

Д. Стивенсон

**Исходные данные и результаты:
опыт самостоятельного обучения
в Политехническом институте
северо-западного Лондона
(реферат)**

Пояснения к главе

Данная глава представляет собой выдержки из книги «Возможности и качество высшего образования» под редакцией Джона Стивенсона и Манца Йорка (Лондон, Коган Пейдж, 1998; *Stephenson, John. Inputs and Outcomes: The Experience of Independent Study at the North East London Polytechnic // Stephenson, J., & Yorke, M. (1998). Capability and Quality in Higher Education. London, UK: Kogan Page*) и лекции профессора Джона Стивенсона, проведенной в 1990 году. В этой лекции он подытожил результаты крупнейшего проекта по исследованию студенческого опыта самостоятельного обучения. Несмотря на некоторый диссонанс данной лекции с характером остальной части этой главы, написанной ранее, ее стиль иллюстративной лекции был сохранен.

В самостоятельном обучении есть что-то ужасно правдивое... И это что-то заложено в самом себе, и от этого невозможно уйти. (Бывший студент)

Введение

В 1974 году Политехнический институт северо-западного Лондона (ПИСЗЛ) получил разрешение полномочного органа Соединенного Королевства, ответственного в то время за контроль качества высшего образования, на проведение курса, который не имел определенного содержания, предписанного списка литературы, расписания занятий, так же как и формальных экзаменов. Студентам было предложено самим разработать обоснование курса, методику и критерии утверждения учебных программ, формы научного руководства и методической помощи. Студенты должны были сами планировать и обсуж-

дать собственные программы, меняя, таким образом, традиционную структуру курса и формы контроля.

Несмотря на то, что на стадии разработки программы лишь немногие документы прямо выражали подход, ориентированный на потенциальные возможности студента, большинство из них имплицитно содержали такую направленность программы. Однако программа была необычной не только с точки зрения ее потенциальных задач и стиля работы; она также была нацелена на привлечение студентов, имевших определенные трудности при поступлении и обучении на традиционных университетских курсах.

По этим и другим причинам мы уделили много времени созданию условий, благоприятствующих студенческому самоанализу, анализу их возможностей достижения желаемого результата от программы и возможностей доказать, что они этого достигли. Вскоре мы вернемся к этому моменту, но сначала мы остановимся на концепции потенциальных возможностей (*sapability*), которая легла в основу программы.

Основополагающая концепция потенциальных возможностей

В общих чертах концепция потенциальных возможностей, которая легла в основу программы ПИСЗЛ, впервые была опубликована в «Манифесте о потенциальных возможностях», изданном Королевским обществом гуманитарных наук в 1980 году. В нем было зафиксировано ограничение рассмотрения образования исключительно как источника получения знаний и развития умственных способностей как таковых. «Это выгодно частным лицам, промышленности и обществу в целом, когда каждый из нас способен на эффективную личную, социальную и рабочую жизнь», – утверждает в «Манифесте». Потенциальные возможности рассматриваются нами как общечеловеческая черта. По определению Уивера (1994) – это способность быстро и своевременно предпринять «целенаправленное и разумное» действие не только в знакомой или профессиональной среде, но и в новых меняющихся обстоятельствах.

Потенциальные возможности – это не только знания и навыки. Эффективная и соответствующая реакция на незнакомые и меняющиеся обстоятельства предполагает нравственность, рассудительность, уверенность в себе и способность пойти на риск, готовность учиться на собственных ошибках. Человек с потенциальными возможностями

обладает таким уровнем культуры, когда он способен «сделать выбор между добром и злом, между прекрасным и уродливым» (Weaver, 1994).

Высвобождение студенческого потенциала в сфере высшего образования

Высвобождение студенческого потенциала в сфере высшего образования имеет огромное влияние на культуру, структуру, методику, практику и администрирование программ обучения. Организационный момент образовательных программ, ориентированных на студенческие потенциальные возможности, был недавно (Stephenson & Yorke, 1998) описан в «Пакете потенциальных возможностей» (схема 1.). В нем изложено следующее:

- Предоставьте студентам право самим формулировать и администрировать собственные **стратегии обучения** исходя из определенных обстоятельств и долгосрочных планов.
- Убедитесь, что студенты развивают интеллектуальные, профессиональные, личностные и другие качества, необходимые для эффективной жизнедеятельности.
- Удовлетворяйте потребности главных административных органов, таких как профсоюзы, органы, ответственные за стандарты образования, будущие клиенты (в случае программ профессиональной подготовки) и студенческого сообщества в целом.
- Там, где это необходимо, предлагайте существующие методики профессионального обучения.
- Создайте условия для обучения, предоставьте в распоряжение студентов различные учебные пособия, электронные и другие источники информации.
- Оказывайте помощь в решении проблем профессионального характера и поиска информации.

Демонстрация (показ)	
Специальное содержание и деятельность	Проверка достижений
Исследование	



Направление
развития
студента

Схема 1. «Пакет потенциальных возможностей» (Capability Envelope).

В «пакете потенциальных возможностей» представлена последовательность этапов, официально утвержденных как часть данной программы и охватывающих всю сферу профессиональной подготовки. «Пакет потенциальных возможностей» начинается с исследовательского этапа, на протяжении которого студентам оказывается помощь в планировании и обсуждении их учебных программ. Затем следует этап обсуждения достигнутого, который длится на протяжении всего процесса обучения. На этом этапе студентам оказывается помощь в контроле над процессом осуществления программы и обсуждении достигнутого. Заключительной стадией является демонстрационный этап. На данном этапе студенты разыгрывают реальные ситуации профессионального общения, демонстрируя тем самым приобретенные ими знания.

Каждый из этих трех этапов имеет непосредственное отношение к двум другим. Таким образом, все три этапа представляют собой единую связную структуру, лежащую в основе программы профессиональной подготовки, осуществляемой самим студентом. Исследовательский этап основан на предыдущем опыте студента и рассчитан на отдаленный результат. Этап обсуждения достигнутого предполагает контроль и корректировку процесса обучения в свете планов, разработанных на исследовательском этапе, опыта студентов и стремления достичь определенных результатов. На заключительном этапе студенты демонстрируют то, что было запланировано на начальном этапе или изменено впоследствии. Финальная критическая оценка всего процесса становится основой для студенческого планирования дальнейшей жизнедеятельности. «Пакет потенциальных возможностей» представляет собой как структуру, так и сам процесс автономного обучения в вузе, на работе и на протяжении всей жизни в целом. Мы утверждаем, что люди, принимающие за правило основные положения Пакета, обладают независимым от окружающих обстоятельств потенциалом.

