Таким образом, склонность к формированию сверхценных идей хотя и способствует при увеличении в начале шкалы MMPI-Pa резкому увеличению успеваемости: при переходе в диапазоне с низкого уровня (в рамках изучаемой совокупности) паранойяльности на первый средний уровень происходит рост сравнительной весомости с –1926 до 15383, что можно оценивать как положительный факт (увеличивается успеваемость по литературе до высокого уровня) при незначительном росте паранойяльности (в начале шкалы). Но дальнейший рост симптомов паранойяльности (переоценка малейших удач, частые конфликты с окружающими, обидчивость, склонность к аффективным реакциям) приводит к неравновесному состоянию, и происходит резкий спад успеваемости (сравнительная весомость резко изменяется с +15383 до -11062) с высокого до низкого уровня. После чего при дальнейшем увеличении паранойяльности снова происходит увеличение успеваемости, но менее значимое - до среднего уровня.

Все это наглядно указывает на возможность продуктивного описания педагогических процессов через модели синергетики – модели нелинейных неравновесных систем, подвергающихся действию флуктуации.

3. Зависимость параметра «Оценка успеваемости по информатике» от параметра 16PF-Q2 («Конформизм-нонконформизм») в виде сравнительных весомостей параметра «Оценка успеваемости по информатике» для кварт по шкале «Конформизм-нонконформизм»:

кварты по шкале 16PF-Q2	Сравнительная весомость параметра Инф для кварт
16PF-Q2-4	19889
16PF-Q2-3	-14777
16PF-Q2-2	4668
16PF-Q2-1	-1089

Для успешности обучения по информатике имеем резкий скачек успеваемости на высоком уровне (по сравнительной весомости с -14777 до +19889) по шкале 16PF-Q2 - «Конформизм-нонконформизм».

Таким образом, предлагаемые нами методы определения статистических связей позволили выявить ряд значимых нелинейных зависимостей (всего 33) между психологическими особенностями (93 показателя) и успеваемостью по учебным предметам (21 показатель). Напомним, что значимых линейных связей между такими парами параметров в нашем исследовании просто не оказалось. Все это говорит о нелинейном характере зависимостей в теории обучения.

Значит, можно говорить о возможности применения идей новой синергетической парадигмы (как отмечал В.Ю. Крылов) в психологической науке, направленной на изучение нелинейных эффектов психологических систем. Так как большинство психологических систем является нелинейными самоорганизующимися системами, то целесообразно рассмотреть специальную методологию изучения психологических систем как специфически нелинейных. Нелинейная психология - это новый подход к изучению психологических явлений, ставящей своей главной задачей изучение специфически нелинейных свойств психологических явлений.

Поэтому, проводя любое психологическое исследование, предпочтительнее для любой матрицы данных отследить одновременно между всеми изучаемыми параметрами как линейные, так и нелинейные связи. Что и позволяет сделать наш метод без предварительного выдвижения гипотез о форме зависимости (в случае нелинейности) отдельно для каждой пары переменных.

Таким образом, нами предлагается новый подход к понятию статистической связи (нелинейной, линейной) в психологических исследованиях через отказ от предварительного выдвижения гипотезы о форме зависимости (линейная или какой-то конкретный вид нелинейной зависимости), т.е. для изучаемой матрицы данных определяются как формы зависимостей, так и степени их выраженности на различных отрезках тестовых шкал.

Гордеева И.В.

Некоторые проблемы оценки качества знаний учащихся в высшем учебном заведении

Процесс глобализации постепенно охватывает разнообразные сферы материальной и духовной жизни населения различных регионов земного шара. Независимо от отношения каждого из нас к данному широкомасштабному явлению становится очевидным, что игнорировать его более невозможно, приходится считаться с ним как с неизбежной тенденцией и встраиваться в общее русло, принимая во внимание как положительные моменты, так и издержки. Один

из примеров стремления экономически развитых государств к интеграции – наблюдаемый в настоящее время процесс реформирования и стандартизации высшего образования в ряде стран Западной Европы в соответствие с т.н. Болонской декларацией, подписанной и Россией. Решение провозглашенных в данном документе задач (внедрение в странах, присоединившихся к процессу, Приложения к диплому, формирование системы двухуровневого образования, внедрение системы кредитов, содействие мобильности учащихся и др.), в конечном счете, нацелено на повышение качества европейского образования, его конкурентоспособности по сравнению с американским.

