

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ КОНСТРУИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В СИСТЕМЕ КАЧЕСТВА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Резниченко

*Белгородский
государственный
университет*

*e-mail:
reznichenko@bsu.edu.ru*

В статье показана необходимость внутренних оценок качества образования со стороны обучающихся и обучающихся. Решение проблемы видится в разработке системы контрольно-оценочной деятельности субъектов образовательного процесса, в которой должны сочетаться нормативные и ненормативные способы оценивания. Показана необходимость расширения пространства ответственности студента за процесс и результат учения через развитие целеполагания, самоконтроля и самостоятельности. Деятельность преподавателя должна быть направлена на диагностику начального уровня знаний, мотивации студента и обеспечение через УМКД самостоятельного движения по индивидуальной образовательной траектории

Ключевые слова: качество вузовского образования, сущность ситуации оценивания в системе «преподаватель-студент», конструирование контрольных и тестовых заданий, целеполагание и самостоятельность учебно-профессиональной деятельности студентов.

В настоящее время появилось множество публикаций о повышении качества образования и необходимости введения объективных оценок этого качества. Специалистами в области оценки качества образования принято следующее определение: «Под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям». Основные параметры качества образования проявляются в освоении будущим специалистом фундаментальных моделей решения профессиональных задач; в приобретении способностей и опыта, необходимых для решения профессиональных задач и элементарных профессиональных проблем. Понятие «образование» в данном контексте распространяется на «образование» как результат (образованность) и на «образование» как образовательный процесс, позволяющий получить необходимый результат, следовательно, и качество образования относится и к результату, и к процессу. Вместе с тем, зачастую оценки качества образования сводятся к анализу процедур лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений или оценке успеваемости как показателя индивидуальных достижений обучающихся. Между тем, проблема оценки качества образования гораздо глубже и серьезнее. Во многих российских вузах разрабатываются отдельные элементы системы оценки качества образования. Оценка качества образования предназначена для объективной фиксации результата подготовки специалиста, которая нужна как студенту, так и преподавателю. Студенты больше кого-либо заинтересованы в совершенствовании качества процесса образования, так как им нужны качественные знания, опыт и способности. Овладевая учебной дисциплиной, студенты видят больше, чем кто-либо, как связаны качество преподавания и содержание обучения. Ниже пойдет разговор, прежде всего о *внутренних оценках* качества в самой системе образования, в частности об оценке образования обучающимися и обучающими.

До последнего времени этот вопрос в психологии и педагогике вообще не поднимался. Десятилетиями развивались формы и методы контроля и оценки со стороны педагога, образовательного учреждения и т.д. А вопрос – как научить обучающихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности остается до сих пор открытым. Нет руководств для учителей и преподавателей. Нет соответствующего методического аппарата в учебниках и другой учебной литературе. Но в условиях непрерывного образования, «образования в течение всей жизни» самоконтроль и самооценка своей учебной деятельности становится для человека важнейшим качеством. Очевидна необходимость решения проблемы в виде разработки соответствующего научно-методического аппарата самооценивания учащимися, студентами достижений в своей учебной деятельности, а



также научно-методического аппарата самооценки деятельности педагогических кадров и руководителей ОУ.

На сегодняшний день в традиционном обучении базовыми формами деятельности студентов выступают собственно учебная (лекция, семинар), квазипрофессиональная (деловая игра и другие игровые формы), учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, подготовка дипломной работы и т.п.) деятельности. В формах собственно учебной деятельности осуществляются главным образом передача и усвоение информации; квазипрофессиональной – моделируются целостные фрагменты будущих специализаций («Психология развития», «Социальная психология», «Клиническая психология»), их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание. В формах учебно-профессиональной деятельности студенты совершают действия и поступки, соответствующие нормам собственно профессиональных и социальных отношений специалистов, вступающих в процессе труда в межличностное взаимодействие и общение. С переходом от одной базовой формы деятельности к другой студенты получают все более развитую практику применения учебной и научной информации в функции средства осуществления указанных деятельностей, овладевая реальным профессиональным опытом, получая возможности естественного вхождения в профессию. Информация приобретает для студента личностный смысл, превращается из информации в знание, адекватно отражающее профессиональную действительность. Личностные смыслы превращаются в социальные ценности – систему ответственных отношений к природе, труду, обществу, другому человеку и к самому себе.

