

термин проникла в филологические исследования и обозначает взаимодействие множества текстов друг с другом или внутри одного произведения, выступающего по отношению к этим текстам как целое к своей части.

Согласно теории интеркоммуникативных взаимодействий про изведение литературы часто рассматривается не само по себе, а в сопоставлении с другими произведениями, а затем как последние все вместе относятся к тому или иному литературному течению, стилю, жанру. С другой стороны, писатели, близкие по методу творчества испытывают влияние друг на друга и своих предшественников.

Философия новой разработанной нами филолого-лингвистической науки **Интердискурсология** (теории и практики интертекста) состоит в сакральной и подчас трудно представляемой себе констатации: любое текстовое про изведение как словесное творение духовности создается не с нуля, не с чистого листа, не в вакууме, не, наконец, как абсолютное изолированное явление. Создаваемое автором, писателем оно есть член, звено мирового культурологического пространства. Каждое текстовое творение мастера Слова достойно вписывается в культурологический контекст, в тот ряд устного или письменного феномена, обозначаемого термином **интертекстуальность**. Знаменитая английская писательница Шарлотта Бронте никогда не могла бы написать шедевр-роман «Город», если бы не опиралась на культурное наследие современных ей авторов и предшествующих ей же веков. Когда художественная структура произведения вбирает в себя и глубинный литературный фон, и движение внутрь национальной традиции. В этом отношении очень ярко вырисовывается особенность художественной структуры ее романа. Автор демонстрирует в нем блестящее знание Библии, греческой мифологии, английской литературы предшествующих Бронте времен, знаменитых сказок «Тысяча и одна ночь». Соотнесенность происходящего в романе с устойчивыми **интертекстуальными** понятиями и не только библейского, но и литературного, исторического, философского, мифологического порядка, насыщения повествования многочисленными **аллюзиями и реминисценциями** создает дополнительное ощущение глубины и объемности произведения. Сочетание всех типов литературных межтекстовых и понятийных взаимодействий позволяет говорить об оригинальности творчества Шарлотты Бронте. Обобщенное и обычное понимание интертекстуальности трактуется в

филолого-лингвистической литературе, следовательно, как **диалогизированное присутствие** в тексте других текстов, называемых часто **претекстами**, текстами-источниками первичного художественного замысла. Обобщенное и обычное понимание интертекстуальности трактуется в филолого-лингвистической литературе как **диалогизированное присутствие** в тексте (вторичных, посттекстов) других текстов (первичных, исходных), называемых часто **претекстами**, текстами-источниками первичного художественного замысла.

В соответствии с концепцией М. М. Бахтина о диалоговой природе текстового междудействия интертекстуальность – это, следовательно, плод обоюдонаправленной межактивности, в процессе которой диалогизируют, ведут диалог между собой тексты, представляя различные временные измерения, эпохи настоящего и прошлого, места текстопроизводства, страны, народы, их этносы и языки, литературы. Интертекстуальное взаимодействие вовлекает произведения различных типовых, стилевых и жанровых принадлежностей, которые, формируясь как образ, отражение данной Языковой Картины Мира (ЯКМ), творят **вторичные** художественные произведения.

1. История Западно-европейской литературы XIX века. Под редакцией Н. А. Соловьевой. Изд. 2000, М., с. 211 (3-555).
2. Яценко И. Интертексты и хронотоп в текстах «новой» литературы (к вопросу интерпретации худож. текста на занятиях с иностранными учащимися) // Тезисы Междунар. науч. конфер. «Теория и практика русистики в мир. контексте. М. 1997, с.239 (239-240).