Понятие «качество образования» является сложным и многоаспектным. однозначного определения данного термина до сих пор не существует ни в российской, ни в мировой педагогической практике [1]. Очевидно, что его не следует сводить исключительно к качеству обучения, необходимо принимать во внимание также воспитательную и развивающую функции образования, владение учащимися надпредметной деятельностью [2]. Тем не менее, именно уровень знаний учащихся используется как первоочередной критерий оценки качества обучения (и образования в целом). Что можно в настоящее время сказать о качестве знаний, получаемых учащимися высшей школы России? Очевидно, что уровень материально-технического обеспечения и целый ряд других показателей различных высших учебных заведений трудно сопоставим, поэтому можно говорить лишь о неких среднестатистических данных. Парадокс, однако, заключается в том, что данные эти крайне противоречивы: если по оценке ряда работников управления образованием качество знаний у российских студентов высокое, то с точки зрения многих педагогов и ученых – катастрофически низкое [3]. Очевидно, что все определяется параметрами, по которым производится оценка: если уровень фундаментальной, теоретической подготовки значительной части отечественных студентов можно охарактеризовать как высокий и даже отчасти избыточный, то умение последних применять знания в разнообразных жизненных ситуациях, критически мыслить и анализировать получаемую информацию (что и составляет профессиональную компетентность работника) явно недостаточно.

Обратимся теперь к методам оценки вышеупомянутого показателя. Качество знаний в большинстве высших учебных заведений России традиционно определяется, исходя из экзаменационной (чаще всего, четырех балльной) оценки, реже используется т.н. рейтинговая система, подразумевающая комплексную оценку знаний и уровня подготовленности в течение всего курса изучения дисциплины (в том числе, выполнение практических работ, активность на семинарских занятиях и т.д.), несомненно, являющаяся более прогрессивной, позволяющая, в значительной степени, исключить субъективность и элемент случайности во время экзамена.

Среди студентов нескольких групп первого курса (всего 72 человека) Уральского государственного экономического университета проводилось анонимное анкетирование с целью выяснить отношение обучающихся к некоторым сторонам организации учебного процесса. Среди предложенных вопросов были и такие, которые затрагивали формы оценки качества знаний, обработанные результаты анкетирования приведены ниже.

Вопрос 1: Встречались ли Вы с рейтинговой системой оценки знаний студентов?

А. Да – 40 человек (55,6%);

Б. Нет – 32 человека (44,4%).

Вопрос 2: Насколько адекватно, по Вашему мнению, экзаменационная оценка отражает истинные знания студента по предмету?

А. Оценка соответствует знаниям полностью – 14 человек (19,5%);

Б. Оценка соответствует знаниям лишь частично – 34 человека (47,2%);

В. Результат экзамена – дело случая и от знаний не зависит – 24 человека (33,3%).

Вопрос 3: Какой из перечисленных видов экзаменов является наиболее приемлемым для Вас?

А. Устный – 10 человек (13,9%);

Б. Письменный по вопросам билета – 30 человек (41,7%);

В. Тестовый – 32 человека (44,4%).

Вопрос 4: От чего, по Вашему мнению, должна зависеть итоговая оценка по предмету?

А. Она должна зависеть только от ответа на экзамене – 10 человек (13,9%);

Б. Она должна складываться из баллов, полученных за работу в течение всего курса, и экзаменационной оценки – 56 человек (77,8%);

В. Она должна складываться только из баллов, полученных за работу в течение всего курса дисциплины, – 6 человек (8,3%).

