

анализа, понимания и интерпретации формируются собственные концепты обучаемых, результирующие в разнообразных дискурсивных практиках их применения и наличии культурных перспектив, активизирующихся в новых ситуациях общения. Рассмотрим несколько примеров. При возникновении необходимости интерпретировать произведение искусства в стиле символизма у обучаемого есть выбор: использовать некоторые фоновые знания или непосредственные ощущения, в процессе описания которых идет поиск оснований для анализа с позиций родной и изучаемой культур. При общении с японцами, например, важно знать, что дискурс в их речевой практике развивается спиралевидно и отличается от прямолинейной формы в англоязычных культурах. Порядок, в котором японский собеседник представляет аргументы, будет, соответственно, иным. Так, первый аргумент будет опровергнут вторым, второй третьим и так далее. Поэтому первый упомянутый довод является самым слабым, а последний – наиболее важным. Зная подобную схему развития дискурса собеседнику японца необходимо выстраивать общение соответственно.

Деятельностный компонент содержания является результатом содержательного «вклада». Он наиболее отчетливо свидетельствует о развивающем эффекте содержания. Для его оценивания могут использоваться тесты достижений, эссе, исследовательские групповые и индивидуальные задания, презентации, разнообразные по форме письменные и устные задания, в которых предлагается сравнить разные уровни языка (фонетика, лексика, синтаксис, морфология, пунктуация), кинофильмы, снятые по одинаковым сюжетам, журнальные статьи, посвященные одной тематике, рекламные ролики и другие артефакты. Для оценивания необходимо коллегиально определить рубрики, качественные и количественные критерии и показатели. Одним из наиболее целостных и очевидных средств владения социокультурной компетенцией может стать презентация индивидуального портфолио, посвященного, например, компаративному исследованию культурных шоков и стереотипов. Содержание подобного портфолио, безусловно, будет выходить за академические рамки программы и носить ярко выраженный исследовательский характер.

Социокультурный компонент содержания должен последовательно реализовываться на каждом этапе обучения независимо от возраста, уровня лингвистической компетенции и целевых установок учебного заведения. Он является основным критерием обновления содержания иноязычного образования.

Список использованных источников:

1. Maslow, A. *Motivation and Personality* / A. Maslow: Second edition. – New York: Harper and Row, 1990.

ОСНОВНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В КОНТРОЛЕ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕННОСТИ

Начало XXI века характеризуется в российской образовательной системе совмещением привычных оценочных средств с новыми, использующими мультимедийные и Интернет-технологии без анализа многих дидактических, технологических и психологических проблем. Безусловно, интенсивное внедрение в учебный процесс компьютерных технологий открывает новые возможности для контроля, самоконтроля и самооценки на основе программно-инструментальных средств и контрольно-обучающих программ.

Разработка традиционных контрольно-оценочных средств обычно не вызывает затруднений у педагогов, поскольку она опирается на обширную методическую базу и легко осуществима. К тому же необходимую подготовку к использованию привычных опросов и экзаменов педагоги получают из собственного опыта. Традиционный контроль не требует предварительных финансовых вложений, для его проведения не нужны дорогостоящие технологии.

На наш взгляд, в свете смещения образовательного вектора в сторону компетентностной парадигмы, недостатки традиционных контрольно-оценочных средств значительно перевешивают достоинства. К этим недостаткам относятся: отсутствие связи традиционных средств контроля с современными технологиями обучения, обеспечивающими развитие вариативности и доступности для обучающихся образовательных программ; низкая эффективность в условиях массового обучения; субъективизм и несопоставимость результатов контроля.

Несомненно, что контроль является достаточно консервативной сферой практической педагогики, хотя многие педагоги в своих выступлениях обращают внимание на то, что в существующую традиционную систему контроля необходимо вносить кардинальные изменения.

Для придания оценки максимальной объективности и адекватности поставленной цели контроля необходимо сосредоточиться на предмете оценивания и минимизировать влияние других факторов, смещающих оценочные суждения. В реальности на каждую оценку, выставленную традиционным путем, оказывают влияние различные факторы, поэтому такие оценки нельзя использовать для сравнения результатов работы преподавателей, интерпретировать их в управлении качеством образования [1, с. 23].

Процесс оценивания основан на сравнении, которое может иметь различный характер в зависимости от того, что выбрано в качестве базовой системы при выставлении оценок. Такой системой могут быть:

- 1) результаты других обучающихся;
- 2) требования программы или ГОС;
- 3) априорные оценки способностей обучающихся;
- 4) объем затраченного обучающимся труда и его степень освоения учебного материала.

В первом случае при выставлении оценки проводится сравнение подготовленности каждого обучающегося с результатами всей группы, после чего обучающиеся ранжируются на подгруппы, внутри которых все имеют одинаковые результаты.

Во втором случае при сравнении подготовленности обучающихся с установленными требованиями к учебным достижениям, результаты остальных обучающихся не играют никакой роли, а оценка выставляется в зависимости от процентного соотношения выполненных требований и полного объема требований, планируемых к усвоению. Полученный для каждого обучающегося процент сравнивается с критериями, установленными экспертным или эмпирическим путем. По результатам сравнения в зависимости от полученного процента выставляются оценки. Хотя на словах такой процесс кажется достаточно простым и объективным, он трудно осуществим на практике, поскольку разработать эталонные наборы требований для всех видов учебных заведений нереально.

