной области деятельности и других объективных обстоятельств и субъективно-значимых характеристик личности. В этом отношении внимание, как правило, привлекают творческие личности, знающие и активно применяющие эвристические методы в своей практике.

Обнаруженные особенности эвристической деятельности далее обобщаются на методическом и теоретическом уровнях, так как индивидуальный уровень эвристической деятельности может содержать различные субъективные обобщения и выводы о ее организации.

В каждом из этих уровней педагогическая эвристика решает свои проблемы в соответствии со своими задачами и целями, что не позволит ей замкнуться и обособиться в своем развитии, что наблюдалось долгое время.

Таким образом, для педагогической эвристики должна быть характерна стратегия взаимосвязанного исследования теоретических источников (философии, дидактики, частных методик, психологии, кибернетики и др.), выработка новых дидактически обоснованных рекомендаций, внедрение их в практику обучения, анализ результатов и корректировка теории.

Рассмотренная трактовка педагогической эвристики и уровни исследования эвристической деятельности направлены на взаимосвязанное исследование учебно-познавательной деятельности на основе такого подхода, который:

- в своей основе имеет научно обоснованные и апробированные теоретические положения, существующие в областях, изучающих различные аспекты интеллекта человека и, в первую очередь, эвристические его составляющие и характеристики;
- сопрягается (плавно переходит) во всех структурных элементах системы непрерывного образования и межпредметно (горизонтальное и вертикальное сопряжение);
- формирует у обучаемого – будущего специалиста – научно обоснованную систему знаний, умений и навыков организации продуктивной интеллектуальной деятельности, понимание возможности ее стимулирования и управления ею, что определяет практическую возможность (обучаемого и преподавателя) управлять процессами познания.

Источники и литература

1. Пospelов Д.А., Пушкин В.Н., Садовский В.Н. Эвристическое программирование и эвристика как наука // Вопросы философии. – 1967. – № 2.
2. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: [Докт. дис. в виде науч. докл.]. – Волгоград, 1998.
3. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. – М.: Прогресс, 1995. – 320 с.
4. Фридман Л. М. Эвристика и педагогика // Сов. педагогика. – 1971. – № 9.

Коцур М.Ф.

СИСТЕМА РЕЙТИНГОВЫХ ОЦЕНОК КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ

Качество какой-либо деятельности и ее результатов – важнейшее требование современного мира, направленное на удовлетворение потребностей личности, общества и человечества.

Для решения задач адаптации и развития в рыночных условиях у ВУЗов появилась потребность в расширенном анализе своей деятельности, а также в анализе рынка образовательных услуг и рынка труда, в оценке своего положения на этих рынках. С учетом сохраняющейся тенденции повышения массовости высшего образования, растет потребность общества в сравнении и ранжировании ВУЗов.

За последние годы во многих странах возникли всевозможные системы рейтингов и табелей о рангах, сильные и слабые стороны которых подвергаются анализу, возникло значительное количество весьма многообразных систем и подходов к сравнению качества и ранжированию ВУЗов и программ.

Первичной целью создания рейтинговой системы ВУЗов является обеспечение потребителей информацией, которая поможет им сориентироваться в системе высшего образования и правильно выбрать для себя ВУЗ. Есть и другие мотивы – реклама вузов и поддержка их усилий по самооценке и повышению качества деятельности. Рейтинги косвенным образом способствуют повышению качества, обостряя конкурентную борьбу.