

© 2012

S.A. Skvortsova, doctor of pedagogical sciences, professor of department
of mathematics and methods of its teaching

Y.S. Vtornikova, post-graduate student

K.D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa (Ukraine)

Keywords: communicative competence, the model of communicative competence.

Annotation: The article is dedicated to the analysis of approaches of native and foreign scholars to the definition of content and structure of communicative competence / competency; the model of communicative competence is defined – it is consisted of three blocks, the content of which is developed through the competencies of the lower order.

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ СРЕДСТВ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

© 2012

Е.С. Степанова, старший преподаватель кафедры географии и методики ее преподавания

Т.М. Носова, доктор педагогических наук, профессор кафедры зоологии

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

Ключевые слова: контроль, этапы, гуманизация, образование.

Аннотация: Приоритетным направлением образовательной политики становится обеспечение качества профессиональной подготовки будущего специалиста, мониторинг которого отслеживается с помощью соответствующих им современных средств оценивания результатов обучения.

Историография оценивания результатов обучения в биологии и контроля позволяет выявить несколько этапов в его изучении. В процессе исторического развития образовательной практики в биологии менялись формы и средства его осуществления, приемы, интенсивность проведения контрольных мероприятий, меры воздействия на обучаемых, акценты, интерпретация его результатов.

Отдельные теоретические представления об оценивании и контроле, по мнению Г.Ф. Карповой, Е.Е. Леоновой, Е.А. Михайльчева сложились в конце XVIII – начале XIX в. Они касались в основном проверки и оценки репродуктивных знаний учащихся, за воспроизведение которых по образцу, предложенному педагогом, выставлялись оценки. Контроль при этом рассматривался как принуждение к обучению, он подводил итог определенным его результатам и акцентировал воспитательные функции оценок.

В XIX в. во многих странах усилилось внимание к личности обучаемого, стала острой проблема справедливости оценок. В частности, в России для совершенствования средств и методов контроля на начальном этапе обучения, для отсева малоспособных детей, отмечают Н.Я. Прокопович, С.С. Татищев, предлагались специальные испытания, осуществлялась проверка условий самостоятельной работы учащихся во внеучебное время. Особая роль при этом, указывает К.Д. Ушинский, отводилась оценке внимательности учащихся. Вместе с тем, отмечает К.М. Новиков, среди учащихся проводился еженедельный самоанализ ошибок и затруднений. В конце XIX века выдающиеся методисты-биологи А.Я. Герд, В.Ф. Зуев занимались вопросами оценивания и контроля в преподавании биологии.

Второй этап развития средств оценивания и контроля в России (первые годы XX в.) характеризовался нарастанием гуманистических тенденций. Он характеризовался тем, что акценты с оценки результатов обучения сместились на процесс приобретения знаний, настойчивость обучающихся и динамичность освоения ими нового учебного материала. При этом средства оценивания и контроля стали учитывать индивидуальные психологические характеристики обучаемых, их готовность к обучению, семейные условия и социально-экономическую среду. В исследованиях В.И. Звонникова, М.Б. Чельшковой указывается, что результаты контроля и дополнительной информации рекомендовалось выражать в оценочных суждениях и отметках. Однако позднее меняется отношение к контролю.

Согласно Постановлению Наркомпроса от 31(18) мая 1918 г. роль контроля в образовании сводилась к нулю, вплоть до полной отмены баллов, экзаменов и индивидуальных проверок обучаемых. Несмотря на директивные

документы Наркомпроса, многие педагоги, заботившиеся о качестве обучения, пытались всячески сохранить текущий контроль, приспособив его к официальной позиции органов управления образованием. Правоту сторонников контроля в образовании подтвердила сама жизнь. Отмена экзаменов и проверок в 1918 г. привела к снижению качества знаний обучающихся, ухудшению дисциплины и мотивации учебной деятельности.

В начале 20-х гг. XX в. наметилось некоторое смягчение официальной позиции по отношению к средствам оценивания и педагогическому контролю: стала допускаться проверка знаний учащихся с помощью письменных работ и собеседований, была введена практика проведения зачетов и применения тестов. Создание в 1922 г. особой Коллегии по учету работы школ при научно-педагогической секции ГУС (Государственного ученого совета) Наркомпроса и проведение в 1923 г. специальной конференции по учету педагогической работы в школе послужили сигналом того, что в школах появились затруднения, вызванные отменой оценок. Начиная с 1926 г., учителям разрешалось высказывать оценочные суждения, но только в словесной форме, а наиболее приемлемыми формами контроля считались дневники, дискуссии, рефераты, коллективные отчеты и тесты, зачеты, вопросы и письменные контрольные работы.