УДК 687

ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДИКИ СИСТЕМНОЙ ДИАГНОСТИКИ УЧЕБНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Е.Н. Артемёнок

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка
Минск, Беларусь

Повышение эффективности процесса обучения учащихся общеобразовательной школы одна из актуальных проблем. Учебные возможности

учащегося выступают в качестве интегративного параметра, который позволяет изучить эффективность организации процесса обучения на трех иерархических уровнях. Эффективность организации процесса обучения измеряет разработанная нами методика системной диагностики учебных возможностей учащихся. Некоторые элементы методики построены на основе компьютерных технологий, что позволяет более надежно обрабатывать большие массивы данных.

Эффективность процесса обучения с методологической точки зрения рассмотрел В.М. Блинов [1]. По его мнению, эффективность в практике и теории процесса обучения рассматривается в двух контекстах. Первая группа исследований направлена на поиск путей повышения эффективности, вторая – на вопросы количественного исследования обучения и его эффективности.

Вторая группа исследований обосновывает способы педагогического измерения процесса обучения. Здесь можно выделить направления исследований, в которых изучаются эффективность различных компонентов процесса обучения: учебная деятельность учителей (Л.М. Митина, В.П. Симонов), учебно-познавательная деятельность учащихся (Ю.З. Гильбух, А.И. Кочетов, Н.Ф. Талызина), учебные занятия (В.П. Беспалько, Л.В. Занков, Б.Т. Лихачев), деятельность учителя и учащегося (К.Ю. Бабанский, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин), внутри школьный контроль и управление (Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кухарев, Д.Ш. Матрос, П. И. Третьяков, Т.И. Шамова).

В.М. Блинов в результате анализа данной проблемы выделил закономерность, связанную со способом осуществления учебной деятельности. Её сущность состоит в том, что существует закономерная связь между способом осуществления учебной деятельности и ее организацией. Таким образом, современное состояние проблемы изучения эффективности процесса обучения определяется положением о том, что оценивать эффективность учебной деятельности учащегося невозможно в отрыве от измерения эффективности учебной деятельности учителя.

Опираясь на данную закономерность, мы полагаем, что об эффективности процесса обучения можно судить по эффективности *организации процесса обучения*. Эффективность организации процесса обучения зависит от двух факторов: адекватности осуществляемой учебной деятельности учителем и динамики развития учащегося в процессе учебной деятельности. Соответствие данных элементов друг другу (достижение ими единой цели, полученные ре-

зультаты и затраченные на это усилия) будут характеризовать эффективность процесса обучения.

Эффективность организации процесса обучения, как педагогическое явление, может быть изучено на нескольких уровнях: на уровне общего, особенного и единичного.

Наибольшей информативностью и широтой охвата объектов изучения характеризуется уровень общего, который представлен образовательным *мониторингом*. Цель данной процедуры – на основе статистически обработанных данных определить наиболее эффективные пути развития системы. Образовательный мониторинг подразумевает постоянное наблюдение за качеством организации процесса обучения, с целью выявления его соответствия желаемому результату и прогнозирования развития системы образования.

На уровне особенного изучение эффективности организации процесса обучения представлено *педагогической диагностикой*. Цель педагогической диагностики получить информацию о различных компонентах процесса обучения, которые характеризуют как процесс, так и участников процесса (учащегося и учителя). Диагностируемые критерии служат основанием для постановки педагогического диагноза, на основании которого учителем принимаются управленческие решения по дальнейшей организации процесса обучения в соответствии с полученными данными. В задачи уровня также входят вопросы изучения эффективности организации процесса обучения какой-либо дисциплины, а также *контроль и оценка* усвоения учащимся содержания того или иного учебного элемента программы.

На уровне единичного изучение эффективности организации процесса обучения представлено самооценкой или *самодиагностикой*, которая основывается на механизмах рефлексии и является личностно-значимой для субъектов рассматриваемого процесса. Необходимым условием здесь является уже сформированные умения рефлексивной организации деятельности, как у учащегося, так и у учителя. На данном уровне изучение эффективности заключается в соотношении личностью собственных образовательных (для учителя профессиональных) запросов и ожиданий с полученными результатами, а также соотношение их с имеющимися возможностями.