Исследовательский этап

Подобно исследователям, студенты самостоятельной формы обучения должны составить карту местности, получить набор навигационных инструментов, знать отправную точку и иметь определенное представление о месте возможного назначения. Целью исследовательского этапа является оказание содействия студентам в планировании программы и контроль за тем, чтобы разработанная стратегия была офици-

ально признана ведущей в процессе приобретения профессиональных навыков.

Стадия разработки планов, отвечающих официальным стандартам, предполагает совместные усилия студентов и сотрудников вуза, направленные на реализацию следующих деятельности:

- оценка своего опыта и поиск достоинств и недостатков;
- анализ выбранной профессии и других долгосрочных целей;
- определение профессиональных и личностных качеств и навыков, требуемых для достижения этих целей;
- разработка плана демонстрации приобретенных ими навыков относительно выбранных профессий;
- ознакомление с общими требованиями по достижению поставленных целей.

Вышеуказанные действия вместе с исследовательской деятельностью и анализом данных специалистов могут осуществляться в студенческих группах под руководством преподавателя в сотрудничестве с основными административными органами. В рамках профессиональных курсов, таких как курсы медицины или гражданского строительства, на данном этапе необходим тесный контакт с практикующими специалистами. Важная роль принадлежит также сотрудникам центров профориентации. После определения круга изучаемых дисциплин студенты на основе проектов, стажировки на рабочих местах и других заданий знакомятся с основными понятиями и составляющими данной области, что впоследствии станет хорошей базой для их деятельности по достижению намеченных целей.

Интересы основных административных органов, таких как профсоюзы или группы нанимателей, и общие требования по получению предполагаемой степени отражены в критериях утверждения студенческих планов и гарантируются группами, определяющими правомерность данных планов. Содержание курса, не подлежащее обсуждению (официальные правовые требования для некоторых профессиональных курсов) может стать частью критериев утверждения, при условии, что студенты имеют право определить где, как и на каком этапе программы эти требования будут демонстрироваться.

Длительность исследовательского этапа зависит от типа программы. Для программ, рассчитанных на получение научной степени, он может занимать 10-12 недель. Для краткосрочных одногодичных программ будет достаточно 2-4 недельного периода интенсивной работы.

Исследовательский этап может стать отдельным ценным опытом обучения, который должен оцениваться путем выставления зачетов. Вследствие необходимости принятия решений в незнакомой ситуации, данный опыт имеет непосредственное отношение к личностным качествам. Процесс планирования и обсуждения способствует развитию общих и профессиональных навыков, пониманию целей, основных особенностей и значимости данной области знаний.

Этап обсуждения достигнутого

После утверждения и начала программы студентам необходимо время и возможности для контроля за достигнутыми результатами, для пересмотра их целей в свете полученного опыта и оценки соответствия получаемых знаний этим целям. Большое значение для этих целей имеют «Студенческие собрания». Они предоставляют студентам возможности для диалога, развития интеллектуальных способностей, индивидуальной поддержки и обмена опытом между сверстниками.

Целями таких собраний являются:

- подготовка материальной базы для обучения или индивидуальная оценка достигнутого;
- пересмотр или дополнения к планам в свете полученного опыта;
- обратная связь студентов по поводу соответствия конкретных видов обучающей деятельности, обеспечиваемой вузом;
- формулировка требований к вузу по поводу изменения определенных вещей;
- обсуждение получения помощи по коррекции определенных вещей;
- обсуждение теоретических и практических проблем относительно итоговой демонстрации полученных навыков;
- повышение уровня осведомленности студентов относительно эмоционального, интеллектуального и практического аспектов принятия ответственности в рамках руководства собственным развитием.

«Пакет потенциальных возможностей» предоставляет время, место и консультативную поддержку для того, чтобы студенты могли организовывать такие собрания на протяжении всей программы. Частота таких собраний варьируется в зависимости от типа программы. Для долгосрочной программы (например, студенческой программы, рассчитанной на получение научной степени) будет достаточно ежемесячных встреч.

Этап обсуждения достигнутого является основным средством, с помощью которого студенты сохраняют контроль над программой в своих руках. Подобно исследовательскому этапу, этап обсуждения достигнутого предоставляет возможности для получения знаний как этап, имеющий непосредственное отношение к реализации планов на будущее, на основе обсуждения и консолидации изучаемого материала. Оценка этого этапа производится путем выставления зачета и подтверждает полезность использованных нами немногочисленных ресурсов.

Демонстрационный этап

На данном этапе студентам оказывается помощь, предоставляется время и место для подготовки демонстрации навыков, приобретенных в результате обучения. На этапе демонстрации оценивается способность студентов интегрировать и применять компоненты профессиональных навыков и знаний в контексте профессионального и личностного развития. Форма демонстрации способностей зависит от сущности студенческой программы и может проходить в виде представлений, выставок, проектных отчетов и диссертаций.

ПИСЗЛ - практика подхода,
ориентированного на потенциальные возможности

В 1984 году, через 10 лет после того, как программа ПИСЗЛ была утверждена, и через нее прошло около 1000 студентов, нам показалось своевременным задать вопрос о влиянии опыта самостоятельного обучения на самих студентов. Мы попросили случайно отобранных дипломированных выпускников, окончивших институт не менее 2 лет назад, ретроспективно оценить влияние их опыта самостоятельного обучения на дальнейшую жизнь. В результате появилось два основных аспекта самостоятельного обучения: мотивация и рост потенциальных возможностей.

Студенческая мотивация

Люди, встречающие студентов, прошедших самостоятельную форму обучения, неизменно отмечают их высокий уровень мотивации и соответствия приобретенной специальности. Анализ причин их поступления, обучения и достигнутых результатов отражает весь спектр их мотивационных факторов, в большей части возникающих из лич-

ной выгоды, которую они желали получить от высшего образования. Стремление к личной выгоде покрывает и исходит из всех аспектов студенческого взаимодействия с программой и институтом. Это взаимодействие отождествляется с основными потребностями студентов.

Шесть основных потребностей студентов:

- уважение;
- самоопределение;
- самооценка;
- самореализация;
- квалификация;
- изменение жизненных обстоятельств.

Эти шесть потребностей прослеживаются при анализе причин поступления студентов на данный курс. Потребность в уважении отражена у тех, кто чувствует несоответствие уровня их образованности, настоящей работы или личных обстоятельств своему потенциалу и способностям проявить себя в окружающем мире. Фил признался, что он устал от того, что люди начинали объяснять ему значение многосложных слов только потому, что его работой была чистка окон. Он просто чувствовал, как люди говорили: «Мы будем просто вытирать о него ноги». Мерил чувствовала высокомерное отношение к себе со стороны высококвалифицированных людей, на которых она работала в качестве секретаря. И Фил, и Мерил нуждались в уважении, которое бы пришло к ним после получения высшего образования и получения диплома. Им мог помочь любой обучающий курс.