Усиление позиций средств оценивания результатов обучения и педагогического контроля в биологии наметилось в 30-е гг. XX века и продолжалось вплоть до 50-х гг. XX века. В данный период широкое распространение в образовании получили идеи авторитарности, согласно которым в контрольно-оценочной деятельности педагога стала доминировать функция принуждения к обучению. В педагогической литературе тех лет указывалось на необходимость усиления роли педагога, улучшение способов работы с обучаемыми, акцентировалось внимания на контролирующие функции учета знаний. Однако данные рекомендации не способствовали повышению качества знаний обучаемых. Установка на ужесточение контроля, отмечают В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, порождала, с одной стороны, противодействие обучающихся, а с другой – приводила к утверждению антигуманизма, формализма, безответственного отношения к результатам обучения.

С начала 60-х до 90-х гг. XX в. наблюдается **третий этап** развития средств оценивания результатов обучения и контроля связанный с проблемой существующей балльной системы оценивания, в которой преобладала критика отметок. Педагоги и ученые, указывает В.И. Звонников, отмечали формальный характер традиционной системы средств оценивания и контроля, фетишизацию отметок,

отсутствие объективности цифровых баллов и процентоманию, характерную для отчетов учебных заведений о своей работе. Причинами субъективизма балльной системы называли исследователи неоднозначность описаний целей обучения и требований к уровням усвоения знаний. Ученые, отмечает М.Б. Челышкова, предлагали различные пути совершенствования средств оценивания и контроля, основанные на введении научно обоснованных нормативов результатов усвоения, типологии знаний, специальных показателей успеваемости, которые были слишком субъективными и надуманными. Данные подходы были пригодны лишь для проверки простейших уровней учебной деятельности и не затрагивали творческие уровни ее осуществления.

В 60-е гг. XX в. стремление к объективизации оценок, подготовленности обучающихся способствовало распространению средств оценивания и программированного контроля в биологии (Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская, Н.А. Рыков и др.). В зависимости от вида обучающих программ (линейные, разветвленные, адаптивные) указывают исследования В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина и других в программированном обучении применялось особые приемы проверки и коррекции результатов обучения. Однако при программированном контроле проверялись наиболее простые виды учебной деятельности. При этом задания имели упрощенный вид и предполагали выбор одного или нескольких готовых ответов, а скрытые психологические составляющие процесса усвоения, понимание материала, логика умозаключений, коммуникативные способности оставались за рамками проверок. Несмотря на недостатки, в целом программированный контроль был определенным шагом вперед по пути стандартизации требований к результатам учебного процесса. Тем не менее, к концу 80-х гг. XX века он сошел на нет, что было связано с появлением во многих вузах нашей страны первых персональных компьютеров (ПК) и неофициальным снятием запрета на тесты.

Новые системные цели и задачи обучения в биологии возникают в образовании в конце XX века. Образование рассматривается как процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, умений и опыта, которые ориентируют на модель устойчивого развития общества Ю.И. Полянский, И.Н. Пономарева, Д.И. Трайтак и др.).

Национальная доктрина Российской Федерации, Федеральный закон «Об обеспечении государственных гарантий права граждан на общее образование» и другие материалы «Всероссийского совещания работников образования» (14-15 января 2000 года) определили приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития на период до 2025 года. При этом стратегические цели образования тесно увязаны с проблемами развития российского общества:

- преодоление социально-экономического и духовно-го кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;
- утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики;
- создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России.

Носителем определенного социального опыта людей, в сознании которых отражается уровень культуры и национальных особенностей, ценностных ориентации является молодежь. В связи с чем, особое значение в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов приобретает гуманизация и гуманитаризация образования на основе компетентного подхода, рассматривающего понятия компетентность и компетенция, дефиниция которых многообразна (С.В.Алексеев, Н.Д. Андреева, А.Н. Захлебный, В.В. Пасечник, И.Н. Пономарева, Н.М. Семчук, В.П. Соломин, З.И. Тюмасева и др.).

Гуманитаризация и гуманизация в профессиональном образовании осуществляются на основе системно-дея-

тельности, личностно - ориентированного и культурологического подходов. Данные подходы в образовании учитываются при применении современных средств оценивания знаний (тестирование, рейтинговая система), результаты, которых отражают качество профессиональной подготовки специалистов, их профессионализацию.