В третьем случае достижения обучающихся сопоставляются с его потенциальными возможностями, интуитивно оцененными преподавателем. Те обучающиеся, чьи способности, по мнению педагога, высоки, а достижения ниже возможностей, получают низкие оценки. Обучающиеся с низким потенциалом, демонстрирующие в процессе контроля такие же достижения, что и более способные, получают более высокие оценки. Такой подход кажется многим педагогам очень привлекательным, поскольку, по их мнению, мотивирует обучающихся к повышению уровня учебных достижений. На самом деле он несправедлив, субъективен и служит обычно причиной конфронтации в учебной группе.

В четвертом случае в качестве основы для сравнения вместо способностей выбираются усилия, затраченные обучающимися на приобретение новых знаний, интенсивность учебной деятельности. По сравнению с предыдущим такой подход в большей степени несправедлив, так как направлен против одаренных личностей снижает мотивацию самых способных обучающихся к получению высоких оценок. Существует некий стереотип, который заключается в следующем: обучающимся, которые склонны к упорному труду, педагоги обычно завышают оценки,

руководствуясь простой логикой – чем больше затраченные усилия, тем выше оценки. Тем же, кто легко усваивает материал, оценки занижаются, тогда как другие вознаграждаются за то, что истратили больше времени на усвоение того же или меньшего объема.

Руководствуясь вышесказанным, видится необходимым менять отношение к процессу оценивания на современном образовательном этапе. Инновационные тенденции, характерные для современного образования, затрагивают не только процесс образования, но и контрольно-оценочную систему, выдвигая повышенные требования к ее эффективности. На наш взгляд, для обновления контрольно-оценочной системы необходимо: снизить долю традиционных письменных проверок за счет введения аутентичных форм оценивания, предполагающих использование в контроле релевантных, значимых для самого обучающегося, оценочных средств: тестов практических умений, ситуационных заданий, портфолио и т.д.; заменить привычную ориентацию на «среднего» обучающегося индивидуализированными методами коррекции учебной деятельности в процессе текущего контроля, систематически использовать входной контроль [2]; отказаться от преимущественной ориентации текущего и итогового контроля на оценку результатов заучивания, деятельности по образцу, алгоритмических знаний и перейти к инновационным измерителям, обеспечивающим оценку компетентностей, способностей к творческой и практической деятельности; снизить долю авторитарности и принуждения в текущем контроле, создать условия для самоконтроля и самооценки обучающихся; минимизировать субъективизм в итоговом контроле и перейти к расширенному использованию стандартизированных тестов.

Нельзя не согласиться с тем фактом, что в последнее десятилетие наблюдается усиление связи между контролем и обучением. Целевые установки, определяющие результаты образования, задаются в терминах измеряемых результатов. В свою очередь, процесс обучения строится так, чтобы активизировать обучающие и развивающие функции контроля за счет оптимизации содержания и трудности учебных задач, подбираемых для текущего контроля в индивидуальном режиме. Контроль приобретает все большее значение, он меняет свой характер и объединяет традиционные функции по проверке и оценке результатов обучения с функциями управления качеством всего учебного процесса.

В системе оценивания результатов обучения происходят значительные изменения, которые характеризуются переходом от бихевиористской точки зрения к когнитивной и проявляются в смещении акцентов с преимущественной оценки

результатов обучения на компоненты, процессы получения результата, с пассивного ответа на заданный вопрос на активное конструирование содержания ответа, с оценки отдельных, изолированных умений на игнорированную и междисциплинарную оценку.

В контроле значительно усилилось внимание к метапознанию, предполагающему формирование межпредметных знаний, умений переноса знаний из одного предмета в другой и общеучебных умений. При оценивании результатов обучения изменился контекст расшифровки понятий «знающий» и «умеющий». Вместо прежнего приоритета фактологии и алгоритмических умений на первое место вышли умения применять знания в нестандартных или практических ситуациях.

В современном контроле измерения стали органической частью образовательного процесса, важнейшим средством получения информации, широко используемой в управлении качеством образования. На фоне постоянно растущей роли тестов пришло осознание ограниченности количественных методов, благодаря чему в педагогическом контроле стала развиваться так называемая смешанная методология, строящаяся на сочетании количественных и качественных оценок. Соответственно появилось новое поколение измерителей, обеспечивающих вместе с традиционными средствами контроля многомерные, аутентичные оценки. Приоритет статических оценок, фиксирующих уровень подготовленности обучающихся в момент контроля, сменился в последнее время преобладанием динамического анализа изменений качества подготовленности субъектов обучения, основанного на повсеместно разрабатываемых и внедряемых системах мониторинга качества образования.

Список использованных источников:

1. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009.
2. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М., 1990.

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

Е.И. Горанская

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Вопрос о готовности выпускника продемонстрировать знания и умения на практике является одним из наиболее важных в контексте оценки результативности полученного образования и готовности проявлять профессиональную компетентность и профессиональную мобильность по окончании учебного заведения. Уровень развития компетенций определяет адекватность специалиста в условиях его профессионального становления наряду с личностными