

участие преподавателей сведено к минимуму. В силу этого из процесса контроля исключаются элементы субъективизма оценивания уровня знаний студентов и создаются дополнительные стимулы у обучаемых к освоению профессиональных умений и навыков.

Активизация роли диагностической функции контроля при реализации дистанционных образовательных технологий обусловлена возможностью более глубокого и продолжительного текущего тестирования, своевременного выявления пробелов в изучении дисциплины и оперативного принятия управляющих воздействий по изучению данного предмета.

Перманентный текущий контроль (диагностика) уровня знаний студентов по отдельным дисциплинам является важнейшим условием повышения качества всего учебного процесса.

Возможности детального анализа успешности и затруднений усвоения знаний по предлагаемым рабочим программам открывают перспективы индивидуализации учебных планов, адаптации их к конкретным студентам и условиям разных форм обучения, что в итоге ведет к дифференциации образовательных программ, сокращению сроков подготовки специалистов и повышению качества учебного процесса.

Особенно эффективен диагностический контроль в заочной форме обучения. Из-за лимита времени в традиционных методах диагностирования практически недоступной оказывается проверка всех трех уровней усвоения содержания дисциплины: запоминание (воспроизведение) знаний, применение их в типичной ситуации и использование знаний в нестандартных случаях.

Компьютеризованные обучающие диагностические системы, связывая воедино обучение и контроль, производят своевременную коррекцию процесса усвоения студентами новых знаний с помощью подсказки, предъявления образцов выполнения заданий, подробного повторения теоретического материала, ссылок на разделы в смежных дисциплинах.

Для таких целей используются специальные тестирующие модули, прогностическая валидность которых подтверждается специальными количественными методами. На обычном очном экзамене преподаватель фактически сам оценивает качество своей работы. В подавляющем большинстве случаев эта процедура осуществляется преподавателями на высоком профессиональном уровне.

В 2004–2005 гг. на кафедре математики и методики преподавания математики проводилась экспериментальная проверка системы компьютерного тестирования «ТК-А» по предмету «элементарная математика». Параллельно с компьютерным контролем знаний студентов использовались традиционные методы контроля: письменные контрольные работы, собеседование, зачеты, экзамены, разнообразные творческие работы, в том числе с использованием компьютерных технологий. К эксперименту по тестированию были привлечены и учащиеся Мозырского государственного областного лицея.

Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что средне и слабо успевающие студенты при проверке знаний с использованием компьютера получили более низкие оценки, а знающие и старательные студенты – более высокие.

Таким образом, можно сделать вывод, что хорошо продуманный компьютерный контроль дает эффективную оценку качества усвоенных знаний, но в то же время преподаватель обязан проводить оценку адекватности результатов контроля. Что же касается компьютерных систем контроля, то с ними необходимо работать постоянно, только в этом случае можно ожидать в этой сфере значительного прогресса.

Литература

1. Гридошко А.И., Сафанков Е.И. Проектирование мультимедийных учебных курсов: Монография. – Мозырь: УО МГПУ, 2005. – 157 с.

2. Савенок П.И. (в соавторстве) Образовательный стандарт. Высшее образование. Спец. П.03.01.00 Профессиональное обучение = Адукацыйны стандарт. Вышэйшая адукацыя. Спец. П.03.03.00. Прафесійнае навучанне. / Мозырь. гос. пед. ин-т им. Н.К. Крупской. – Мн., 2000. – 71 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Титовец Т.Е. (Беларусь, Минск)

Формы контроля и оценки качества учебных и профессиональных достижений студентов имеют парадигмальный характер: они производны от выработанных философско-мировоззренческих оснований управления образовательной системой на институциональном

уровне в заданном социокультурном контексте. Трансформационные процессы в обществе, резонансно отразившиеся в системе педагогического образования, дают основания для пересмотра классической рационалистической парадигмы и усиления антропологичности форм контроля и оценки, сосредоточенности на проблематике личностного развития в образовании будущего учителя. Однако в современной системе педагогического образования и, в частности, системе контроля и оценки профессионального становления педагогов обнаруживаются факторы, которые вызывают отставание образовательных реалий от изменяющейся общественной практики.

- отсутствие в практике педагогического образования лично ориентированных и развивающих форм контроля, интегрирующих его оценочно-результативную (диагностическую) и профессионально-формирующую функции;

- недостаточная развитость умений внутреннего мониторинга и самоконтроля учебной деятельности у студентов педагогического вуза.

Каждый из них требует отдельного рассмотрения.

Долгое время в практике педагогического образования преобладала парадигма суммативного контроля, направленного на фиксацию соответствий результатов умственной деятельности студентов поставленным требованиям. При этом игнорировалась антропологическая значимость оценки деятельности обучаемого в его личностном самоопределении, смысло-жизненном поиске, определении своего места и назначения в жизни в соответствии с осознанным индивидуально-творческим потенциалом своей личности. Замкнутая в горизонтальной двухмерной плоскости системы суммативного контроля, оценка не давала возможности следить за еще одним, не менее важным вектором измерения качества педагогического образования – самой динамикой профессионально-личностного развития студента, степенью выраженности его творческого роста.