Типичным представителем человека с потребностью в самоопределении является Тим, который на протяжении многих лет переходил с одной работы на другую, так и не определив круг своих интересов. Джин не осмеливалась показать свой настоящий интерес к поэзии, а Брайану нужен был шанс определиться, чему он посвятит свою жизнь. Им нужен был шанс «найти себя».

Потребность в самооценке присуща студентам, уже накопившим определенный опыт, большей частью своими собственными силами. Им необходимо время привести в порядок и осмыслить собственные достижения. Также у них существует потребность в признании этих достижений другими. Боб чувствовал, что когда люди говорили: «А, да он самоучка», их оценка была неадекватна его артистическим способностям, а Делия искала «некий стержень» для своей работы в качестве социального служащего.

Потребность в самореализации присуща тем, кто уже определился со своими планами на будущее, и хочет получить возможность их реализовать и влиться в новую деятельность. Гари отказался от стипендии Оксфордского университета, т. к. этот курс не соответствовал его планам. Он понял, что курс самостоятельного обучения в ПИСЗЛ поможет ему стать тем, кем он хочет.

Потребность в квалификации, в той или иной степени, присуща всем группам, но для некоторых данная потребность доминирует над всеми другими причинами. Пол поступил на этот курс, потому что это был единственный шанс получить компьютерное образование. Школа самостоятельного обучения предоставила ему такую возможность. До этого ему было отказано в получении Национального диплома о высшем образовании. Сейчас он занимает должность начальника отдела компьютерного обеспечения в Лондонском коммерческом банке.

Потребность в переменах исходит из всех аспектов жизни студентов. Студенты, имеющие такую потребность, чувствуют ограниченность своих жизненных обстоятельств и хотят повысить качество своей жизни, включая карьеру. Джулия, в возрасте 18 лет, ощущала постоянный контроль над своей жизнью со стороны родителей; Дорин приходилось постоянно выслушивать критику со стороны ее друга и начальника.

Те, чьей целью была квалификация, предпочли бы традиционный курс, который в то время был недоступен. В какой-то мере это подходило и тем, кто искал преобразования.

Характерно то, что эти сугубо личные цели могут быть выявлены в любой студенческой группе. Однако, как было обнаружено, самостоятельное обучение делает возможными две вещи: во-первых, студенты осознают важность определения личных целей, и, во-вторых, что является еще более существенным, исследование позволяет им предпринимать определенные действия, которые гарантировали бы то, что учебная программа будет соответствовать их целям.

При отсутствии заранее определенного содержания программы студентам, которые проходят самостоятельное обучение, приходится (зачастую невольно, как мы потом сможем убедиться) оспаривать или оправдывать то, чем они хотели бы заниматься. Делать это им приходится на основании собственного опыта и своих долгосрочных целей. Этот аспект программ самостоятельного обучения сталкивает студентов лицом к лицу с изменением перспективы их образования и требует

от них активного, а не пассивного участия в удовлетворении своих целей, как части этого переломного процесса. В результате, опыт студентов можно охарактеризовать по тому, какие действия они предпринимают при достижении своих целей.

Можно сказать, что студенты принадлежат к следующим категориям:

Завоеватель уважения

Искатель индивидуальности

Испытатель важности

Создатели ответственности

Приобретающие квалификацию

Преобразователи

Студенты, проходящие самостоятельное обучение, не могут быть пассивными получателями. Приверженность, например, нужно выстраивать, а не получать. Индивидуальность нужно искать, а не получать. Уважение должно завоевываться, а не получаться. Важность должна доказываться, а не получаться. Квалификация должна приобретаться, а не получаться. Преобразование должно инициироваться и проводиться, а не получаться. Слова, выделенные жирным шрифтом (например, **завоеватели**), характеризуют различную природу внутренних взаимоотношений студентов с их программами и Политехническим институтом. Студенты, проходящие самостоятельное обучение, это не просто студенты, это *завоеватели, искатели, испытатели, создатели, приобретатели, преобразователи.*

Важность этих мотиваций становится очевидна, если сравнить опыт различных студентов. Сравните эти реакции на опыт планирования своих собственных программ:

Во-первых, создатели ответственности: Гарри считал, что «очень волнительно» «быть ответственным за достижение определенного соглашения», и утверждение предложенной им программы давало ему «чувство поддержки в области образования», а также чувство «привилегированности». Он сам строил собственное будущее и система ему в этом помогала.

В противоположность этому **приобретающие квалификацию** находили необходимость планирования «неприятной задачей» и ненужной «тратой времени». Вот точка зрения Мойры: «Я просто хотела побыстрее с этим справиться, а нам пришлось планировать систему». Когда ее программа была утверждена, Мойра очень обрадовалась, по-

тому что «это означало, что головная боль прекратилась», и она, наконец-то, может приступить к работе.

Необходимость планировать свои курсы оказывала огромное давление на **искателей индивидуальности**. Они хотели принять на себя какие-нибудь обязательства, но не знали какие. Вот как описывает свой опыт Брайан:

«Это помогло мне осознать путь, по которому я шел до настоящего момента... составление программы было своего рода катарсисом ... Процесс утверждения программы был почти освобождением».

Еще больший контраст можно проследить на примере **завоевателей уважения**. Им нужно было сделать свой успех в области высшего образования заметным, поэтому они планировали курсы по предметам, которые вероятнее всего могли привести к успеху. «Найдите разумного руководителя, который согласился бы вас опекать и говорил бы вам, что делать», – это казалось их главной заботой на то время. Утверждение их предложений было очень важным, потому что это означало, что они прошли первую часть и все еще оставались в программе. Утверждение их предложений означало также, что к ним относятся серьезно.

Различия наблюдаются также в том, как складываются отношения студентов с преподавателями, в том, как они оценивают свои собственные успехи, и как они готовят свои домашние задания. Вот лишь несколько особенностей.

Приобретающим квалификацию, например, больше всего нравилось, когда их руководители давали им задания, непосредственно относящиеся к их квалификации. Они бросают курс, как только получают квалификацию, которая будет способствовать их продвижению вперед.

Завоевателям успеха нравилось получать хорошие оценки за свои задания и участвовать в дискуссиях, но больше всего они любили, когда преподаватели и другие студенты относились к ним серьезно. Поскольку диплом о высшем образовании не ценится их знакомыми, они продолжают учебу с целью получить степень. Если и это не признается, то они продолжают учиться до получения степени магистра. Когда они чувствуют уважение своих способностей и достоинства, они начинают искать занятие, которому могли бы посвятить себя.

Искатели индивидуальности очень осторожны и стараются слишком не погружаться в программу, пока они не выяснят, что это

именно то, что им нужно. Формальные оценки и задания не помогают искателям индивидуальности настолько, насколько этому может способствовать работа с текстом. Как только индивидуальность найдена, успехи становятся впечатляющими. Джин, поэтесса, описала самый значительный момент независимого исследования обучения следующим образом:

«Я высказала пожелание о том, что я хотела бы заниматься своей собственной поэзией, а он (мой руководитель) довольно грубо ответил: «Давайте мне ваши стихи», и это был первый раз в жизни, когда мне пришлось давать свои стихи кому-то, кто относился ко мне недоброжелательно. Это был один из самых рискованных моментов, который я когда-либо переживала.

Я знала, что он хотел повернуться и сказать: «Ерунда!». Но он так не сделал. Он сказал: «Слава богу, вы умеете писать стихи».

Получив одобрение, Джин быстро добилась успеха и получила степень в своей поэзии.

Создатели оценивают свои успехи лишь в той области, к которой они готовятся. Руководители помогают им в обсуждении некоторых вещей. Например, Гарри не терпелось побыстрее закончить программу, как только он понял, что он приобрел навыки, необходимые для его новой профессии.

Подводя итоги, можно сказать, что:

Во-первых, студенты, имеющие различные цели, могут использовать самостоятельное обучение в соответствии со своими установками. Понятие «гибкость» в данном случае относится как к целям студентов, так и к содержанию программы.

Во-вторых, мотивация студентов высока, так как они получают возможность соотнести процесс обучения со своими личными целями.

В-третьих, осознание первостепенных целей может помочь руководителям и студентам извлечь как можно больше пользы из их взаимоотношений. Например, задания, которые подошли бы завоевателям, оказались бы бесполезными для искателей.

Внутреннее измерение

Какой смысл можно извлечь из описанных выше примеров? Пролито ли на основные процессы самостоятельного обучения?

На первый взгляд, может показаться, что различия между студентами можно разделить на две группы: внутренние и внешние. В каком-то отношении это так, но только до определенного момента. Существует два основных аспекта: центр ориентации и центр развития,

каждый из которых имеет внутреннее и внешнее измерение, как показано на схеме ниже (Схема 2).

Схема 2. Координаты первичной центрации студентов.

(Students' Primary Focus Grid)



Центр развития относится к общим целям студентов. Внутренний центр развития, например, относится к стремлению изменить себя. Внешний центр развития относится к стремлению развить знания и умения для какого-либо внешнего применения.

Центр ориентации означает общее стремление студентов к самоуправлению или к управлению со стороны других.

Если их представить в форме графика, можно увидеть четыре направления ориентации студентов. Все типы студентов могут быть размещены на этом графике (Схема 3).

ПЕРВИЧНАЯ ЦЕНТРАЦИЯ СТУДЕНТОВ

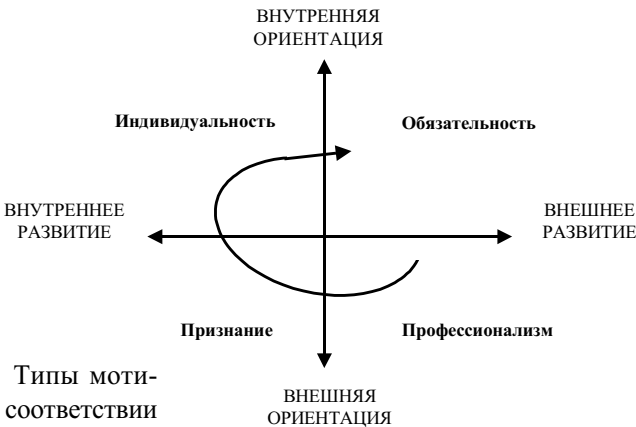


Схема 3. Типы мотивации в соответствии с первичной центрацией студентов.

→ = Путь преобразования

Схема 3 показывает, что, например, хотя обязательность и профессионализм соотносятся с внешним применением навыков и знаний, существенная разница между ними состоит в том, что ответственность подразумевает намного более явное участие внутреннего центра ориентации, чем стремление получить квалификацию само по себе.

Таким же образом, стремление к индивидуальности и стремление к признанию соотносятся с внутренним развитием студента. Качественная разница между искателем и завоевателем состоит в их различии их центров ориентации.

Стремление доказать ценность собственного опыта включает как внешний, так и внутренний центры развития, ибо студенты, заинтересованные в этом, очень много внимания уделяют собственной компетенции. Преобразователи очень быстро перемещаются от одной секции к другой.

Сектор профессионализма является единственным сектором, не содержащим ни внутреннего измерения ориентации, ни внутреннего измерения развития. Студентами, которые больше всего хотели пройти традиционный курс, были приобретающими квалификацию, если только они, конечно, могли найти курс, который согласился бы принять их.

Интересным представляется вопрос о том, могут ли традиционные курсы отвечать каким-либо другим требованиям, кроме приобретения квалификации. Можно ли сказать, что люди с сильным внутренним центром ориентации далеки от образования? Подавляют ли они свое стремление к самоуправлению или просто используют его вне учебной деятельности, например, в студенческом сообществе? На самом ли деле традиционные курсы убеждают людей в том, что образование не должно обязательно подразумевать уважение, ответственность, ценность и преобразование?

График основных целей студентов (Схема 2) – без описания уважения, индивидуальности и так далее – является очень полезным механизмом помощи студентам в поиске собственной мотивации.

Студентам, получающим последипломное образование, было предложено найти свое место на этом графике, и лишь немногие разместили себя во внешнем секторе.

Интересно было бы проследить, как студенты в университете оценивают свою мотивацию. Можно увидеть большое количество студентов, которые имеют внутренний центр ориентации, но научились ассоциировать образование с внешним центром ориентации. Они должны либо смириться с этим, либо вообще об этом не задумываться.

Есть еще одно важное замечание по поводу внутреннего/внешнего измерения. По мере участия студентов в программе, все они, независимо от того, какой центр ориентации они имели – внутренний или внешний – должны были отвечать за определенную часть своей работы, а точнее, за подготовку материалов для своих собственных заданий. Студенты, которые уже имели внутренний центр ориентации, приобрели большую уверенность в себе; те студенты, которые имели внешний центр ориентации, поняли, что они могут также иметь и внутреннюю соотнесенность. У преобразователей это тенденция видна наиболее ярко, но это утверждение применимо также и ко всем остальным студентам. Требование брать на себя ответственность вынуждает студентов становиться ответственными. На графике можно проследить движение по направлению к центру внутренней ориентации.

Перемещение к центру внутренней ориентации можно проследить также и на примере бывших студентов самостоятельного обучения, которые перешли на традиционный курс.

