

выпускники и после окончания педколледжа продолжают работать над избранной темой в ВУЗе, ОУ, избирают ее в качестве темы самообразования в профессиональной деятельности, представляют свой опыт работы по данной проблеме во время аттестации.

В педагогическом колледже создан методический кабинет «Основы педагогических исследований», в котором студенты могут получить консультацию специалиста, поработать с имеющимися материалами: первоисточниками, авторефератами диссертационных исследований, картотекой по различным проблемам образования, лучшими УИРС, диагностическими методиками, видеозаписями проведения публичных выступлений с научными сообщениями, защитой УИРС и т. п.

Таким образом, организация учебно-исследовательской деятельности студентов колледжа на принципах лично-ориентированного подхода в профессиональном образовании основывается на:

- рассмотрении студента не только как личности, наделенной социальными качествами, но и различными субъективными свойствами, характеризующими его автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции;

- создании условий для развития и осознания студентами субъектного опыта, индивидуально-личностных особенностей, свойств;

- разработке и использовании индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское (поисковое) мышление;

- конструировании предметного знания для реализации в обучении метода исследовательских проектов;

- внимании преподавателей педколледжа к анализу и оценке индивидуальных способов учебно-исследовательской работы, побуждающих студента не только к оценке результата, но и процесса своей работы.

*Пустильник И.Г., Гончарь П.С.*

#### ИЗМЕРЕНИЕ КОНЕЧНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И АКТИВНОСТЬ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА — КОМПОНЕНТЫ ОЦЕНКИ ЛИЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Один из актуальных вопросов – насколько «технологический» подход в проектировании и реализации учебных курсов на разных ступенях профессионального образования отвечает принципам лично ориентированного образования, не имеет однозначного и общепризнанного решения. Это не удивительно, так как у разных педагогов – практиков и педагогов – ученых понимание сути технологических процедур, целей образования и средств их достижения значительно различается, что отражает многообразие учебных ситуаций, в которые «включены» разные авторы.

Неотрывной чертой технологического подхода является подробная предварительная идентификация целей обучения и подготовка средств контроля над достигнутыми результатами. Применение этого арсенала измерителей к обучаемым и использование численных данных в качестве основного критерия успешности образовательного процесса противопоставляется (в том числе – с точки зрения нравственности) межличностному взаимодействию между педагогом и учеником и возможности получения знания об ученике без посредничества измерительных процедур. Другие вопросы, не менее спорные – о том, насколько возможно сведение всех целей образования к списку программных знаний, умений и навыков; о принципиальной ограниченности моделей, которые явно или неявно используются педагогами при планировании (проектировании) учебных курсов; об ошибках при «измерении» результатов педагогического взаимодействия; о применимости педагогических технологий в новой ситуации, о сроках морального устаревания технологий и так далее.

Традиционной основой для планирования учебного курса является содержание дисциплины – перечень дидактических единиц, содержащийся в учебных программах, оглавлениях учебников и т. д. Альтернативный подход – формирование содержания курса на основе ведущих форм деятельности. Например, методы учебного взаимодействия, характерные для развивающего обучения, требуют отбора содержания обучения для своей успешной реализации. Учебный процесс, в этом случае, будет считаться удавшимся, если в нем удастся реализовать необходимые учебные процедуры, – эвристические беседы с активным участием обучаемых и т. д.

Третий подход заключается во внимании результатам обучения в виде новообразований личности обучаемых. Базовая идея заключается в том, чтобы фиксировать изменения личностных структур при входном и итоговом контроле, а содержание курса и учебные процедуры проектировать на основе психологических исследований и проверять экспериментально. Но, например, в [1] отмечается, что проблема разработки надежных и технологичных критериев оценки качества личностных новообразований, до сих пор не решена. Парадокс – в том, что, ориентируясь, например, на отслеживание изменений в состоянии мотивации или информационной культуры у обучаемых, преподаватель-практик вынужден использовать форму продолжительного наблюдения и экспертных оценок; ориентируясь на контроль над конечными результатами педагогического взаимодействия – ограничиваться информацией о «знаниях, умениях и навыках», то есть об ограниченной части личностных образований.

Для более глубокого анализа этого парадокса обратимся к тому, какие цели ставят организаторы образовательного процесса перед собой и перед обучаемыми. Под *технической определенностью* цели обучения мы предлагаем понимать существование четкого представления об ожидаемом результате педагогического взаимодействия, причем результат взаимодействия должен допускать возможность объективного разового измерения и сравнения с «идеалом». При всей своей привлекательности, полная техническая определенность в поставленных перед курсом целях часто требует особых затрат: разработки и

экспериментальной проверки педагогических технологий и валидных тестов для контроля, специально выделенного времени на тестирование. Кроме того, часть научных и педагогических стереотипов может не допускать численной и разовой, и при этом объективной и надежной, проверки. Полная техническая определенность целей обучения в реальном учебном процессе – мера вынужденная, невыгодная для преподавателя, который может получать частичную информацию о достижениях учащихся в процессе непосредственного педагогического взаимодействия или наблюдений.

Высокой технической определенностью обладают, например, требования ГОС к содержанию обучения: легко проверить, была ли на занятии по физике в техническом колледже «пройдена» тема «Закон сохранения импульса», которая указана в тексте примерной программы или ГОС. Пример важного требования со сравнительно низкой технической определенностью – формировать в учебном процессе естественнонаучный способ мышления. Если уточнить, что для этого достаточно систематически применять *создание проблемных ситуаций и выдвижение гипотез*, то техническая определенность требования повышается.