При обучении студентов преподаватель моделирует целостное предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, при этом пытается включить весь потенциал активности студента – от индивидуального восприятия до социальной активности. Усвоение теоретических знаний и опыта осуществляется в ходе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия формирования познавательных и профессиональных мотивов студента, а с ними и трансформацию академической процедуры усвоения знаний в профессионально-практическую деятельность будущего специалиста. Основными критериями качества образования при таком технологическом подходе считаются внешние показатели: успеваемость, условия организации образовательного процесса, число научных исследований и др. Обучающийся, студент в этом подходе рассматривается прежде всего как "сырье" для образовательного учреждения, и лишь затем как потребитель качества образования. Основное предназначение системы образования в данном случае состоит в выявлении и обеспечении реальных потребностей потребителей образования путем отбора качественного "сырья" и доведения его до качественного "продукта". Как только студент принят в вуз, любой провал (неуспешная сдача традиционных семестровых экзаменов и зачетов) рассматривается как дефект качества образования вуза: либо входные испытания были негодными, либо качество образования вуза не учитывает некоторые проблемы студентов. Участие студентов в оценке качества преподавания почти исключено, так как студенты сами еще не овладели учебной дисциплиной, поэтому не имеют критерия для оценивания. Преподаватель и без их мнения видит качество овладения студентами этой дисциплиной, или мнения студентов ему до определенной степени безразличны. Результаты освоения студентом отдельной учебной вузовской дисциплины устанавливаются преподавателем, исходя из собственных представлений о контроле результатов обучения, а не из интегральных представлений о квалификации специалиста и месте содержания обучения в квалификационных требованиях. В таких условиях студентам даже нравятся нетребовательные преподаватели. Чтобы достичь необходимого уровня компетентности в выбранной предметной области, современное обучение делает необходимым переучивание, что достаточно затратно в отношении временных психологических ресурсов, т.е. по сути уменьшается потенциал обучаемого.

На заинтересованное участие студента в овладении способами решения профессиональных задач, на высокий уровень самореализации выпускника вуза в трудовой деятельности можно рассчитывать в том случае, если оценка качества образования (результата и процесса) будет осуществляться по однозначным, понятным и личностно значи-

мым для студента и преподавателя критериям. Студент должен быть обеспечен как общей информацией о связи обучения и основных профессиональных задач, которые ему предстоит решать в профессиональной деятельности, так и частной – о содержании и формах самоподготовки, об организации учебного процесса и др.

Ни для кого не секрет, что нынешняя ситуация предъявляет к выпускнику вуза совершенно иные требования, чем раньше. Эта «инаковость» связана прежде всего с тем, что привычные представления о способе существования в профессии, в социуме разрушились. Скорость изменения условий жизни, появление новых профессий заставляют обсуждать способности выпускников в терминах «гибкости поведения», «рефлексивности», развитости высших интеллектуальных способностей и т. д. Второй принципиальный момент связан с самостоятельностью студента, приобретаемой за годы обучения. И дело здесь не в психологизмах, связанных с навязыванием или ненавязыванием студенту своей воли преподавателем. Момент этот связан, в первую очередь, с тем, что обучение должно моделировать ситуацию, требующую от студента необходимости включать «креативное мышление», правильно оценивать всякую новую ситуацию как открытую, которая подразумевает неоднозначный выбор ее решения, выхода из нее, преодоления ее. В новом обучении необходимо использовать и новые формы обучения: проблемно-ситуационное, проектное, дистанционное обучение, активные формы обучения – организационно-деятельностные игры, тренинги, групповые дискуссии, публичные диспуты и т. д. В образовательной среде должны быть заложены возможности формирования у студентов способности к преобразованию собственного Я – самообразованию и саморазвитию, построению своего поведения и профессиональной деятельности. С этой целью, образовательная среда вуза должна проектироваться как ресурс для развития совместно действующих субъектов образования, как ресурс развиваемый, реконструируемый, преобразуемый действующими в ней субъектами. Особую значимость при этом имеют следующие параметры:

- партнерские отношения преподавателя и студента, стремление к общению на равных и реальное его осуществление;
- проблемность и дискуссионность учебного материала;
- направленность педагога в отношениях с обучаемым на его развитие, личностный и профессиональный рост;
- эмоциональная и содержательная поддержка учебной работы и положительное оценивание любого продвижения в усвоении, ориентирование студента на умение оценивать себя самому;
- адекватное содержательное отношение к ошибкам, использование их для создания развивающей ситуации.