Например, Фиона (создатель ответственности) о курсе своего преподавателя выразилась следующим образом: «Студенты не имели возможностей для самовыражения или самоконтроля»; она заручилась поддержкой соседнего университета в составлении анкеты, которая помогла бы приспособить ее курс к требованиям студентов. Дейла (испытатель) считала последипломную программу по психологии в своем университете «отвратительной»; она считала, что может лучше изучить психологию самостоятельно. Дорин (преобразователь) называла свой последипломный курс по профессиональной подготовке «ужасной, безынициативной... работой, которая мне уже опостылела. Я нашла свою собственную альтернативу». Джим (преобразователь) описывает свой опыт обучения на курсе по социальной работе следующим образом:

«Этот курс имел очень строгую структуру. Я сказал: «Я не собираюсь ходить на все эти лекции». И руководитель ответил: «Если хочешь рискнуть, мы дадим тебе освобождение от всех лекций на целый семестр. Если в конце семестра ты получишь хорошие оценки за все свои работы, можешь делать, что пожелаешь». Я получил пятерки и четверки по всем работам».

Более интересным представляется опыт студентов с внешним центром ориентации, которые решили пройти дипломный курс. Мойра

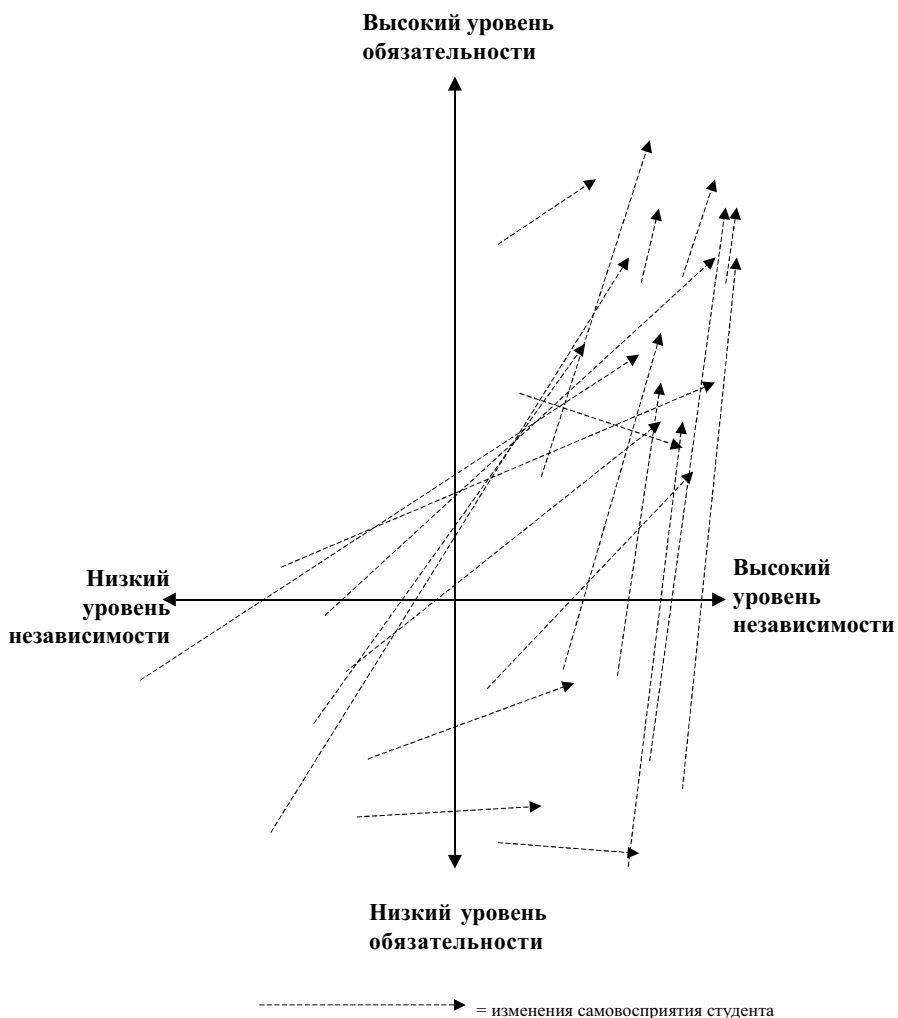
(приобретатель) присоединяясь к программе, сказала: «Я бы предпочла постоянный, традиционный курс». Она была рада наконец-то попасть на «нормальный курс» для своего последующего образования. Однако необходимость самоконтроля, которому она прежде сопротивлялась, очевидно, сказалась на ней, так как вскоре она поняла, что «лекции не были временем, потраченным с наибольшей пользой», и что она «выбрала бы более разнообразный список литературы», чем тот, который ей предложили ее преподаватели. Потом она осознала, что необходимо было «извлекать пользу из того, что я делаю в соответствии с моими целями». Она получила степень с отличием. Сэлли (завоеватель) заметила, что ее сокурсники в университете, столкнулись с необходимостью самостоятельного написания диссертации и «были этим довольно обеспокоены, так как нуждались в помощи ... я знала, что от меня требовалась и справилась с этим ... я уверена, что это благодаря независимому исследованию».

Еще одним фактором, свидетельствующим о необходимости развития центра внутренней ориентации, является сравнение нынешнего самовосприятия студентов и того представления о себе, которое они имели до присоединения к программе. Схема 4 иллюстрирует то, насколько, по оценке самих студентов, изменился уровень их самостоятельности и уровень ответственности за то, что они делают, в результате их участия в самостоятельном обучении.

По схеме самовосприятия студентов видно, что каждый из 24 опрошенных студентов сказал, что чувствует себя более самостоятельным и независимым благодаря самостоятельному обучению. Некоторые из них, в основном преобразователи, заявили, что ощущают резкое увеличение как чувства независимости, так и чувства ответственности. Другие, в основном завоеватели уважения, говорят о значительном увеличении чувства самостоятельности, но о небольшом изменении чувства ответственности.

Одна студентка вообще почувствовала снижение чувства ответственности за свою художественную деятельность как непосредственный результат самостоятельного обучения. Ее руководитель проигнорировал ее потребность в развитии чувства ответственности и навязал ей программу, основной целью которой было получение квалификации. Тот факт, что ее вынудили переместиться от внутреннего центра ориентации к внешнему, повлиял на снижение у нее чувства ответственности. Давая студентам с внешним центром ориентации возмож-

Схема 4. Самовосприятие студентов до и после самостоятельной учебной работы.



ность использовать внутренний центр ориентации, можно способствовать росту у них чувства независимости и во многих случаях чувства ответственности.

