

вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития бакалавра и магистра, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта. При этом профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности.

Овладение компетенциями может быть обеспечено в образовательной среде, построенной в соответствии с моделью саморегулируемого обучения, основанного на проектных, имитационно-моделирующих технологиях. Компетентностный подход начинается с системного анализа профессиональной деятельности; условий, которые затем необходимо будет воспроизвести в учебном процессе; решаемых специалистом задач; проявления высших его достижений. Затем разрабатывается теоретическая модель компетентности (надпредметный уровень содержания образования). После этого осуществляется декомпозиция материала по предметам и его заданно-процессуальное обеспечение.

Процессуальный аспект компетентностного подхода на примере формирования учебно-исследовательской компетентности студентов обучающихся на уровне бакалавриата проявляется во владении учебно-исследовательской деятельности на уровне, необходимом для эффективного решения типовых профессиональных задач, а на уровне магистратуры в создании индивидуальной системы исследовательской деятельности, включенной в структуру научно-производственной деятельности будущего специалиста.

Первая ступень высшего образования (бакалавриат) обеспечивает уровень учебно-исследовательской компетентности, достаточный для решения базовых познавательных, профессиональных и самообразовательных задач, адекватных требованиям образовательного стандарта, что соответствует освоению ключевых и базовых компетенций.

Вторая ступень (магистратура) ориентирована на индивидуальный уровень достижений в соответствии с выявленным личностно-творческим потенциалом магистранта; на выполнение деятельности, основанной на самостоятельно полученном знании, на готовности к непрерывному совершенствованию процесса и продукта труда, а также личностно-профессиональных качеств выпускника магистратуры, т.е. на формирование специальных компетентностей.

Таким образом, построение системы дидактических средств и форм организации учебной деятельности студентов на различных ступенях обучения основывается на формировании их учебно-исследовательской компетентности как центральной в структуре компетентностной модели специалиста.

Список литературы

1. Космынин А.В., Смирнов А.В. Проблемы участия работодателей в процедуре оценки качества образования // Успехи современного естествознания. – 2011. – №12. – С. 69–70.
2. Космынин А.В., Чернобай С.П. Инструментальные средства развития исследовательской деятельности студентов // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №4. – С. 44. – 45.
3. Космынин А.В., Чернобай С.П. Основы компетентностного подхода в подготовке конкурентоспособных специалистов вуза // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №7. – С. 38–39.
4. Космынин А.В., Чернобай С.П. Перспективы профессионального образования в подготовке конкурентоспособных специалистов вуза // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №4. – С. 10–11.

*«Фундаментальные и прикладные исследования. Образование, экономика и право»,
Италия (Рим, Флоренция), 6-13 сентября 2012 г.*

Педагогические науки

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Далингер В.А., Сырецкий М.В.

*Омский государственный педагогический
университет, Омск, e-mail: dalinger@omgpu.ru*

В условиях становления компетентностной парадигмы образования существенно актуализировалась проблема развития контрольно-оценочной деятельности учителя. Компетентностная парадигма образования, основанная на гуманистических идеях, влияет на ценностно-смысловые установки личности учителя, направляют ее на создание условий для становле-

ния ученика как субъекта учебной деятельности, осознающей ее ценность. Эти изменения, безусловно, касаются и контрольно-оценочной деятельности учителя: ее приоритетной функцией становится ценностно-ориентационная.

Готовность к реализации контрольно-оценочной деятельности мы рассматриваем как устойчивое интегративное качество личности учителя, включающее совокупность ценностно-ориентационного, когнитивного, содержательно-операционального и рефлексивного компонентов.

Перейдем к более систематичному и последовательному рассмотрению контрольно-оценочной деятельности учителя как компонента его профессиональной компетентности. Мы в данной статье рассматриваем формирование

контрольно-оценочной деятельности будущего учителя в процессе учебной деятельности студента.

По мнению Д.Б. Эльконина учебная деятельность – «это направленная деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий» [15, с. 46].

В.В. Давыдов [3], исследуя характеристику учебной деятельности, отмечал, что учебная деятельность содержит все компоненты общего понятия деятельности; эти компоненты имеют специфическое предметное содержание, отличающее их от игровой или трудовой деятельности; в учебной деятельности обязательно должно присутствовать творческое начало.

В качестве результата учебной деятельности выступает, прежде всего, изменение самого обучающегося, развитие его способностей. В процессе учебной деятельности обучающиеся овладевают учебными умениями и навыками, развивают компетентность.

Рассматривая учение как деятельность, И.И. Ильясов [5] подчёркивает, что она реализуется посредством ряда действий и операций: исполнительные действия, а именно: действия обработки и освоения учебного материала; ориентировочные действия (планирующие учебные действия); контрольные действия.

Ю.К. Бабанский [1] основными структурными элементами учебной деятельности считает: планирование задач и способов деятельности; мотивацию; организацию действий; самоконтроль.

Деятельность по приобретению новых способностей обучающегося должна стать общественно значимой и общественно оцениваемой. Основными мотивами становятся мотивы собственного роста, совершенствования. Самосовершенствование же возможно лишь при осуществлении оценки своих умений и поиске путей совершенствования своих умений и личных качеств. Формирование мотивов – важнейшая задача обучения.

Другой элемент структуры учебной деятельности – учебная задача. В процессе решения учебной задачи необходимо переориентировать обучающегося с установки на получение правильного результата конкретной задачи на правильность применения усвоенного общего способа действия. Учебные операции составляют учебные задачи.

Следующий элемент структуры учебной деятельности – учебные операции, входящие в состав действий, составляющие его оперативное содержание. Операции входят в действия в определенной последовательности. И соблюдение этой последовательности составляет особую операцию.

Одним из важнейших компонентов учебных действий Д.Б. Эльконин [15] считает контроль, прежде всего контроль за правильностью и пол-

нотой выполнения операций, входящих в состав действия. Различают контроль по результату и контроль по процессу. Наша точка зрения полностью совпадает с мнением Д.Б. Эльконина, этот компонент действительно очень важен.

Контроль по результату предполагает контроль правильности выполнения одного действия другим. Например, действие сложения проверяется действием вычитания. Контроль по результату может быть итоговым, текущим и тематическим.

Контроль по процессу предполагает проверку каждой операции. В структуре учебной деятельности, определённым Д.Б. Элькониным [15], последним, но не по значимости, элементом является оценка, которая, прежде всего, относится к способу действий, т. е. к мере выполнения учебной задачи.

Проведенное нами экспериментальное исследование подтвердило наши предположения. Эффективное формирование учебных умений у студентов возможно только при условии целенаправленного руководства этим процессом. В процессе формирования контрольно-оценочных умений обязательна постановка познавательных задач, требующих применения данного умения. Использование схем, моделей, алгоритмов делает задачу более выполнимой. Задачи должны усложняться постепенно, обеспечивая переход от совместной деятельности обучающегося и педагога по предложенному педагогом образцу к более самостоятельной деятельности.

Первоначальное становление контрольно-оценочного умения легче происходит в практической деятельности, имеющей развернутую структуру и предоставляющей возможность наглядно представить зависимость её результата от овладения умением. Таким образом, необходима взаимосвязь практической и познавательной деятельности в процессе формирования умений у студентов.

Для обеспечения единого подхода к оценке уровня сформированности контрольно-оценочных умений студентов нам необходимо было определить ряд критериев.

Е.А. Милерян [8] указывает, что умение – операция интеллектуального свойства. Природа умений сложна, в неё, как он считает, «включены все важнейшие процессы сознания: интеллект, воля, эмоции, которые проявляются в сознательном, целенаправленном, успешном осуществлении системы перцептивных, мыслительных, мнемических, волевых, сенсомоторных и других действиях, обеспечивающих достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях её протекания». [8, с. 48]

На осознанность, как характеристику умений, указывает Г.И. Щукина, считающая, что умение характеризуется «сознательностью, интеллектуальностью, целенаправленностью, произвольностью, плановостью...» [14, с. 52].

Наши наблюдения показывают, что студенты, владеющие в какой-либо мере контрольно-оценочными умениями, выполняют контрольно-оценочные действия осознанно.

Таким образом, мы определили первый критерий сформированности контрольно-оценочных умений у студентов – осознанность. Вторым критерием мы определяем освоенность умения, то есть четкость, точность, быстрота исполнения.

Если умение не исполняется четко и точно, то результат может быть неверным, отсутствие быстроты исполнения умения указывает на низкий уровень его усвоения, то есть, если обучающийся не может точно и достаточно быстро найти свою ошибку и исправить её, то он не сможет усвоить необходимый материал. На освоенность как критерий сформированности умений указывал Л.Ф. Спирин [12]. В.А. Сластенин [11] в качестве критериев сформированности умений определяет разносторонность, гибкость и точность.

Следующим критерием мы определяем обобщенность (перенос умения на различные виды деятельности). Действительно, умение лишь тогда сформировано у обучающегося в полной мере, когда оно применяется в различных областях: математике, литературе, творческой деятельности.

Контрольно-оценочные умения – учебные умения, которые помогают овладеть знаниями по разным дисциплинам, и сформированными эти умения можно считать лишь в том случае, если обучающийся осознанно осуществляет оценку и контроль и обнаруживает их обобщенность. Мы не одиноки в своем выборе: обобщенность как критерий сформированности педагогических диагностических умений были взяты за основу Н.М. Кузьминой [6].

В.А. Кулько и Т.Д. Цехмистрова рассматривают обобщенность как определяющий признак, по которому умение относится к числу продуктивных умений. Они указывают, что центральное место данного (обобщенного) умения – «нахождение учащимися принципа решения задачи в новой ситуации» [7, с. 11].

Однако, на наш взгляд, контрольно-оценочные умения лишь тогда будут полностью сформированы, когда обучающийся сможет их осуществлять самостоятельно. Если студенту при оценке и контроле постоянно требуется помощь преподавателя, он не в состоянии самостоятельно найти ошибку и определить её причины, следовательно, он не может определить степень своего знания и незнания, что приводит к низкому уровню овладения знаниями, от этого страдает глубина и прочность знаний.

Идея о том, что самостоятельность в учебной деятельности является одним из необходимых условий её организации, отражена в концепции учебной деятельности В.В. Давы-

дова [3]. Самостоятельность как характеристика учебных умений рассматривается А.В. Усовой и А.А. Бобровым [13].

В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова [7] определяют самостоятельность как один из основных показателей уровня сформированности учебных умений; следует заметить, что современная педагогическая наука полагает обучающегося в полной мере субъектом учебной деятельности, способным учиться самостоятельно.

Обобщая вышеизложенное, подчеркнём, что самостоятельность мы определяем как ещё один критерий сформированности контрольно-оценочных умений.

Наши наблюдения за учебной деятельностью студентов в период педагогического эксперимента показывают, что процесс оценки и контроля осуществляют преподаватели. По собственной инициативе совершают контрольно-оценочные действия студенты чаще всего на контрольных работах. На наш взгляд контрольно-оценочные умения будут сформированы в полной мере лишь тогда, когда студенты самостоятельно, по своей инициативе будут совершать контрольно-оценочные действия на всех этапах учебного процесса. Отсутствие подобной инициативы при выполнении домашнего задания, аудиторных упражнений, контрольных работ снижает качество знаний, делает слабой позицию студента в учебной деятельности.

Вслед за Ю.А. Полуяновым и Т.А. Матис [10], Н.А. Кузьминой [6], Г.И. Щукиной [14], мы определяем следующий критерий сформированности контрольно-оценочных умений у студентов – инициативность.

Резюмируя всё вышесказанное, выделим следующие критерии оценки уровня сформированности контрольно-оценочных умений у студентов педвузов:

- 1) осознанность (сознательная оценка и контроль своих действий обучающимися, осознание сути выполняемых действий контроля и оценки);
- 2) освоенность (отсутствие затруднений, четкость, точность, быстрота исполнения);
- 3) обобщенность (перенос умения на различные виды деятельности);
- 4) самостоятельность (выполнение действий без посторонней помощи);
- 5) инициативность (совершение контрольно-оценочных действий по собственной инициативе, потребность в их совершении).

Другой подход [6] к описанию целей обучения – указание уровней, ступеней, которые достигает обучающийся по мере овладения знаниями:

- первая ступень – знание. На этой ступени осуществляется узнавание, запоминание и воспроизведение информации;
- вторая ступень – понимание. Знание, которое позволяет вступить в коммуникацию и пользоваться имеющейся информацией;

• третья ступень – применение. Умение применять информацию в новой ситуации без подсказки;

• четвертая ступень – анализ. Знание, позволяющее делить информацию на части и устанавливать взаимосвязь между ними;

• пятая ступень – синтез. Знание, позволяющее интегрировать (выделять) информацию из разных источников и на этой основе создать новый образ;

• шестая ступень – оценка. Позволяет судить о ценности какой-либо идеи, метода и т.п.

Педагог по результатам контроля обычно определяет уровень знаний обучаемых как высокий, средний или низкий (иногда – как сильный, средний или слабый). Разные исследователи определяют от 3 до 6 уровней усвоения.

О.В. Оноприенко [9] выделяет следующие возможные уровни:

• первый уровень – низший, предполагает прямое запоминание отдельных знаний и умений, требуемых программой. Их выполнение опирается в основном на память. Для проверки знаний и умений, соответствующих первому уровню, используется репродуктивный вид заданий, предполагающий воспроизведение обучающимися отдельных знаний и умений;

• второй уровень предполагает: знание теории, знание и понимание математических определений, знание отношений между различными математическими величинами. Для выполнения таких заданий требуется более напряженная мыслительная деятельность студентов, чем на первом уровне. Для проверки умения применять эти знания на практике используются репродуктивно-рефлекторные задания, выполнение которых возможно не только на основе памяти, но и на основе осмысливания;

• третий уровень определяет конечную цель обучения. При выполнении заданий этого уровня используются психологические операции – воспроизведение, узнавание, широкий перенос. Для проверки знаний, соответствующих третьему уровню, и умения применять их в учебной практике используется рефлексивный вид заданий, выполнение которых опирается на репродуктивные знания, но требует глубокой осмысленной деятельности, умения применять их.

При разработке конкретных заданий, требований к их выполнению следует учитывать, знания какого уровня будут проверять, на каком этапе обучения. Требования к знаниям возрастают по мере приближения к конечной цели обучения.

Изучением вопроса о целях обучения в виде последовательных уровней занимался В.П. Беспалько [2]. Он выделяет четыре уровня:

• первый уровень характеризуется тем, что обучающийся способен узнавать ранее изученный материал;

• второй уровень – умение обучающегося самостоятельно воспроизводить изученный материал или его фрагменты;

• третий уровень – способность обучающегося решать конкретные задачи, самостоятельно добывать информацию из различных источников;

• четвертый уровень – умение обучающегося самостоятельно конструировать и преобразовывать материал, переносить знания и умения в новую ситуацию.

Мы выделяем четыре уровня: очень низкий, низкий, средний, высокий. Охарактеризуем каждый из них.

Очень низкий уровень характеризуется: способностью запоминать некоторые фрагменты учебного материала; узнаванием ранее изученного материала; частичным воспроизведением фрагментов учебного материала, с подсказками преподавателя.

Низкий уровень характеризуется: умением самостоятельно воспроизводить учебный материал; знанием и пониманием математических определений, формул; умением пользоваться имеющейся информацией.

Средний уровень характеризуется: самостоятельностью в добывании информации из различных источников; умением применять информацию в новой ситуации без подсказок; способностью решать конкретные задачи.

Высокий уровень характеризуется: умением самостоятельно конструировать и преобразовывать математические задачи; умением создавать новое решение задач на основе выделения информации из различных источников; суждением о ценности какой-либо идеи, метода решения.

Эти уровни рассмотрены с точки зрения выявления и измерения индикаторов и признаков, по которым можно объективно оценивать качество знаний. Контрольно-оценочная фаза учебной деятельности связана с установлением того, достигнута ли цель – требуемый уровень усвоения.

По нашему предположению, при формировании контрольно-оценочных умений у студентов должны быть соблюдены следующие условия:

- 1) определение контрольно-оценочной деятельности как компонента учебной деятельности;
- 2) выявление системы контрольно-оценочных умений и особенностей их формирования;
- 3) разработка критериев и уровней сформированности контрольно-оценочных умений;
- 4) последовательное, поэтапное формирование контрольно-оценочных умений на основе их положительной мотивации и значимости.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Изд-во Знание, 1981. – 96 с.
2. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Изд-во Высш. шк., 1989. – 144 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Изд-во Педагогика, 1996. – 111 с.
4. Далингер В.А. Формирование визуального мышления у учащихся в процессе обучения математике. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 157 с.

5. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. – 201 с.

6. Кузьмина Н.А. Формирование педагогических диагностических умений в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. гос. пед. ун-т, 1994. – 16 с.

7. Кулько В.А. Формирование учащихся умений учиться / В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. – М.: Изд-во Просвещение, 1983. – 80 с.

8. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых педагогических умений. – М.: Изд-во Педагогика, 1973. – 229 с.

9. Оноприенко О.В. Проверка знаний, умений и навыков учащихся по физике в средней школе. – М.: Изд-во Просвещение, 1988. – 128 с.

10. Полуянов Ю.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности / Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис. – М.: Изд-во Педагогика, 1996. – С. 38–44.

11. Сластёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Изд-во Просвещение, 1976. – 162 с.

12. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1976. – 54 с.

13. Усова А.В. Формирование учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Изд-во Знание, 1987. – 80 с.

14. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Изд-во Просвещение, 1979. – 160 с.

15. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Изд-во Знание, 1974. – 64 с.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ – ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ВУЗА

Космынин А.В., Чернобай С.П.

*Комсомольской-на-Амуре государственный
технический университет, Комсомольск-на-Амуре,
e-mail: avkosm@knastu.ru*

Основой целью высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентного на рынке труда [3, 4]. Современный выпускник высшего учебного заведения должен обладать не только отличным багажом полученных знаний, но и определенными качествами личности, в частности:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных проблем;

- самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, используя современные технологии; уметь разрабатывать новые идеи, творчески мыслить;

- грамотно работать с информацией, т.е. уметь собирать необходимые для исследования факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления, устанавливать закономерности, формулировать выводы;

- быть коммуникабельным; уметь работать в коллективе, предотвращать конфликтные ситуации или умело выходить из них.

Имея такой багаж личностных качеств, молодому специалисту легче будет повысить свой профессиональный уровень, переквалифицироваться, приобрести любые необходимые дополнительные знания, что часто и нужно в жизни.

Традиционная подготовка молодых специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, все больше отстает от современных требований. Основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его проводником новых решений [1].

В связи с этим сегодня изменяются характер и функции профессионального образования: оно должно не только передать знания, сформировать умения, но и развить способности к самоопределению, подготовить будущих специалистов к самостоятельным действиям, научить нести ответственность за себя и свои поступки [5, 7]. Качественно меняется и характер взаимодействия преподавателя и студентов. Студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а преподаватель – его организатором. Происходит переход от обучения фактическим знаниям к осмыслению событий, обретению навыков и применения в жизни того, что накоплено при обучении [6]. Ставятся задачи по осуществлению поворота от массового обучения к индивидуальному подходу, развитию творческих способностей будущих специалистов, совершенствованию навыков самостоятельной работы, которые опираются, прежде всего, на активные формы и методы обучения [2].

Еще недавно достичь этих целей представлялось крайне сложно при традиционном подходе, традиционных средствах обучения, в большей степени ориентированных на аудиторно-урочную систему занятий.

Добиться обозначенных целей можно через современные личностно-ориентированные образовательные технологии, которые достигают наибольший активизирующий эффект во время занятий и побуждают студентов:

- отстаивать свое мнение;
- принимать участие в дискуссиях и обсуждениях;
- ставить вопросы своим товарищам и преподавателям;
- рецензировать ответы сокурсников;
- оценивать ответы и письменные работы сокурсников;