В вышеназванных утверждениях содержатся идеи гуманистического подхода в обучении, в рамках которого в качестве критерия качества образования выделяется уровень самореализации личности в деятельности.

В связи с этим особую актуальность приобретает психологический анализ действующей системы оценивания в современном вузовском образовании, в адрес которой высказываются разные, нередко критические замечания и предложения о смене способов и критериев оценивания результатов обучения и анализе причин, снижающих эффективность и значимость оценки для психического и личностного развития студентов.

Минимум два раза в год педагог-профессионал задумывается: а какое отношение выставленные мной оценки имеют к проверке знаний, которые, как известно от Л.Н. Толстого, приобретаются размышлением, а не памятью. Если студент что-то забыл, а я ему напомнил, рассказал, объяснил, то знаний прибавилось и надо поставить более высокую оценку. Что узнал о себе студент в ситуации оценивания? Можно также вспомнить «эффект соленого огурца» (по В.Ф.Шаталову) – студент в течение семестра или года находился в образовательной сфере того или иного предмета, выполнял задания, тесты, неужели не стал от всего этого хотя бы «малосольным»? Почему получает низкие оценки на экзаменах, которые больше диагностируют, по мнению руководства, низкий «профессионализм» преподавателя – «не научил»? Что же мы в таком случае оцениваем? Существует ли отличие между оценкой учебно-профессиональной деятельности и отметкой как показателем оценивания деятельности?



Попытаемся соотнести теоретические представления о сущности оценки и ситуацией оценивания, сложившейся в современном образовании. Анализ психологических исследований позволил выделить основные функции отметки: во-первых, она играет для участников образовательного процесса роль обратной связи и позволяет получить информацию о ходе учения, затруднениях и достижениях студентов в овладении знаниями, развитии их умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств личности в целом. Для преподавателя появляется возможность диагностировать образовательный процесс, корректировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого, для студента – оценка может стать побудительным механизмом саморегуляции учебной деятельности.

Во-вторых, отметка выполняет мотивирующую функцию (речь идет о внешней и внутренней стимуляции). Но это происходит только в том случае, если отметка лично значима и создает у студента стремление к личностному развитию, к приобретению знаний и усовершенствованию деятельности.

В-третьих, отметка выступает как средство поощрения и наказания. Их грамотное сочетание в деятельности преподавателя создает условия для развития положительных качеств личности будущего специалиста.

Таким образом, отметка это установленное обозначение степени знаний обучающегося. Она имеет значение как для преподавателя, в плане дальнейшего обучения студентов, так и для студента, т.к. информирует его об усвоении того или иного знания, действия. При этом важно помнить о психологических особенностях оценки, на которые указывал С.Л. Рубинштейн:

- оценка должна быть результатом, а не целью деятельности;
- психологическая ориентация во многом зависит от самооценки учащихся;
- оценка действий, деятельности или результатов труда воспринимаются всеми учащимися по-разному;
- оценка, направленная на личность в целом, действует иначе, чем оценка, направленная на те или иные действия человека или на результат действия.

Попытки рассматривать отметку и оценку как синонимы приводит к тому, что уровень знаний студента становится зависимым от субъективного мнения преподавателя, а отметка может превратиться в инструмент манипулирования студентами. Дело в том, что в современном обществе, построенном на знаниях, справедливо считается, способность учиться быстрее своих конкурентов является ключевым ресурсом, влияющим на исход соперничества. Понимание ключевой роли знания и обучаемости может вести не только к повышению своей собственной обученности, но и к попыткам ослабления чужой.