Развитие внутренних способностей

Главным преимуществом бывших студентов самостоятельного обучения, на которое указывали данные примеры, является их способность и желание действовать. Кенни – директор городской компании, которая специализируется на отборе бухгалтеров. Он проходил курс по подводным технологиям. Он считает, что достиг успеха благодаря тому, что смог осознать, что его главной задачей является не бухгалтерия, а способность понимать потребности, как отдельных людей, так и целых организаций, и умение их объединять. Дейла управляет службой помощи алкоголикам. Ей приходится выпрашивать деньги, жилье и поддержку у несочувствующих городских советов; она также должна обучать свой персонал. Она использует свои знания, подтвержденные дипломом о высшем образовании, в сфере планирования как средство эффективного воздействия на своих клиентов. Денни отказали в приеме на бизнес курс, и он спланировал свой собственный. Сейчас он управляет четырьмя фирмами и планирует открыть еще одну. Диплом о высшем образовании подтолкнул его к действию. Есть также учителя и работники социальной сферы, которые уже получили или вот-вот получают повышение. Только один стал недавно безработным, и еще одна женщина, чьи успехи в области искусства были незначительными, называет себя домохозяйкой. Все остальные получили хорошую высокооплачиваемую работу.

Как видно из приведенных ниже высказываний, уверенность в своих силах является главным результатом самостоятельного обучения:

Нет ничего, что было бы мне не под силу.

Я уверен, что способен на все.

Я могу справиться с любыми задачами.

Это все равно, что обнаружить мышцу, которая до сих пор не работала.

Я знаю, что смогу сделать это, чем бы это ни было ... Я думаю, мои внутренние силы сейчас намного больше, чем раньше.

Я чувствую себя независимым, намного более уверенным в своих способностях.

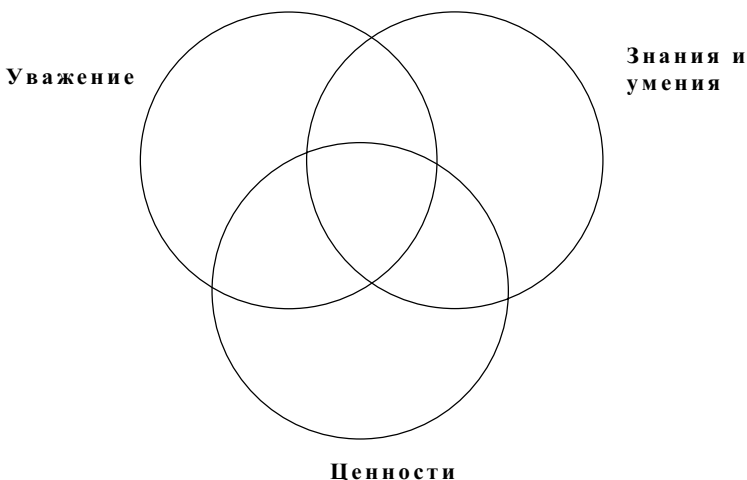
Моя уверенность основывается на фактах, а не на предположениях. Теперь я знаю, что, принимая решения, я смогу их выполнить, и я их выполню.

*Теперь я знаю, что я действительно могу это сделать.
Уверенность делать почти всё, попробовать почти всё.
Чувство, что я способен встать и что-то сделать.
Ты можешь делать то, что хочешь, и не идти за толпой.
Я знаю, что я могу это сделать сейчас.*

Раньше у меня не хватило бы сил сделать то, что я сейчас делаю.

Каждое из приведенных выше высказываний отражает то, как студенты оценивают свой опыт самостоятельной работы в целом. Более подробный анализ объяснений студентов относительно их «способности исполнять» позволяет обнаружить три самостоятельных и взаимосвязанных компонента (Схема 5).

Схема 5. Три элемента силы личностной готовности к реализации компонентов способностей.



Во-первых, они уверены в себе как личности; у них повышается самооценка, что иллюстрируют следующие высказывания, озвученные разными студентами:

Это вселило в меня гораздо больше уверенности говорить с людьми, стоящими на разных ступенях социальной лестницы.

Я стал более уверенным в себе.

Я чувствую, что способен отстаивать свои права с людьми, которые имеют власть.

Самостоятельная работа повышает чувство собственной значимости.

Я гораздо больше уверен в себе. Теперь у меня более высокое мнение о моих способностях.

Теперь я могу сказать «нет».

Теперь я могу смотреть людям в глаза... Я чувствую себя более уверенно.

Самостоятельная работа помогает научиться ценить себя.

Я могу критически относиться к себе.

Я не чувствую страха, если я чего-то не знаю.

Я больше не смущаюсь во многих ситуациях, как раньше... Несомненно, этот опыт помог мне обрести уверенность в себе.

Во-вторых, студенты уверены в своих суждениях и оценках, они уверены в своей способности давать оценку, иметь свое собственное мнение и принимать решения. Этот аспект можно проиллюстрировать следующими отрывками из высказываний множества студентов:

Безусловно, я более свободно выражаю свое мнение.

У меня больше уверенности в моих способностях и суждениях.

Это научило меня принимать собственные решения.

Я намного точнее могу выразить то, что я хочу и чего не хочу.

Я стал более решительным.

Я научился доверять своим суждениям о вещах.

Я не боюсь спорить, в то время как раньше я был очень застенчивым.

Сейчас я обладаю гораздо большей уверенностью, чтобы отстаивать свои аргументы и принимать вызов.

Ты чувствуешь себя независимой личностью, ты свободный человек, ты можешь сам принимать решения.

Я научился разрешать дилеммы.

Я имею собственное мнение о событиях, происходящих в мире.

Теперь я задаю много вопросов.

Я способен быть самокритичным, и я сам принимаю решения.

Третьим компонентом этих способностей является уверенность в основательности и ценности своих знаний и умений, а также уверенность в том, что в случае необходимости они смогут приобретать новые навыки и усваивать новые знания. Вот несколько высказанных многими студентами мнений, которые касаются их уверенности в том, что они способны продолжить свое обучение по собственной инициативе:

Я приобрел умения находить информацию, нужную мне в определенное время по любому вопросу.

Если я чего-то не знаю, я уверен, что я способен это выяснить.

Я могу правильно расставить приоритеты в том, что учить, и умею сортировать информацию.

Теперь всему, что я хочу знать, я могу научиться сам.

Я уверен, что сам умею находить нужную мне информацию.

Мне понравилось учиться, и я не хочу останавливаться.

Мне нравится работать с другими людьми, потому что это один из способов чему-то научиться.