Следует обратить внимание на следующий факт: в УрГЭУ рейтинговая система оценки знаний не получила официального распространения, но, несмотря на это, более половины опрошенных знают о ней. Кроме того, подавляющее большинство анкетируемых (около 78%) полагает, что работу студента в течение всего курса изучения дисциплины обязательно следует учитывать при выведении итоговой оценки. Это согласуется с результатами ответов на вопрос №2: менее 20% опрошенных уверены в том, что экзаменационная оценка отражает истинные знания студентом изучаемого предмета. Тем не менее, за полный отказ от экзаменационной системы оценки знаний высказались

лишь около 8% опрошенных (следовательно, вопреки распространенному мнению, «экзаменационный стресс» учащихся несколько преувеличивается). Что касается самой организации экзамена, то за традиционную его форму – устный ответ преподавателю по вопросам билета высказалось менее 14% учащихся, предпочитая последней письменные ответы по тем же вопросам, либо тестовую систему, уже успевшую завоевать популярность как среди преподавателей, так и среди студентов.

Поскольку переход к стандартизированной системе тестового контроля знаний учащихся является одним из важных компонентов реформы образовательного процесса, следует остановиться на данной системе более подробно. Не секрет, что значительная часть тестовых заданий для проведения промежуточного и итогового контроля знаний учащихся относится к т.н. закрытой форме альтернативного типа (один правильный ответ из нескольких предложенных). Варианты тестовых заданий на соответствие (подстановочных), открытых (требующих самостоятельной формулировки утверждений) и установление правильной последовательности встречаются значительно реже. Это вполне объяснимо, так как задания первого типа вызывают менее всего затруднений при составлении и проверке, а также легче всего воспринимаются учащимися, но в то же время таят в себе высокую возможность «угадывания» правильного ответа. Чтобы свести к минимуму вероятность подобного сценария целесообразно использовать задания нескольких уровней сложности: уровень воспроизведения информации, уровень трансформации, уровень творчества [4]. Примером заданий первого уровня могут служить вопросы, требующие выбрать правильную формулу, дату, понятие и т.п. из нескольких предложенных вариантов, а также вставить пропущенный термин. Очевидно, что вышеупомянутые задания позволяют оценить лишь степень запоминания учащимся необходимой информации. При составлении заданий второго уровня ставится цель непосредственно измерить реальные знания, умения и навыки учащегося, т.е. в какой степени последний способен применять усвоенную информацию для решения конкретных задач. Наконец, вопросы третьего уровня позволяют учащемуся продемонстрировать умение оперативно систематизировать и перерабатывать информацию для принятия решений в нестандартной ситуации. Именно сочетание заданий всех перечисленных уровней позволяет наиболее адекватно оценить степень усвоения учебного материала.

Литература:

1. *Мингалева Ж.А., Орачева Е.А.* Образование и современность / Западно-Уральский институт экономики и права. Пермь, 2004. С. 116.

2. *Поташник М.М.* Качество образования: проблемы и технология управления. М., 2002. С. 19.

3. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М., 2004. С. 113.

4. *Гамукин В.В.* Образование: от ценности к цене // Вестник Тюменского государственного университета. 2005. № 3. С. 23.

Есликова Е.В., Рябова О.В.

Проблема описания культурологического подхода в образовании

Долгое время образование в нашей стране осуществлялось вне контекста культуры. Основные параметры его развития определялись идеологией.

Образование может спасти культуру, если возьмет на себя миссию воспитания человека культуры. Образование должно наполниться культурными смыслами. Культурные смыслы образования – это и есть человеческие смыслы.

Интеграционные явления взаимопроникновения культур, неизбежные в связи с общим ростом взаимозависимости экономических и политических тенденций в нашей стране и в мире в целом, а также новый тип социального взаимодействия, подчиняющегося логике культурной коммуникации, создают предпосылки для культурного плюрализма и культурологического подхода в современном образовании.

Культурологический подход в образовании – это видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей. Компонентами культурологического подхода в образовании выступают:

– отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;

– отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;

– отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудниче-