

Библиографический список

1. Концепция // Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 1975. 720 с.
2. *Кориунова Н. Л.* О природе закономерностей педагогической деятельности // Педагогика. 1993. № 5. С. 58–61.
3. *Краевский В. В.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград: Перемена, 1996. 86 с.
4. *Краевский В. В.* Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М., 1977. 254 с.

А. А. Шайдулов

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

При управлении контролем качества образовательного процесса важным представляется вопрос о критериях оценки качества образовательного процесса.

Критерий понимается как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Неправильно выбранные критерии приводят к формальной оценке конечных результатов.

Исследование показало, что проблемой разработки критериев оценки качества образовательного процесса занимаются многие ученые (Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, В. П. Беспалько и др.).

Анализ имеющихся в педагогической науке и практике критериев качества образовательного процесса позволил выделить следующие блоки:

- критерии образованности обучаемого (личностно-смысловое его отношение к изучаемому учебному материалу и процессу собственной учебной деятельности, самостоятельно выработанные им способы учебной работы и др.);
- критерии, позволяющие оценивать личностно-смысловое отношение (непосредственный интерес к предмету, оценка обучаемыми социальной значимости изучаемого предмета и др.);

- критерии, позволяющие оценить сформированность самостоятельно выработанных обучаемыми способов учебной работы; критерий владения студентами метазнаниями (знаний о приемах и средствах усвоения учебного материала и др.);

- критерий владения обучаемыми логикой научного знания. Управление образовательного процесса рассматривается как один из блоков более емкой и сложной системы – управления качеством образовательного процесса. Предлагается оценивать качество урока по двум блокам критериев: качество работы педагога и показатели знаний обучаемых в ходе проведения занятия.

Качество работы педагога оценивается через следующие качественные характеристики:

- целенаправленность его деятельности на уроке; характер отношений с обучаемыми; индивидуально-личностный подход к обучаемым; дифференцированный подход к обучению;

- умение педагога приводить в соответствие содержание учебного материала, методы обучения и формы организации познавательной деятельности; объективность оценки знаний обучаемых, соединение использования оценки и отметки; эффективность усилий, развивающих личность; эффективность воспитывающих влияний.

Качественные показатели познавательной деятельности обучаемых в ходе проведения занятия складываются из следующих позиций: уровень самостоятельности, самодеятельности на занятиях; отношение к учебному труду; отношение к предмету, педагогу, друг к другу; объективная направленность деятельности обучаемых на образование и развитие своей личности; наличие познавательного интереса; воспитательная и развивающая подвижка личности, возникшая в ходе урока; знание фактического материала и уровень его усвоения.

Таким образом, при оценке качества образовательного процесса, осуществляемой на основе разработанной системы критериев, обеспечивается комплексная оценка образовательного процесса.

А. А. Куприянов отмечает, что первой и важнейшей задачей проверки является контроль за результатом процесса обучения [3, с. 6].

В. Л. Рысс утверждает, что сущность любого контроля знаний заключается в соотношении полученных результатов с поставленной целью.

Цель определяется как конкретное требование к усвоению, выраженное в определенных показателях – желаемых действиях обучаемых [5, с. 8].

Дидактическая диагностика в организационно-процессуальном аспекте строится как контрольно-оценочная деятельность,

Л. М. Фридман отмечает, что контрольно-оценочный акт по своей структуре состоит из следующих элементов: цель контрольно-оценочного акта; объект контроля, оценки и коррекции; эталон, с которым сравнивается, оценивается объект; результат контроля; критерий оценки; оценка в форме развернутой характеристики контроля с точки зрения выбранного критерия; отметка; средства коррекции; результат коррекции как новый объект контрольно-оценочной деятельности.

Контрольно-оценочные акты в деятельности педагога Л. М. Фридман подразделяет на внешние (осуществляемые педагогом) и внутренние (осуществляемые обучаемыми). Внешние акты могут быть констатирующие, проверяющие и диагностические. Констатирующие фиксируют факт выполнения задания студентами (или наличие какого-либо качества его личности) на основе бинарной оценки типа «есть-нет». Проверяющие акты выделяются в три группы: по конечному результату (сопоставление с эталоном); пооперационный (пошаговый) контроль – сопоставляющий действия обучаемого с рекомендуемым алгоритмом их выполнения; по известным условиям или параметрам действий, которые должен был выполнить студент.

В педагогической науке выделяются следующие задачи контроля [1; 2; 5]:

- установить готовность обучаемых к восприятию и усвоению новых знаний (восстановить внутриспредметные и межпредметные связи);
- получить информацию о характере самостоятельной работы;
- выявить трудности и ошибки, причины их возникновения;
- определить эффективность организации, методов, средств обучения;
- выявить степень правильности, объем, глубину знаний, умений учащихся.

Сложившаяся в традиционной дидактике система контроля ориентированна в основном на выявление способности удерживать в памяти знания и воспроизводить их по требованию педагога, проверкой устанавливается только то, о чем спрашивает преподаватель, что порождает форма-

лизм и субъективизм в оценке подготовленности обучаемых, адекватность и объективность которой не раз подвергалась серьезной критике в педагогических исследованиях.