Все эти высказывания, затрагивающие вопросы самооценки, ценностей, знаний и умений, касаются внутренней стороны процесса. Все они описывают студентов, имеющих способности к самостоятельной работе. Поэтому они подтверждают высказанное ранее предположение о том, что самостоятельная работа способствует развитию внутреннего фокуса ориентации студентов. Исходя из вышесказанного, представляется возможным поразмышлять о том, как бы выглядели эти три компонента, если бы они имели внешний фокус ориентации. Или, иными словами, каким образом способность к самостоятельной работе отличается от способности к управляемой работе. В таблице 1 обозначены эти различия.

Даже владея глубокими знаниями и прочными навыками, студенты, которые способны к управляемой работе, вероятно, будут приобретать знания и опыт путем инструктажа, тренинга и контролируемой практики, упражняясь в уже известных процедурах и находя решения для предсказуемых ситуаций и проблем. В незнакомых ситуациях с неизвестными условиями, либо с появлением абсолютно новых проблем они нуждаются в переподготовке или в руководстве к действию. Их самооценка является следствием их формального статуса, документального подтверждения их компетенции, а также влияния тех, кого они представляют. Они стремятся избегать ошибок, используя только опробованные методы; любая оплошность рассматривается ими как угроза их компетенции. Когда люди, способные к управляемой работе, сталкиваются с незнакомыми ситуациями и проблемами, и возникает необходимость высказать свое мнение, они обращаются за советом к руководству и ждут расстановки приоритетов от людей, обладающих полномочиями.

Таблица 1. Способности к управляемой или самостоятельной работе.

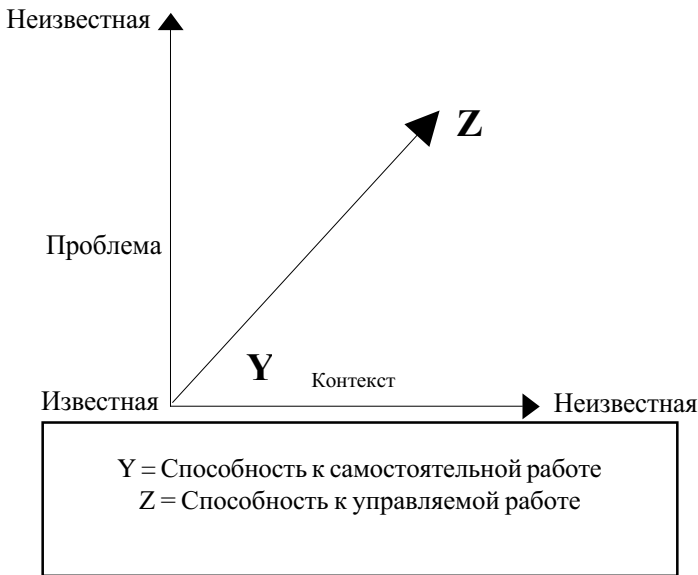
	Способность к управляемой работе	Способность к самостоятельной работе
Знания и умения	<p>Приобретенные</p> <p>Контролируемые другими</p> <p>Значимость определяется другими</p> <p>Разрозненные</p> <p>Применяются предписанным образом</p>	<p>Познанные</p> <p>Самоконтролируемые</p> <p>Значимость определяется самостоятельно</p> <p>Целостные</p> <p>Легко приспособляемые и расширяемые</p>
Уважение	<p>«Ярлыки», то что полагается по статусу</p> <p>Признанный профессионализм</p> <p>Поражение = угроза</p>	<p>Проверенные собственные достоинства</p> <p>Уверенность в собственных способностях</p> <p>Поражение = новая возможность</p> <p>Доверяет интуиции</p>
Ценности	<p>Приоритеты устанавливают другие</p> <p>Избегает оценок и суждений</p>	<p>Может сам расставить приоритеты</p> <p>Доверяет собственному мнению</p>

С другой стороны, люди, способные к самостоятельной работе, уверены в своей компетентности и в своем понимании ее внутренних взаимосвязей. Эта компетентность им не дается сверху, они сами учатся быть компетентными. Взяв на себя ответственность за приобретение компетентности, они знают, что могут расширить ее или приспособить к ситуации, когда это необходимо. Они могут по достоинству оценить себя и как личностей, и как специалистов в своей области. Обладая внутренней уверенностью в своих силах, не зависящей от того, как воспринимают их окружающие, они рассматривают каждую ошибку или оплошность как возможность научиться чему-то новому, а не как угрозу. Они доверяют своей интуиции. Оказавшись в незнакомой ситуации, такие люди готовы отстаивать свое мнение, и даже рисковать,

применяя новые идеи. Они знают, что, приобретая опыт, они учатся чему-то новому.

Следующая схема показывает, как важно уметь отличать способность к самостоятельной работе от способности к управляемой работе (Схема 6).

Схема 6. Способность к управляемой или самостоятельной работе.



Для положения Y требуется умение использовать уже готовую информацию в знакомых ситуациях для решения стандартных предсказуемых проблем. В таких ситуациях может быть необходим высокий уровень умений и глубокие специальные знания, но как только необходимые умения и знания приобретены, они используются довольно однообразно.

Чем дальше мы отходим от предсказуемости решения проблемы и очевидности развязки ситуации, тем больше необходимы нам гибкость и умение быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, что предполагает способность высказывать свое мнение, самостоятельно приобретать новые знания и умения, использовать знания и умения других людей и разумно рисковать. Необходима большая уверенность в своих силах. Чем ближе мы находимся к позиции Z, тем больше необходима способность к самостоятельной работе.

Высказывания студентов, которые в процессе получения высшего образования использовали навыки самостоятельной работы, свидетельствуют о том, что их уверенность в собственных силах, то есть в их способности работать самостоятельно, является прямым следствием того, что они сами брали на себя ответственность за свое развитие, за изменения в своей жизни, за удовлетворение важных личностных потребностей и за получение знаний и умений своими собственными силами. И всего этого они достигли в непривычной и требующей больших затрат усилий обстановке получения высшего образования. Иными словами, они доказали, что могут брать на себя ответственность.

Вот как сами студенты комментируют то, насколько важна самостоятельная работа для развития их уверенности в собственных силах:

Для меня важно знать, что я сделал это.

Я думаю, то, что от меня требуется так много, и что я могу рассчитывать только на собственные силы, вселяет уверенность в своей независимости и способности самому о себе позаботиться.

Это очень помогает мне, потому что я знаю, что должен сам справиться с работой.

О том, как самостоятельная работа помогает в процессе обучения, свидетельствует то, что студенты не боятся делать ошибки и умеют учиться на них, а также чувство ответственности за свое образование, которое эта работа дает:

Я не боюсь совершать ошибки снова и снова, и каждый раз заново обретаю уверенность в себе.

Иметь право на ошибку – вот где происходит обучение Не стыдно учиться на своих ошибках.