Следует учесть и тот факт, что существуют возрастные особенности восприятия отметки и оценки. В студенческом возрасте отметка зачастую воспринимается как формальный компонент учебного взаимодействия и не выполняет своих функций. В традиционной системе обучения именно на преподавателя ложится груз ответственности за то, какие выводы сделает для себя студент, получив тот или иной вариант оценки. Складывается парадоксальная ситуация, при которой преподавателю выгоднее не ставить негативные отметки, нежели потом многократно организовывать пересдачу и объясняться перед руководством факультета, кафедры о «своей профессиональной неуспешности». Отметка обесценивается, она не выполняет не только внутреннего стимула, но даже не развивает внешней мотивации, появляется формализм со стороны студентов в отношении отметок и требований преподавателя. Более существенным становится оценка личностных качеств студента, его поведения, чем оценка знаний и умений. Более значимым является собственное мнение о себе, чем оценки, получаемые со стороны, оценка преподавателя преломляется через самооценку обучающегося. Пространство ответственности личности оказывается определяющим по отношению к зонам возможного развития. Очевиден тот факт, что развитие личности осуществляется не только под обучающим руководством педагогов, но и под управлением собственной нравственности и ответственности человека. Человек чувствует ответственность за то, чтобы обучиться чему-то – пусть даже несмотря на недостаток способностей и вопреки противодействию тех или иных людей и обстоятельств. У обучающегося должна формироваться в учебно-воспитательном процес-

се установка на оценку собственных возможностей. Позиция студента в ситуации оценивания, возможности самооценивания им своей деятельности являются решающими для развития его как специалиста и развития его личности.

Подавляющее большинство психолого-педагогических теорий исходит из ключевой идеи: все кто обучает, ставят перед собой общую цель – повысить эффективность обучения, способствовать личностному развитию.

Анализ практики обучения показывает, что преподавателем оценивается сугубо исполнительская деятельность, в стороне остается творческая, поисковая активность, старания и усилия студента. Преподаватель делает акцент на знаниевой составляющей усвоения курса, поскольку произвести оценку знаний значительно проще, преподаватель привык это делать и на это направлены традиционные формы контроля – экзамены, зачеты. В учебном процессе студент чаще всего играет роль слушателя. Он затрудняется в формулировании конструктивных вопросов с акцентированием своей версии ответа, альтернативных ответов. В структуре занятий крайне редко отводится время на конструирование вопросов, на ответы на них. Практически культивируется шаблонное отношение к объяснениям, новой информации, возникает, по сути, знакомая каждому преподавателю ситуация, когда «все ясно, вопросов нет». Возникает противопоставление двух на самом деле взаимосвязанных и взаимодополняющих объектов контроля – предметного знания и общих способов работы. Если же механически соединяются обе составляющие контроля, то к примеру билеты к экзамену получаются крайне перегруженными по объему и как показывает практика искусственное выделение заданий, ориентированных на способ действий в чистом виде, приводит к невозможности переноса его на реальную ситуацию. В связи с этим возникает необходимость разработки таких контрольно-диагностических заданий, которые бы позволяли удерживать обе содержательные составляющие процесса обучения.

Что же нужно сделать, чтобы студент стал субъектом ситуации оценивания и его учебно-профессиональная деятельность была подчинена процессам осознанной саморегуляции?

На наш взгляд, необходимо разработать систему контрольно-оценочной деятельности субъектов образовательного процесса, нацеленную на отслеживание прежде всего динамики и становления основных показателей качества образования.

Основные виды деятельности можно проверить при массовой письменной проверке, а также объем фактических знаний, на базе которых можно провести диагностику сформированности соответствующих умений. Только часть стандарта можно реализовать в контрольных материалах, а полностью проверить при специально организованной проектной практической деятельности. Необходим мониторинг качества подготовки выпускника на бинарно-рефлексивной основе в системе «преподаватель-студент». Правильно построенная система диагностических методик оценивания учебной деятельности, бинарно-рефлексивный мониторинг обучения позволяет преподавателю осмыслить профессиональные ограничения и перспективы профессионального роста будущих специалистов.

Активное участие студентов в диагностике путем самоанализа, рефлексии своей деятельности, их мнение о качестве учебного процесса, о его недостатках и личных результатах обучения ведет к повышению достоверности оценки профессиональной деятельности преподавателя.

Особо следует остановиться на тестовых технологиях проверки знаний студентов. Они занимают все больше времени на занятиях, в учебной и методической литературе. При таком «бурном росте» полезно остановиться и задуматься о содержании тестовых заданий, о том влиянии, которое они оказывают на результаты обучения. Тестовая проверка наиболее технологичная и экономичная форма контроля с точки зрения проведения, обработки и анализа результатов. Но тесты должны соответствовать определенным критериям – валидности (т.е. с определенной заранее известной точностью соответствовать цели тестирования (достигаются ли цели образования?);

- надежности, т.е. заранее должна быть определена точность оценок;
- универсальности, т.е. тесты не должны зависеть от конкретного учебника.



При наличии этих условий есть смысл устанавливать границы выставления тех или иных оценок в зависимости от выполнения теста, что позволяет определить уровень усвоения тех или иных дидактических единиц.

Ими могут быть: элементы содержания образования, перечень видов деятельности, на выработку которых в основном направлено изучение того или иного учебного предмета, уровни освоения содержания образования. Именно в видах деятельности выражается основной целевой вектор изучения того или иного учебного предмета и именно они становятся основными формообразующими элементами при разработке контрольных измерительных материалов.

Для конструирования тестовых заданий недостаточно общей формулировки деятельности, ее необходимо детализировать или операционализировать.

Так, например, требование знать, понимать явление разбивается на следующие элементы:

- узнать определение явления или признаки, по которым оно обнаруживается;
- условия протекания;
- объяснить на основе научной теории;
- проявления его в повседневной жизни.

При разработке контрольно-диагностических материалов представляется важным сделать акцент на сформированность ведущих ключевых компетентностей (понимание текста, постановка и решение проблем, коммуникация и т.п.) у студентов на конкретных учебных предметах. Конструктивным в этом плане представляется компетентностный подход в образовании, основной смысл которого состоит в переходе от традиционной установки на формирование знаний к развитию и воспитанию универсальных способностей личности. Понятие компетентности в обучении связывается с теоретическим мышлением и деятельностным подходом в образовании. Знания в этом контексте становятся средством мысленного преобразования ситуации. Ценность представляет интеллект как средство выращивания самостоятельности, которая понимается как способность использовать результаты обучения в качестве средств действия. Поэтому возникает необходимость строить систему контрольно-оценочных действий по двум линиям: контроль знаний, умений, навыков и контроль и оценка развивающих эффектов обучения.

Умение действовать в нестандартных, меняющихся ситуациях, что требуется от современно специалиста, невозможно без способности самостоятельно работать с источниками информации, планировать свои действия, принимать решения. Требуются кардинальная перестройка всего образовательного процесса, поиск современных деятельностных педагогических технологий и техник, направленных на разработку новых и эффективных форм поддержки самостоятельной работы и инициативы студентов. В рамках обучения в вузе развитие учебной самостоятельности должно проявляться в осмысленном выборе средств, их преобразовании, перестройке и замене в новой ситуации, самостоятельном использовании выбранных средств для решения задач, контроле за применением этих средств, представлении результатов в продуктивной форме. В связи с этим одной из составляющей контрольно-оценочных действий со стороны преподавателя должна быть линия отслеживания процесса формирования учебной самостоятельности студента, что требует разработки соответствующих средств контроля и диагностики в рамках предметного и межпредметного учебного материала. Должна культивироваться самостоятельность и инициативность в постановке и решении коллективных познавательных задач, в различных формах должно поддерживаться опробование гипотез и модельных конструкций. Опробование нами рассматривается как источник развития познавательной ситуации. Другая возможность самостоятельного опробования заключена в применении развитых понятий при рассмотрении реальных объектов и построении ориентировки практических действий с ними. Пробе должно быть предпослано построение модели. Учебный материал по отношению к действиям, реализующим опробование, поддерживает функции мотивации, материализации и развертывания ориентировочной части деятельности.

Ценностным для выпускника будет являться: самостоятельность, как умение обеспечить возможность собственного действия, умение учиться – обнаружить дефицит зна-

ний, обеспечить его ликвидацию, умение использовать культурные источники, умение работать в команде, коммуникативная компетентность – умение строить взаимодействие, умение рассуждать и связно оформлять рассуждения в письменной и устной речи, социальная компетентность, получение опыта проектирования, аналитической работы, выбора и самоопределения.