С. И. Архангельский, исследуя проблемы определения состояния и оценки качества знаний студентов, отмечает, что применяемые виды и формы контроля знаний имеют существенные недостатки, к числу которых относит информационную однозначность, необъективность и односторонность оценок.

А. Н. Майоров несовершенство системы оценивания достижений учащихся связывает с целеполаганием, с некоей односторонностью в определении целей учебного процесса, с закрепившимся в педагогической практике, в силу его простоты и доступности в использовании, оцениванием при помощи балльной отметки. Указывая, что использование только балльной отметки как средства оценивания достижений студентов при отсутствии надежного инструментария, позволяющего оценить достижения, не может обеспечить необходимую эффективность процесса контроля и оценивания достижений.

На наш взгляд, субъективность оценок и невоспроизводимость результатов – главное, что определяет несовершенство контроля традиционными методами, и на этом основании считает, что первой и главной задачей преодоления названных недостатков субъективного контроля качества знаний обучаемых является диагностическое определение целей обучения и разработка материалов для объективного контроля. В условиях стандартизации образования это не только желательно, но и абсолютно необходимо, что не требует доказательств. При этом В. П. Беспалько отождествляет объективный метод контроля с тестированием, результаты которого однозначны и воспроизводимы.

Анализ педагогической литературы позволил выделить следующие толкования понятия тестирование: тестирование – процесс и результат применения тестов для изучения и оценки свойств, качеств объекта измерения; целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющие объективно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса.

Внешнее различие этих определений не мешает обнаружить в них сходство, которое заключается в том, что оба определения содержат понятия, которые входят в объем понятия контроль. Так в первом случае – это

понятия оценка и измерение. Во втором же случае, обратив внимание на понятие «обследовать», которое означает: произвести осмотр, проверку чего-нибудь или чью-нибудь деятельность – это понятия проверка и измерение.

Понятие «гестирование» часто отождествляется с понятием «тестовый контроль», в основе которого лежат тесты – специальные задания, выполнение (или невыполнение) которых свидетельствует о наличии (или отсутствии) у студентов определенных знаний и умений.

Тестовый контроль нами рассматривается как объективный метод контроля качества усвоения, при котором используются специальные контрольные процедуры, опирающиеся на специально созданные материалы-тесты.

Преимущества тестового контроля в процессе обучения, на наш взгляд, очевидны. Тесты позволяют за короткий промежуток времени проверить знания всех студентов, выявить уровень усвоения учебного материала, установить пробелы в их знаниях. Полученные результаты дают возможность преподавателю сравнить эффективность различных методик, применяемых им на уроках, и определить результативность своего труда (А. Я. Найн).

Кроме того, тестовый контроль знаний имеет ряд преимуществ перед другими методами контроля в связи с тем, что он дает возможность проверить большой объем изученного материала малыми порциями и быстро диагностировать овладение учебным материалом учащихся. При этом жесткая процедура проверки знаний практически исключает субъективизм. Систематичность в применении тестового контроля, как правило, формирует у обучаемых дисциплинированность и стремление к самостоятельности.

Библиографический список

1. *Архангельский С. М.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М.: Высш. шк., 1976. 200 с.
2. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 191 с.
3. *Куприянов А. А.* Проверка и оценка знаний учащихся профтехучилищ по специальным дисциплинам. М.: Высш. шк., 1984. 112 с.

4. *Майоров А. Н.* Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. 2-е изд. СПб.: Образование и культура, 1997. 304 с.

5. *Рысс В. П.* Контроль знаний учащихся. М.: Педагогика, 1982. 80 с.

6. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. М.: Просвещение, 1987. 193 с.

Г. А. Шищенко

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Начиная с первых этапов своей исследовательской работы, мы исходим из положения, согласно которому профессиональное обучение детерминировано внешними обстоятельствами (программой, методом обучения). В то же время оно является результатом активности личности самого студента.

Принятие данного положения обязывало к тому, чтобы в центр изучения поставить задачу усвоения профессиональных знаний студентами.

Исследования процесса усвоения профессиональных знаний шло в нескольких направлениях: раскрывались качественные особенности усвоения в зависимости от содержания учебной дисциплины, под влиянием различных методов обучения, прослеживались изменения характера усвоения на разных ступенях обучения.

Нас интересовали индивидуально-психологические различия студентов в процессе обучения. Какова же роль индивидуально-психологических качеств личности ее направленность, обеспечивающая продуктивность усвоения профессионального материала, который необходимо запомнить студентам?

Чтобы ответить на этот вопрос нами была проведена большая работа: изучались студенты на разных этапах обучения, исследовался процесс усвоения студентами профессиональных знаний в обычных условиях занятий и тот же процесс в условиях экспериментального обучения (организованного педагогом во время практической деятельности). Для того чтобы судить о происходящих изменениях, использовался метод «срезов».