(Как это работает?) Человек берет на себя ответственность за свое образование, самообразованию уделяется гораздо большее внимание, чем обучению. Это первая известная мне формализованная программа, где использование такого вида работы действительно эффективно.

Ты должен собраться и сделать это, и потом увидеть, что это на самом деле было не так уж и сложно.... Это помогает научиться... Тебя никто не контролирует, никто тебе не помогает.

Эти комментарии о том, как студенты учатся на своих ошибках, дают нам интересную тему для размышления. Необходимым условием

выживания в позиции Z является умение рисковать, не боясь совершить ошибку, так как это умение лежит в основе образования. Было бы интересно выяснить, до какой степени высшее образование отрицает право студентов учиться на своих ошибках. Сколько учебных курсов имеют четко очерченное содержание, ограниченные списки рекомендуемой литературы, тщательно спланированные учебники и лекции, освещающие лишь экзаменационные вопросы? Сколько курсов исходят из положения о том, что студентов следует во что бы то ни стало оберегать от риска совершить ошибку, а также необходимо направлять и контролировать каждый их шаг? Или преподаватели больше обеспокоены не образованием студентов, а тем, как оценивают их самих?

Опыт, описанный в данном исследовании, не относится к терапии, как предлагают некоторые критики. Здесь описан опыт личностного развития посредством образования, реализуемый в процессе получения высшего образования, а именно в стремлении к совершенству. Студенты не могут быть довольны степенью удовлетворения своих важнейших потребностей без тщательного анализа ими своих достижений. Например, уважение к себе лучше всего приобретается тогда, когда студенты знают, что они достигли, по крайней мере, уровня других студентов, а не какого-то среднего уровня. Их самооценка, личностные характеристики, ответственность подвергаются проверке при встрече со сложностями в их деятельности, реакцией клиентов, признанием со стороны экспертов, и даже при публикации их работ. Квалификации должны хорошо продаваться на рынке труда. Наиболее благоприятная обстановка для самостоятельной работы сочетает в себе взаимопомощь, требовательность и целеустремленность.

НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ ДЛЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Любое общество, для которого характерны прогресс и социальные изменения, требует от своих граждан способности к самостоятельной работе. И именно система высшего образования должна взять на себя ответственность за подготовку людей, обладающих реальной способностью решать проблемы в условиях изменений и неуверенности. Темпы технологических, экономических и социальных изменений приводят к тому, что окружающая среда и условия работы подвергаются изменениям более часто, чем когда-либо ранее, и эти изменения становятся все менее предсказуемыми. Стремительное расши-

рение объема профессиональных знаний (который удваивается каждые восемь лет) требует обретения людьми уверенности в том, что они способны научиться сами и доказывает бесполезность попыток сохранить модель формальной передачи знаний в системе высшего образования. Крупные работодатели, принимая на работу выпускников высших учебных заведений, уже требуют наряду с другими личными качествами наличия потенциала к самостоятельной работе. Однако они знают, что такие качества сложно найти у обычных выпускников. Одна из крупнейших в мире деловых компаний больше не хочет нанимать на руководящие должности выпускников бизнес-курсов, так как считает, что им недостает гибкости, открытости и умения самостоятельно продолжить свое образование.

В ходе ряда семинаров, организованных RSA в 1988 году для руководителей, вице-президентов и технических директоров ведущих компаний, подавляющее большинство участников выразило мнение о том, что в настоящее время система высшего образования должна попытаться найти возможности помочь студентам развить их потенциал к самостоятельной работе.

Но если мы согласны с тем, что выпускники должны обладать потенциалом к самостоятельной работе, это еще совсем не означает, что мы знаем, как помочь им развить эти качества. Многие учебные заведения пытаются достигнуть этой цели при помощи погружения в деятельность («bolt-on activities»), полагая, что навыки и умения самостоятельной работы можно получить в качестве дополнения к другим навыкам, оставаясь в рамках традиционной модели отношений между студентами и преподавателями. Сторонники этого подхода считают, что студентов можно научить решать проблемы, предлагая им такие проблемы в качестве упражнений. Они полагают, что студентов можно научить учиться самостоятельно, информируя их о различных методах обучения. А с помощью организованных преподавателями семинаров можно разъяснить студентам некоторые ценностные характеристики.

Недостатком данного подхода является то, что в нем вполне достаточным считается уже просто наличие умений. Этот подход совершенно обходит стороной проблему развития уверенности людей в том, что они могут справиться с задачами в различных ситуациях. Только осознав всю важность того, как необходимо поощрять развитие скрытых внутренних способностей студентов, можно понять, как студенты нуждаются в тренировке этих способностей на занятиях. Более того,

многие исследования в сфере образования во всем мире подтверждают, что прямое вовлечение студентов в работу на занятиях действительно повышает уровень понимания ими ключевых идей и повышает общее качество их работы.

Если же мы прибавим сюда возможности удовлетворения студентами своих глубоких личностных потребностей, развитие самостоятельности и ответственности, а также приобретение ими признаваемых в обществе специальностей – все то, что дает студентам самостоятельная работа, – то мы получим впечатляющий набор «добавочной стоимости» (дополнительных преимуществ). Кроме того, у 9 из 10 студентов отмечалось несоответствие стандартным требованиям приема, а также наличие разнообразных проблем личного характера.

Общий итог опыта самостоятельной работы, который выводят бывшие студенты, подтверждает несколько устаревший лозунг, обычно не пользующийся популярностью в сфере образования: средство передачи и есть само сообщение. Уверенность в своих способностях развивается тогда, когда студентам приходится доказывать наличие этих способностей каждый раз во время занятий.

Из описанного мною опыта студентов можно сделать четкий вывод, который пригодится тем многим преподавателям, которые хотели бы помочь студентам развить их профессиональную компетенцию, личностный потенциал, а также способности: следует найти как можно больше различных способов дать студентам возможность самим взять на себя ответственность за свое образование.

Литература

- RSA. (1980). *Capability Manifesto*. London, UK: Royal Society for Arts.
- Stephenson, J., & Yorke, M. (1998). *Capability and Quality in Higher Education*. London, UK: Kogan Page.
- Taylor, M. (1986). Learning for self-direction in the classroom: The pattern of a transition process. *Journal of Studies in Higher Education*, 11 (1), 55-72.
- Weaver, T.(1994). Knowledge alone gets you nowhere. *Capability*, 1, 1-6.

Источник: Competence in the Learning Society / Ed. by Raven J., & Stephenson J. – New York: Peter Lang, 2001, (Chapter 21).

Статья предложена Дж. Равеном специально для данной публикации.

Перевод осуществлен на кафедре иноязычного речевого общения МГЛУ.