Основной задачей психологической разработки конкретного учебного предмета мы считаем развитие целеполагания студентов в отношении средств и способов теоретического предметного мышления в формах «историко-культурной идентификации». Особое значение приобретает поддержка педагогом любых, пусть даже кажущихся «неправильными», но изобретенных самими студентами форм опосредования собственной исследовательской деятельности. Это могут быть введенные ими самими схемы, термины, конструкции, фиксирующие очередной этап продвижения студентов в понимании сущности объекта. Развитие целеполагания возможно и через построение замещающих объект конструкций. Студенты, к примеру, решая педагогическую, семейную ситуацию осуществляют фактически проекцию собственного целеполагания. Избыточность некоторых материалов предполагает возможность самостоятельного опробования на этих материалах построенных в ходе изучения учебного курса моделей. Инициативность и самостоятельность студента могут быть поддержаны возможностью выбора своего «акцента» в изучении учебного предмета. Инициативность и самостоятельность студента может также задаваться через процедуру предъявления своих достижений. Необходимо создание особого пространства и времени для предъявления и обсуждения результатов самостоятельного инициативного действия (заданий для самостоятельной работы). Разнообразие материалов для самостоятельной работы (по выбору и желанию студентов) и их структурированность (задания для размышления, задания для наблюдения и постановки опыта, задания на расширение круга чтения, творческие и проектные задания) позволяют студенту осуществить свои предпочтения. Поисково-исследовательский характер деятельности студентов, проблемный характер общих дискуссий предполагают равноправную позицию преподавателя как участника совместной деятельности, «продвинутого» в проблеме ровно настолько, чтобы в нужный момент заострить найденные студентами содержательно-предметные противоречия, разрешение которых позволит сделать следующий шаг в развитии понятий. Преподаватель все больше отходит от руководства деятельностью студентов и все больше переходит к управлению «ресурсами», предметное содержание становится все меньше похоже на линейную логику курса, возникает все больше флуктуаций, предметных пересечений. Критерием адекватности деятельности преподавателя будет служить степень продвижения студентов в понимании, определяемая по общим показателям активности, инициативности и продуктивности их работы. Контроль собственного движения преподаватель может осуществлять также на основании результатов выполнения студентами проверочных и диагностических работ. Проверочные работы позволяют оценить усвоение студентами минимума содержания и выявить «западание» отдельных моментов формирования ключевых понятий. Диагностические работы служат для оценки меры преобразования опыта обучаемых.

Для выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента в содержании предмета должна быть предусмотрена возможность рассмотрения учебного материала под разными «углами зрения» с учетом разных интересов. Студенты должны получить свободу поиска других путей решения поставленных в ходе совместной работы задач, иногда – движения вообще в другом направлении или вглубь вопроса. Обязательным в обучении является этап коллективного исследования, проектирования, осмысления, изучения учебного материала, работа в разных позициях, включение личного опыта через интерес преподавателя к суждениям студентов, этап рефлексии и подведения итогов изучения темы.

Содержание контрольно-оценочных заданий составляют, прежде всего, личностно-значимые для студента вопросы и способы действия. Необходим поиск и отработка способов сочетания нормативных оценок с другими (качественными) способами оценивания. Качественная оценка должна фиксировать: успешность выполнения студентом той или иной работы, эффективность затраченных студентом усилий, степень его продвиже-



ния. Должна развиваться линия ненормативных систем оценивания, основанная на принципе оценивания самим студентом и преподавателем по результатам его собственного продвижения. За преподавателем должно оставаться: оценка действий и результатов по запросу самого студента (если студент затрудняется проверить или оценить свое действие), оценка результатов самостоятельной работы по запросу студентов. Приоритетными формами контроля и оценки учения могут становиться:

- открытая защита студентами своей деятельности как форма аттестации за определенный период (тема, раздел, весь курс). Такой отчет включает в себя всю образовательную деятельность студента во всех ее видах и формах, и сопровождается обстоятельным обсуждением его успехов и неудач, в котором принимают участие преподаватель и однокурсники;

- построение индивидуальных образовательных маршрутов студентами на «карте» учебного предмета, отслеживание и контроль их движения по этим маршрутам;

- «портфель» студента как инструмент самооценки собственного, творческого труда, рефлексии его собственной деятельности.

Организация самостоятельной учебной работы студентов требует особого внимания со стороны преподавателя. Для успешного разворачивания самостоятельной работы студентов необходимо вносить существенные изменения в систему организации учения, начиная с создания специальных мест (пространств) в рамках факультета: лаборатории, библиотека и др. и заканчивая построением индивидуальных образовательных траекторий студента как средства формирования готовности к профессиональной деятельности. Отсутствие самостоятельной работы или плохая ее организация лишают всех (преподавателей, студентов) возможности решить поставленную перед вузом задачу выращивания индивидуального субъекта учения. Организация самостоятельной работы студентов требует достаточно высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности самого студента. Она должна доставлять ему удовлетворение самосовершенствования. Самостоятельная работа при правильной организации может запустить реальный механизм формирования индивидуальных способностей к самообразованию. Студент в рамках самостоятельной работы должен решать не задачи преподавателя, а свои задачи. Особое место должна занимать работа с литературой по предмету. Научить студента работать с книгой: поиск по каталогам, оформление аннотации на книгу, поиск книги по заданным критериям; организовать систематическую работу по освоению способов работы с текстом и по созданию собственных текстов (тезисов, планов, схем, рефератов, докладов и т.п.), вести информационный обмен с другими субъектами образовательного процесса.

Собственно зачеты, как традиционная форма контроля, могут иметь различные формы и виды организации: устное собеседование, стендовый доклад, письменная работа, выступление на конференции и т.д.

Таким образом, назначение действия контроля для студента состоит в том, чтобы обеспечить самостоятельное движение в предмете, определить степень завершенности и готовности к предъявлению результатов своих действий преподавателю и сверстникам. Позволяет студенту оценить свое понимание логики усвоенного содержания учебного предмета, меру необходимой помощи со стороны преподавателя, уровень знаний:

Что я знаю и умею?

Как это проверить?

Какие задания выбрать для отработки навыка?

Нужна ли мне помощь?

Могу ли я уже сдать зачет, экзамен?

На каком материале я могу опробовать свои новые возможности?

Что я могу считать своими личными достижениями при изучении данной дисциплины? И т.д.

Организация работы по развитию самостоятельности студентов должна опираться на диагностику их начального уровня знаний и умений в области самоменеджмента, учитывать их мотивацию, что позволит разработать дифференцированные формы работы с

каждым студентом в соответствии с присущим ему типом включённости в учебно-профессиональную деятельность.

Для преподавателя проведение предметной диагностики («для внутреннего пользования») необходимо с целью коррекции предметного содержания и способов его предъявления в собственных педагогических действиях. Диагностичным может быть: возможность студентов использовать предметные действия в новых (нестандартных) условиях, умение студентов видеть ограниченность известных им способов действия, умение самостоятельно подбирать (определять) необходимые средства для решения поставленной задачи.

Создание компьютерной поддержки в изучении конкретной дисциплины является важной и перспективной задачей. Она незаменима там, где невозможен реальный эксперимент и необходимо строить гипотетические модели. Компьютерное моделирование позволяет более четко поставить учебные задачи, выявить проблемы, проверить различные гипотезы, реализовать «картины возможных миров». Компьютерные программы могут способствовать более эффективному и интересному решению развивающих задач образования.

Задачу реализации функции поддержки самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студентов с предметным материалом и учебной коммуникации можно решать через создание УМК по предмету, что позволит рассматривать общие результаты обучения через призму отдельных учебных дисциплин. Необходимо создать компетентностно-ориентированные учебно-методические комплексы. В таком случае появляется реальная возможность построения горизонтальных связей не только в предметном содержании, но и в результатах обучения, способах его отслеживания. Составные части УМК по учебному предмету должны отражать следующие аспекты образовательного процесса: учебно-понятийный, разворачивающий логику предметного содержания в виде вариантов диалогов с вопросами по ходу изложения, содержать систему заданий для постановки и решения учебных задач, иллюстративный и текстовый материал для обнаружения противоречий с целью постановки новых задач; учебной самостоятельности – содержать материал для организации самостоятельной работы учащихся, систему заданий для выбора индивидуальных образовательных траекторий студентом в рамках изучаемых тем предмета; контрольно-оценочный, рефлексивный – описание диагностических работ, критерии оценки, рекомендации по оценке своих возможностей, задания для самоконтроля, «карты» движения в содержании, оценочные листы, варианты заданий к зачету, проектные задания для решения частных задач; информационно-иллюстративный – содержать словарь, задания для отработки навыков, справочные схемы, тексты, статистический материал, отрывки из видеофильмов, служащих для поддержки дискуссий или для самостоятельной работы, избыточные описания учебных диалогов, олимпиадные задания, банк проектов, описание оригинальных задач, опытов и т.д.; тренировочный.

Какими способностями при этом должен обладать преподаватель? Можно выделить три его основные компетентности.

1. Это позиционность. Она состоит в прежде всего в умении различать и удерживать авторскую, педагогическую (предметника и координатора предметного содержания) и студенческую позицию в своем авторском действии. Другими словами, требуется как знание своего предмета и видение историко-логического хода предметного движения, так и разглядеть возможность применения некоторого предметного знания (модели) в рамках практической деятельности или иной области знания.

2. Умение работать в сотрудничестве со студентами.

3. Рефлексивность мышления в области проектирования содержания образования. Под ней мы понимаем умение видеть предметные характеристики, характеристики способа действия и индивидуальные характеристики действий обучающихся взаимоотношенными и взаимоувязанными.

На что следует обратить внимание преподавателю при разработке УМКД?

Примерный перечень вопросов у преподавателя, на которые должен себе ответить преподаватель, может быть следующим:

Заданы ли логико-психологические основания всей линии развертывания учебного предмета. Кому они заданы – преподавателю, студенту или только автору учебного пособия? В каком виде в УМКД это должно быть отражено?



Сохраняется ли в студенческом возрасте каноническая структура учебной деятельности? Если нет, то чем она дополняется? Что выбрасывается или сокращается?

Строится ли в УМКД соотносительность разных знаковых форм (схема, график, формула, текст)?

Приобретает ли работа с текстами особое значение (становится ли текст необходимым моментом моделирования)?

В каких формах культивируется студенческая самостоятельность и инициативность?

Относительно каких материалов культивируется самостоятельность и инициативность?

Создаются ли условия для студенческой самостоятельности только в отношении исполнения работы или также в отношении опробования?

Что опробуется студентами – модели, схемы или фактические объекты?

Какие средства индивидуализации учебной работы заложены в УМК?

Культивируется ли целеполагание студентов при изучении курса?

Описываются ли итоги (результат обучения) через понятия «предметность», «системность», «обобщенность»?

Каковы предметы контроля?

Есть ли запретительные требования к контролю (что нельзя контролировать)?

Каковы виды контроля (зачет, проект и т.д.)?

Каковы процедуры и «материальные носители» оценки?

Различаются ли в УМКД: а) самоконтроль студента, б) самоконтроль преподавателя, в) преподавательский контроль как оценка достижений студентов.

Различаются ли результаты для преподавателя и для студента. Внешне это проявляется в разрыве между тем, что и как проверяет преподаватель, и тем, что предъявляет для оценки студент.

Как мы видим, в ситуации оценивания реально отражаются проблемы качества сегодняшнего образования. Проблема диагностики качества образования и разработки контрольно-измерительных материалов является одним из центральных звеньев всей концепции модернизации российского образования. Необходимы такие методики и материалы, с помощью которых можно отследить не только уровень знаний и умений студентов как образовательный результат, но и развивающий эффект данной образовательной системы

Список литературы

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.
2. Кортов С. В., Солонин С. И. Развитие системы управления качеством образования в УГТУ // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 3. С. 42-45.
3. Системы качества в образовании / Под общ. ред. Ю. П. Адлера. М., 2000.
4. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. М., 2000.
5. Б.Д. Эльконин. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения// Материалы 9-й конференции «Педагогика развития», Красноярск, 2002.
6. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб., 1998.

ABOUT THE PSYCHOLOGICAL BASES TO DESIGN OF DEVELOPING CONTROL-DIAGNOSTIC MATERIALS IN QUALITY SYSTEM OF HIGH SCHOOL EDUCATION

M.A. Reznichenko

*Belgorod State University,
Studenchenskaja Str.*

*e-mail:
reznichenko@bsu.edu.ru*

The necessity of internal evaluation of education quality is shown. The solution to the problem is to develop a system of evaluating activity of subjects of the educational process, in which regulatory and non-regulatory ways of assessment should be combined. There is shown a necessity to expand students' responsibility for the process and results of studies through developing his ability to set goals, self-control and independence. The teacher's activity should be directed to diagnostics of the initial level of knowledge, students' motivation and by means of learning and methodical complex, helping him independently more according to his own educational trajectory.

Key words: quality of high-school education, essence of situation of evaluation in system "teacher-student", designing control and test tasks, purpose and independence of educational and professional work of students.