Современный этап в развитии средств оценивания результатов обучения (начало XXI в.) в биологии, совпал с экспериментом по введению Единого государственного экзамена в нескольких регионах России (2001). В качестве отклика на этот эксперимент в школах и вузах в широких масштабах стали разрабатываться и применяться педагогические тесты. Распространение тестов в России связано с периодом интенсивного внедрения в учебный процесс персонального компьютера, открывающего новые возможности для контроля, самоконтроля и самооценки на основе программно-инструментальных средств и контрольно-обучающих программ.

В целом современный педагогический контроль носит эклектический характер и характеризуется совмещением привычных оценочных средств с новыми, использующими мультимедийные и Интернет-технологии зачастую без анализа многих дидактических, технологических и психологических проблем.

Сегодня большинство исследователей (Г.С. Калинова, А.Н. Мягкова, В.З. Резникова, В.Ю. Переверзев, М.Б. Челышкова и другие), классифицируя виды средств оценивания результатов обучения и педагогического контроля, выделяют: входной, текущий, рубежный (поэтапный) и итоговый контроль. Кроме того, некоторые педагоги (Э.В. Лузик, Д.В. Чернилевский и др.) указывают на дополнительно нулевой (пропедевтический) и отсроченный, а также контроль сохранности знаний.

Как отмечает в своих исследованиях И.Н. Гулидов, *нулевой (пропедевтический)* – контроль знаний и умений, необходим при изучении учебных дисциплин на начальном этапе профессионального образования.

Входной (предварительный) - контроль знаний и умений студентов по биологии учебные дисциплины (ботаника, зоология, гистология и др.), необходим для эффективного изучения последующих курсов (физиология человека, теория эволюции, генетика и др.). Данный вид контроля способствует осуществлению индивидуализации и дифференциации обучения, диагностики исходного состояния обученности студента с целью отслеживания его образовательной траектории (диагностики обученности).

По мнению К.Д. Дятловой *текущий контроль* необходимо проводить в ходе обучения на этапе актуализации и закрепления знаний студентов по предметам биологического цикла. Он позволяет отслеживать ход обучения, характеризуется его дидактической целью. Данный вид контроля применим на лекциях, лабораторно-практических занятиях, при самостоятельной работе и др., с помощью устного опроса, письменных (текстовых и графических) контрольных работ, использованием тестов. Текущий контроль определяет обратную связь «преподаватель-студент», позволяя преподавателю управлять их познавательной деятельностью, получая оперативную информацию о соответствии знаний обучаемых эталонам.

Для выявления степени усвоения раздела или темы программы приемлем *тематический контроль*. При тематическом контроле, по мнению К.Д. Дятловой возникает интересная информация о динамике усвоения студентами материала раздела, о степени рациональности мыслительных процессов или алгоритмов, использованных для выполнения заданий. Тематический контроль при этом осуществляется как в форме устного опроса, письменных контрольных работ, коллоквиумов, зачетов так и педагогических тестов.

Для выявления результатов определенного этапа обучения (модуль, блок, семестр, курс) применяется рубежный (промежуточный, поэтапный) контроль, а после прохождения всего учебного курса итоговый контроль.

Итоговый контроль, по мнению, К.Д. Дятловой дает

возможность как оценки знаний, умений, навыков обучающихся так и критерияльно оценить личностные качества студентов после прохождения учебных курсов. Целью итогового контроля являлось дифференциация выпускников по уровню подготовки для итоговой аттестации.

Отсроченный контроль позволял проверить остаточные знания, умения спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса, срок которого колебался во времени (от трех месяцев до полугода). Данный вид контроля не влиял на результативность (оценку) обучения студента и проводился выборочно в интересах внешнего контроля качества обучения (или внутреннего, с целью изучения сохранения знания студентов).

Контроль сохранности знаний сегодня выступает как проверка понимания межпредметных связей и способности решения нестандартных задач в проблемных ситуациях.

По мнению К.Д. Дятловой, Н.Ф. Ефремовой, В.З. Резниковой, М.Б. Челышковой и других авторов основными дидактическими функциями педагогического контроля являются:

Обучающая – заключающаяся в совершенствовании знаний и умений, их систематизации и обсуждении, возникающие при ответах студентов на вопрос преподавателя, а также самоконтроль и самооценка при подготовке к зачету, которые в определенной мере выполняют обучающую функцию. Важная роль в данной ситуации принадлежит педагогическим тестам. Особенно эффективен обучающий потенциал тестов, позволяющий реализовать автоматизированные контрольно-обучающие программы, опирающиеся на банки калиброванных заданий, адаптивные алгоритмы обучающихся заданий, современные модели теории педагогических измерений.

Диагностическая – данная функция наиболее полно реализуется при текущем контроле. Активизация данной функции контроля отмечает М.Б. Челышкова, позволяет повысить качество учебного процесса, путем его индивидуализации, получая обобщенную информацию о характере трудностей, возникающих у обучаемых в процессе усвоения новых знаний. Результаты такого тестирования помогают в выборе методики обучения биологии, совершенствования его содержания методов и средств обучения.

Развивающая – контроль, развивая память и мышление, способствуя формированию умений и навыков, оперирования знаниями, обобщением, систематизацией, сравнением, стимулирует познавательную активность студентов.

Воспитывающая – призвана формировать интерес к знаниям, умение работать систематически, осуществляя самоконтроль и самооценку, развивая мотивационную основу деятельности студентов, дисциплинируя и воспитывая их волю и настойчивости.

Прогностическая – способствует дифференциации студентов для последующего образования, определяет потенциальные возможности обучаемого в освоении нового материала.

Организующая – определяет организацию учебно-воспитательного процесса в учебном заведении.

Ориентирующая – дает возможность получения информации о степени достижения цели обучения как отдельных студентов так и группы в целом.

Управляющая – определяет возможность принятия решения о переходе обучающихся на новую ступень обучения.

Методическая – позволяет совершенствовать процесс обучения.

Контролирующая – предполагает систематический контроль за результатами обучения и связана с управлением качества образования на различных уровнях.

Мотивирующая – тесты и отметочные (балльные) критерии оценивания стимулируют и способствуют росту мотивации учебной деятельности.

Информационная – данная функция присуща самой природе контроля вне зависимости от его вида, сферы

приложения результатов и средств оценивания.

Сравнительная – возникает при сопоставлении данных тестирования с нормами разного уровня для выявления отставания по ряду показателей качества образования.

В процессе контроля реализуются следующие дидактические принципы:

Объективность (справедливость) – выставленные оценки совпадают независимо от субъективных оценочных суждений и выводов преподавателей со знаниями студентов по определенному программному материалу на данном этапе.

Систематичность – контролирование имеет четкую, постоянную организацию на всех этапах учебного процесса. Данный принцип требует комплексного подхода.

Наглядность (гласность) – контроль проходит открыто, для всех обучающихся, применяются одни и те же критерии, однако он требует оглашения и мотивацию оценок.

Всесторонность – отбор содержания контроля, которое должно репрезентативно отражать содержание учебных программ, выявляя теоретические знания, практические умения и навыки.

Иерархическая организация – при отборе содержания контроля следует отбирать наиболее значимые знания, умения и навыки в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Научность – предполагает использование в контроле научно обоснованных средств, проверочных процедур и методов анализа данных контроля для оценивания. В отличие от традиционных средств педагогические тесты имеют научно обоснованные критерии качества: надежность – проверка точности и устойчивости результатов; валидность – соответствие, адекватность контрольных заданий, данных поставленной цели измерения.

Эффективность – выбор определенной методики проведения контроля, при реализации которой используются минимальные затраты времени, усилий и средств.

Индивидуальность – контроль позволяет следить за знаниями каждого отдельного ученика, за его личной учебной деятельностью.

Дифференцированность – в процессе контроля учитывается специфика изучаемого предмета, применяются различные методики.

Единство требований к результатам контроля со стороны тех, кто его осуществляет.

Целенаправленность – контроль должен проводиться по заранее намеченной системе характеристик на всех этапах обучения.

Мобильность – быстрое получение обратной информации, использование разнообразных методов и приемов, стимулирование самоконтроля и взаимоконтроля студентов.

Таким образом, анализ проблемы оценивания результатов обучения и контроля в биологии, его историография показал, что они являются важным и эффективным средством формирования и оценивания качества профессиональной подготовки в технологии обучения, в том числе будущих учителей биологии и географии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулидов И.Н. Педагогический контроль и его обеспечение. – М.: ФОРУМ, 2005. – 240 с.
2. Калинова Г.С. Система контроля знаний и умений учащихся // Биология в школе. – 2000. – №3. С.19-24.
3. Лузик Э.В., Чирнелевский Д.В. Определение результатов обучения на основе системы программно-целевого управления // СПО, 2000. – №9.
4. Михайлычев Е.А. Дидактические тесты как средство педагогических измерений // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 170-178.
5. Проблемы качества образования: материалы XI всеросс. научно-методической конференции. – М., Уфа, 2001. – 74 с.
6. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога //

Вопросы психологии. – №4. – 1996. – С. 12–15.