Анализ научной литературы и педагогической практики показал, что традиционно изучение эффективности организации процесса обучения охватывает такие параметры, которые зачастую

изучают «знаниевые» характеристики учащихся. Не достаточно уделяется внимание познавательным, личностным и деятельностным характеристикам учащегося при организации процесса его обучения. Нами не выявлено исследований, которые содержат рассмотрение данные характеристик в комплексе. Уровень обученности и степень учебных достижений учащегося по-прежнему выступают наиболее распространенными индикаторами эффективности организации процесса обучения.

Для решения обозначенных вопросов:

- определен доминирующий параметр, который содержит индикаторы, которые информативны для всех уровней получения информации об эффективности организации процесса обучения, их измерение производится в процессе педагогической диагностики;
- разработана методика системной диагностики на основе интегративного параметра, которая позволяет определять адекватные стратегии организации процесса обучения учащихся для той или иной типологической группы.

Для обеспечения процесса обучения оперативной диагностической информацией была разработана *методика системной диагностики учебных возможностей учащихся*.

Параметр *учебные возможности* представлен в качестве системообразующего компонента методики. В рамках методики он дает возможность изучить три аспекта процесса обучения: уровень и динамику развития учебных возможностей учащегося; особенности организации процесса обучения учителем; эффективность организации процесса обучения.

Методика разработана на основе принципов системного и деятельностного подходов.

Методика системной диагностики учебных возможностей учащихся представляет собой систему, причем ее можно назвать развивающейся деятельностной системой. Это позволяет в определенной последовательности расположить основные компоненты диагностической деятельности, более корректно определить места диагностируемых объектов и субъектов и условий обучения, охватив во взаимосвязи познавательный, личностный и деятельностный аспекты. Полученные данные не просто суммируются, а качественно по-новому синтезируются в дидактическом описании изучаемого параметра.

Специфика деятельностного подхода, позволяет разрабатывать и применять методику системной диагностики в соответствии с принципом технологичности. Методика включает в себя систему конкретных норм деятельности (план, цель, методы, необходимый инструмен-

тарий), направленных на диагностику учебных возможностей.

Методика является управляемой, эффективной и воспроизводимой. Использование возможностей компьютерных технологий в рамках методики системной диагностики учебных возможностей учащегося позволяет быстро и с высокой степенью надежности обрабатывать большие массивы данных и представлять их в форме, удобной для пользования.

Методика состоит из двух модулей: Модуль 1 и Модуль 2. В совокупности два модуля образуют систему.

Модуль 1 (экспресс-диагностика) выступает в качестве предварительной диагностики объекта изучения. Результатом Модуля 1 является «Индивидуальная диагностическая карта учащегося». Данные Модуля 1, полученные с помощью разработанных диагностических процедур, используются в качестве оперативной информации в Модуле 2.

Модуль 2 (комплексная диагностика) может выступать самостоятельным компонентом, в случае отсутствия предварительной экспресс-диагностики учащегося. Инструментарий Модуля 2 позволяет охватить не только характеристики учащегося, но и особенности организации процесса обучения учителем. Продуктом Модуля 2 является педагогический диагноз, который отражает уровень и динамику развития учебных возможностей учащегося и рекомендации учителю по адекватной организации процесса его обучения.

Информация, полученная в обоих Модулях, обобщается.

Часть диагностического инструментария методики представлена в компьютерном варианте. Педагогическая диагностика проводится в режиме диалога диагностируемого с компьютером и не требует от него специальных навыков работы. Основной формой предоставления результатов являются таблицы. При рассмотрении итоговых таблиц по классу, параллели становится наиболее очевидным превосходство компьютерной обработки данных. Ранжирование результатов позволяет выделить группы учащихся, требующих особого подхода.