Фиксация индивидуальных изменений в когнитивной, ценностной и креативной сферах каждого студента на разных этапах его развития и профессионального становления выражается понятием формативного контроля. Задачам интеграции суммативного и формативного контроля отвечают творческие формы контроля и оценки учебной деятельности студента: портфолио, включающие различные результаты умственной деятельности студентов и позволяющие проследить динамику их развития на протяжении длительного отрезка времени; творческие проекты; концептуальные диаграммы, фиксирующие степень динамики развития смысловой сферы студента и его профессионального мышления и др.

Рассмотрим некоторые формы формативного контроля и оценки профессионально-педагогической компетентности студентов, применяемые в практике образования Великобритании, адаптация которых к отечественной образовательной системе повысит антропологическую функцию педагогического образования.

Требованием многих университетов, организующих профессиональную подготовку учителей, является ведение дневника на протяжении всей учебы. В нем отражается учебная и творческая деятельность студента, которая вызвала его личностный рост и способствовала его духовному и профессиональному становлению. Помимо постоянного самоанализа и самоизмерения, обусловленного его специфической формой, дневник отвечает задачам развития герменевтического сознания студента, в основе которого лежит его способность взглянуть на прежние впечатления заново, оценить их и себя с позиции новых ценностей, изменившейся широты миропонимания. Ощущение новизны в восприятии старого обладает психологическим эффектом самоутверждения и является стимулом дальнейшего профессионального роста личности.

Микроисследования – другая форма развивающего контроля. В отличие от курсовых и дипломных работ, микроисследования охватывают более узкие проблемы, требующие не столько работы с научной литературой, сколько самонаблюдений при осуществлении учебной деятельности, эмпирических выводов об эффективности тех или иных педагогических методов на основе анализа собственных мотивационных и результативных показателей, а также показателей своих одноклассников. Микроисследования английской высшей школы можно сравнить с практической, экспериментальной частью традиционной научной работы на такие темы, как «Сравнительный анализ качества усвоения материала, выученного по конспекту лекций и учебнику», «Сравнительный анализ качества усвоения учебного материала при групповой и индивидуальной формах подготовки к семинарам», «Сравнительный анализ учебной мотивации при подготовке к дискуссии и написанию сочинений», «Методы и приемы поощрения, одобрения, используемые преподавателем на занятиях», «Методы и приемы наказания, порицания, используемые преподавателем на занятиях» и др.

Педагогический рассказ как одна из наиболее продуктивных формативных форм контроля предполагает написание эссе — зарисовки на определенную педагогическую тему.

Тематика рассказов определяется многогранной учебной деятельностью студентов и их учебной практикой в школе:

1. Рассказы-анализы текущих учебных занятий университета и вытекающие из него выводы о своих профессионально-педагогических интересах. Осознание своих интересов, сильных сторон интеллектуальной деятельности является предпосылкой самообразования личности.

2. Рассказы о своем первом опыте педагогической практики.

3. Рассказы-воспоминания о своих школьных годах через призму педагогического видения, ретроспективный анализ ученичества. Их рекомендуется писать в настоящем времени, что способствует более яркому проживанию прежнего опыта. При этом дается установка выбирать такие школьные события и ситуации, которые наложили отпечаток на сознание и психику автора, обусловили его чувствительность к чему-либо, повлияли на его образ мыслей и действий, вызвали скачок в развитии или послужили уроком.

4. Рассказы-наблюдения как материал для курсовой или дипломной работы.

5. Рассказы-размышления на философские и мировоззренческие темы. («Мое отношение к...», «Что будет, если...» и т.д.)

Чтобы рассказы не сводились к описанию личных авторских ощущений и формальным замечаниям о дидактических соответствиях, к написанию творческих рассказов предъявляются следующие требования:

– отразить в рассказе индивидуальность отдельных учеников, учителя или студента, его ценностные ориентации и формирующиеся педагогические позиции;

– заметить те художественные детали, которые доказывают наличие того или иного педагогического феномена (что особенно актуально при описании занятия).

Ведение дневника, микроисследования и педагогический рассказ как формы формативного контроля студентов являются ярким примером интеграции оценки развития педагогического мышления и оценки сформированности речевой культуры, а особенности культуры письменной речи и научного письма (*academic writing*), которая имеет высокий статус в Великобритании. Ее уровень определяет степень образованности выпускника вуза, гарантирует успех дальнейшей научно-исследовательской работы, которая требует навыков грамотного самостоятельного изложения мысли.

Недостаточная развитость умений внутреннего мониторинга и самоконтроля учебной деятельности у студентов педагогического вуза объясняется двумя основными причинами:

• отсутствие мотивации к самооценочной деятельности в силу недостаточно осознаваемой связи учебной деятельности с личностными смыслами бытия;

• отсутствие умений рефлексивной и когнитивной деятельности на междисциплинарном уровне общения (метакогниций).