На практике, именно технически определенные цели легко документируются еще до начала учебного процесса. Собственно, «проектирование» курса возможно и становится эффективным инструментом организации учебного процесса лишь тогда, когда технически определенные требования составляют подавляющее большинство. В противном случае рекомендуется заострить внимание не на предметном «проектировании», а на психологических основах межличностного взаимодействия в учебной ситуации. В этой связи возможны два альтернативных подхода:

Максимальная техническая определенность, пусть даже искусственная, всех целей обучения при игнорировании «нетехнологичных» требований к учебному курсу;

Включение в планирующие документы только технически определенных целей как «минимума» при признании важности других компонентов, не входящих в этот «минимум», хотя, возможно, необходимых для его реализации.

Оба описанных выше подхода не лишены недостатков. Первый из них невыгоден для преподавателя, который будет реализовывать проект. Экстраполируя выводы, сделанные авторами [2], можно утверждать, что популярные представления о том, какими должны быть содержание учебного курса и деятельность участников, могут значительно противодействовать стремлению к разработке и проведению технологичных мероприятий по контролю над качеством конечных результатов образовательного процесса.

В рамках второго подхода идея о возможности тотального проектирования учебного процесса заменяется другой, – в учебном курсе есть элементы, которые могут и должны проектироваться, но весь учебный курс не сводится к ним. В этом случае ухудшаются возможности для внешнего административного контроля.

Отметим, что необходимость формализации требований к ученикам и привлечения тестовых форм контроля определяется, на наш взгляд, степенью тех-

нической определенности требований, предъявляемых к непосредственным участникам образовательного процесса и возможностью преподавателя проводить наблюдения деятельности учеников.

Рассмотрим крайние случаи.

1. Низкая наблюдательность преподавателя, ведущая к высокой технической определенности целей. Результаты спланированных процедур по контролю являются единственным способом получения преподавателем информации об ученике и основанием для проведения коррекции, что, в крайнем случае, приводит к использованию тестовых форм контроля и программированных учебных пособий. Это наиболее четко проявляется при заочном (дистантном) обучении, либо при обучении «лекция – зачет». Подобная же ситуация возникает, когда необходимо вынести объективное суждение о большом количестве обучаемых: например, при проведении широкого педагогического эксперимента возникает необходимость охарактеризовать каждого участника, пусть и частично. Для возможности применения статистических методов, отдельные результаты, будь то тестовые показатели или экспертные оценки, должны быть «оцифрованы», что уже подразумевает использование процедур измерения. В любом случае, личностная ориентация технологий обязывает поддерживать выбор учащимися форм представления учебной информации и педагогического взаимодействия, предусматривать возможность вариативного освоения содержания обучения.

2. Высокая наблюдательность преподавателя, ведущая к низкой технической определенности целей. Основной способ получения преподавателем информации об ученике – наблюдение в реальной или искусственно создаваемой учебной ситуации, требующей активности от ученика: при решении тренировочных задач, в ролевой игре и т. д. Мероприятия по тестированию, если они проводятся, являются формальной процедурой, так как их результат предсказуем. Эффективность учебного взаимодействия оценивается преподавателем непрерывно и непосредственно, в процессе самого взаимодействия, и затраты времени на организацию рубежного тестирования кажутся неоправданными, если ученики склонны соглашаться с поставленной субъективной оценкой. Возможная форма индивидуальной автоматизированной самостоятельной работы с учебными материалами – псевдотестирование, когда проверка результата заменяется дозированной помощью, может использоваться как средство активизации учеников. Подчеркнем еще раз, что наблюдательность преподавателя – его субъективное качество, и в работе с одной и той же группой у одного преподавателя может возникнуть желание к численной объективизации данных об учениках, а у другого – нет.

### *Литература*

1. Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 1996.

2. Carolyn Riehl, Aaron M. Pallas & Gary Natriello. Rites and Wrongs: Institutional Explanations for the Student Course-Scheduling Process in Urban High Schools. American Journal of Education, vol.107, no.2, 1999, pp. 116 – 154.

*Усынина Н.Ф.*

## ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТА

В последнее десятилетие идеи личностно-ориентированного обучения достаточно прочно вошли в систему профессионального образования. Это нашло выражение не только в определении содержания математического образования в личностно-ориентированной парадигме, но и в пересмотре образовательных технологий.

В настоящее время разработаны различные технологии обучения математике, имеющие личностную ориентацию. Особенностью этих технологий является: индивидуальный режим работы студентов, проработка учебного материала в собственном темпе, создание специальных дидактических самообразовательных материалов, возможность выбора альтернативных способов изучения учебного материала, изменение функций преподавателя (сотрудничество в конструировании и обсуждении учебного процесса), изменение позиции обучаемого (инициативность в выборе учебных материалов, режима, плана работы, взаимодействие с преподавателем в режиме консультирования и т. д.), преобладание самостоятельной познавательной деятельности учащихся и др.

К личностно-ориентированным технологиям обучения по праву можно отнести адаптивную систему обучения, в основу которой положена активная самостоятельная деятельность учащихся, направленная на изучение и закрепление изучаемого материала по многоуровневым, адаптивным заданиям и параллельно происходящая индивидуальная работа преподавателя. Применение адаптивных технологий обучения становится особенно актуальным при изучении математики на нематематических факультетах, так как именно здесь наиболее велико различие реального усвоения студентами программного материала.

Известно, что технологически адаптивная модель обучения наиболее детально разработана для общеобразовательной школы (А. С. Границкая, И. М. Бобко, Г. Ю. Ксензова и др.), однако технологическая составляющая данной модели для вуза нуждается в дальнейшей конкретизации.

В своей опытно-экспериментальной работе на естественно-географическом факультете мы осуществляли внедрение адаптивной технологии обучения на практических занятиях по математике. При подготовке этих занятий решалось два круга задач: разбиение обучаемых на группы, подготовка заданий с адаптацией.