Количественные оценки индивидуального показателя учебных возможностей, дополняясь качественными характеристиками, являются ведущими при определении учащегося к той или иной типологической группе. Выделение типологических групп предполагает определение адекватной стратегии организации процесса обучения на основе уровня учебных возможностей учащихся. Стратегия обучения каждого

учащегося на основе педагогического диагноза выступает как инварианта общего контекста организации процесса обучения.

Таким образом, эффективность процесса обучения оценивается не абстрактно, а с учетом реальных учебных возможностей обучаемых. С помощью диагностического инструментария методики возможно изучение эффективности организации процесса обучения на трех уровнях.

- Уровень единичного – учитель и учащийся. Здесь содержится информация о динамике развития и характеристике структурных компонентов учебных возможностей каждого учащегося; о запросах и индивидуальных особенностях педагогической деятельности (затруднения, новации и т.п.) конкретных учителей. Диагностический инструментарий данного уровня: «Комплексный диагностический опросник учебных возможностей учащегося»; «Карта саморазвития учебных возможностей учащегося»; «Анкета для учителя».

- Уровень особенного – процесс обучения и его участники в конкретном классе (или в учреждении образования). Представлена информация об особенностях организации процесса обучения учащихся; педагогический диагноз; рекомендации по эффективной организации процесса обучения; выявленные типологические группы учащихся на основе их учебных возможностей; рекомендуемые стратегии организации процесса обучения на основе типологических групп учащихся. Диагностический инструментарий уровня: «Опросник для учителя»; «Шкала-опросник для диагностики учебных возможностей учащихся одного класса»; «Карта оценки эффективности урока»; «Перечень методик, для углубленной диагностики того или иного компонента учебных возможностей учащегося»; «Индивидуальная диагностическая карта учащегося»; «Карта для рекомендаций по организации процесса обучения учащегося на основе уровня развития его учебных возможностей».

- Уровень общего – организация процесса обучения в совокупности учреждений образования. Содержит обобщенные данные о состоянии учебных возможностей учащихся большой по объему выборки; статистические сведения об эффективности организации процесса обучения конкретного региона; статистические сведения об образовательных запросах учащихся и профессиональных затруднениях учителей. Диагностический инструментарий уровня: Статистические данные в виде графиков, диаграмм приведенные в электронном виде.

Методика системной диагностики учебных возможностей учащихся апробирована на базе

детских реабилитационно-оздоровительных центров Гомельской области.

Применение методики системной диагностики позволяет: отслеживать динамику процессов и явлений, характеризующих эффективность процесса обучения; осуществлять прогноз на основе накапливаемых данных и оперативно включать результаты в управленческие решения специалистов.

1. Блинов В.М. Эффективность обучения. –М.: «Педагогика», 1976. –192с.

УДК 377

ИНФОРМАТИКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ

А. М. Донцов

Брестский государственный институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования
Брест, Беларусь

В ходе накопления знаний произошла их дифференциация. Педагоги прошлого обратили внимание на необходимость освещения междисциплинарных связей в обучении. Проблема актуальна до сих пор. Особое место в реализации междисциплинарных связей занимает информатика. Уровень применения информационных технологий в УВП существенно отстаёт от уровня владения педагогами персональным компьютером. Необходимы координация работы педагогов и оказание им методической помощи по использованию междисциплинарных связей информатики и конкретных предметов.

Если первоначально знания основывались на эмпирическом опыте, который накапливался в результате наблюдения человека за явлениями природы и жизнью общества, то затем наступило время, когда потребовалась систематизация знаний. Эта систематизация стала возможной благодаря появлению философии, вобравшей в себя и обобщившей на доступном ей уровне накопленные знания. Естественно, связывая различные стороны явлений, древние философы не могли наметить строгих научных правил, стройной системы.

Наступил этап, когда объем накопленных наукой сведений не мог укладываться в привычные рамки, и из философии стали выделяться самостоятельные отрасли знаний, – начался процесс дифференциации наук, который затем