Рассмотрим пути решения каждой из этих проблем.

В практике педагогического образования долгое время преобладал деперсонифицированный идеал познания, согласно которому объективность результатов последнего обеспечивалась абстрагированием от личностных компонентов. Такой способ овладения профессиональным знанием оставлял незадействованной смысловую сферу обучаемых, их ценностное сознание, делая контроль внешним и ненужным студенту механизмом проверки его успеваемости. Современные достижения гносеологии и философской герменевтики, возрождающие роль личностного знания в процессе обучения, предоставляют теоретическую основу для разработки новых способов трансформации профессиональных знаний в элемент личностной культуры и индивидуального творчества будущего учителя.

В логике персонифицирующей парадигмы в обеспечении качества профессиональной подготовки будущего учителя самоконтроль студентов приобретает функцию связующего звена между внешними требованиями к педагогической деятельности и своей субъектностью, осуществляя таким образом гуманизацию образовательного процесса. Этой задаче отвечают персонифицированные формы контроля и оценки учебной и профессиональной деятельности будущих студентов, учитывающие их индивидуальное своеобразие и личностные позиции и предпочтения в выбранной профессии: четко градуированное интерьюирование, кейс-технологии, предлагающие студенту решить ситуацию педагогической действительности с учетом своих профессионально-ценностных ориентаций и др.

Средством развития способности студента применять метакогниции в самоконтроле учебной деятельности служит получившая широкое распространение в практике педагогической подготовки стран Европы интерактивная поддержка самоконтроля, основанная на групповом и индивидуальном ретроспективном обсуждении-оценке затруднений, деталей, стратегии организации, логики и этапов выполнения задания (guided interaction).

Внедрение в практику педагогического образования выше заявленных форм контроля, способствующих проявлению человеческой субъектности, существенно повысит качество профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Трифонов И.В. (Беларусь, Гродно)

В современной системе образования все большую роль приобретают информационные технологии обучения. В концепции Российского портала открытого образования сформулировано понятие дистанционного обучения (ДО), как «совокупности информационных и педагогических технологий целенаправленного организованного процесса, синхронного и асинхронного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантного к их расположению в пространстве и согласованного во времени» [1]. Главной его целью является предоставление обучающимся возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ.

На протяжении последних лет в различных странах ведутся работы по разработке и внедрению в практику образования принципов и технологий ДО, например, в Международном институте менеджмента ЛИНК ведется подготовка по специальности «менеджмент организации» с 1997 года [2]. В зависимости от организационно-правовых форм дистанционного обучения классифицируют его модели: базовая (локальная), ориентированная на обеспечение потребностей отдельного учебного заведения и не ориентированная, как правило, на интеграцию с иными учебными заведениями; брокерская, фактически являющаяся организационно-технологическим объединением образовательных программ; модель нового типа, ориентированная на работу только в сетевой среде Интернет.

Трудности в организации ДО представляют не столько технические проблемы, сколько дидактические, связанные с проектированием модельной системы обучения. Основой обучения с использованием дистанционной технологии являются дидактические принципы: ориентированность на развитие личности будущего специалиста, соответствие содержания образования современным тенденциям науки и производства, непрерывность обучения и т.д. [3]. При этом модель ДО должна быть целостной и наращиваемой. Она должна характеризоваться педагогической направленностью – ожидаемыми результатами обучения, взаимодействием преподавателя и обучаемых, последовательностью этапов обучения.

ДО должно базироваться на основе специально созданного дидактического обеспечения. И.А.Тавгень определил дидактическое обеспечение ДО как комплекс взаимосвязанных дидактическими целями информационных продуктов, размещенных на различных носителях с учетом требований информатики, педагогики, психологии, структурной основой которых является учебно-методический комплекс (УМК) [4]. В работах П.И.Образцова рассмотрена перспектива применения в учебном процессе инновационных компонент ДО [5; 6]. Многофункциональные УМК отвечают концепции личностно-ориентированного обучения, дают возможность моделировать процесс обучения преподавателями и учениками. ДО позволяет организовать процесс обучения одновременно в двух направлениях: использование технологии индивидуальных заданий и создание мини-групп студентов с целью реализации определенных учебных проектов. Сочетание обоих подходов позволяет варьировать содержание и объем изучаемого материала. Важно, что в группах моделируется работа научного коллектива. При этом возрастает роль тьютора, преподавателя-консультанта, который осуществляет дифференциацию членов группы в соответствии с уровнем их успешности в освоении материала.

В качестве информационных ресурсов, на наш взгляд, должны использоваться только хорошо методически проработанные информационные базы знаний и базы данных, обеспечивающие современный уровень обучения и соответствующие требованиям государственных образовательных стандартов. В то же время дидактические требования к электронным средствам обучения нуждаются в дальнейшем совершенствовании. В процессе