7. Степанов С.С. Тесты. В 2 т. Т. 2 // Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 430-431.

8. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 410 с.

9. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М. : Логос, 2002.

10. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. – Т.1: А-Л / Под ред. С.Я.Батышева. – М. : РАО: АПО, 1999. – 568 с.

11. Crocker L., Algina J. Introduction to Classical and Modern Test Theory. – Tallahassay: Univ/ of Florida. – HBJCP, 1986

HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF MEANS OF ESTIMATION OF RESULTS OF TRAINING IN BIOLOGY

© 2012

E.S. Stepanova, senior teacher of chair of geography and technique of its teaching

T.M. Nosova, doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of zoology
Volga Region State Socially-Humanitarian Academy, Samara (Russia)

Keywords: control, stages, a humanization, formation.

Annotation: Maintenance of quality of vocational training of the future of the experts which monitoring is traced by means of modern means of estimation of results of training corresponding to them becomes a priority direction of an educational policy.

УДК 378

ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

© 2012

T.B. Суркова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
дошкольной педагогики и психологии

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: коррекция, студенты, дошкольное образование, нарушение речи.

Аннотация: В статье кратко представлены исторические и современные аспекты подготовки воспитателей дошкольного коррекционного профиля.

Одно из самых первых упоминаний о речевых расстройствах в литературе Древней Греции встречается у Геродота – отца истории (ок. 484 – ок. 425 гг. до н. э.), которых описывает своеобразную речь Киренского царя Батта (говорил быстро, невнятно, спотыкался, недоговаривал окончания слов). В педагогических сочинениях Аристотеля рассматриваются вопросы умственного, физического, нравственного воспитания детей, роль упражнений, роль семьи в воспитательном процессе. И нет никаких упоминаний о недостатках речи. Это обстоятельство подтверждает мысль, что речевые расстройства в те далекие времена относились к разряду болезней и поэтому были в компетенции врачей. Тем более не было необходимости в подготовке педагогических кадров для людей с нарушениями речи.

Квинтилиан придавал большое значение развитию речи ребенка с раннего возраста. Он обращал внимание на необходимость правильного речевого окружения ребенка, на своевременное устранение у него дефектов звукопроизношения. Квинтилиан писал: "...прежде всего надо смотреть, чтобы кормилицы не имели дурного выговора или испорченного наречия...". В этом усматривается прототип современного воспитателя (гувернера) и значение его личности и влияния на ребенка с раннего возраста. Он же впервые обращает внимание на фонетические погрешности детского языка и рекомендует воспитывать у детей правильную речь в раннем периоде их развития (до 7 лет).

Характерно, что речевые расстройства рассматриваются в ряду других болезней. Из этих взглядов на расстройства речи вытекают своеобразные рекомендации их лечения вплоть до хирургического вмешательства. Уже у Цельса встречается мысль о видимой необходимости каких-то речевых упражнений, т. к. хирургические вмешательства не всегда приносят желаемый эффект.

При изучении литературных источников о жизни слепых до 18 в. не удалось найти прямых указаний об общественном положении детей с дефектами речи и о возможных формах организации помощи им.

Работа по усвоению ребенком родного языка, по мнению К. Д. Ушинского, должна начинаться с самых первых

дней и "по своей первостепенной важности для всего развития человека должна составлять одну из важнейших забот воспитателя".

Песталоцци настоятельно рекомендует развивать у ребенка слуховое восприятие, речевой слух. Взгляды Песталоцци нашли свое развитие в работах В. Ф. Одоевского, который ведущую роль отводил слову воспитателя («наставницы»).

Наряду с требованиями учитывать возрастные особенности детей Ян Амос Каменский предлагал считаться и с их индивидуальными различиями. В области умственного воспитания Коменский ставил перед материнской школой (дети до 6-ти лет), задачу способствовать накоплению детьми с помощью органов чувств возможно большего запаса конкретных представлений об окружающем мире, развивать их мышление и речь, с тем, чтобы подготовить их к дальнейшему систематическому обучению в школе.

Учение Коменского о материнской школе представляет собой первую попытку создать теорию и методику дошкольного воспитания, предложить тщательно продуманную и четко организованную систему работы с маленькими детьми в соответствии с их возрастными возможностями.

Англичанин Джон Локк свои педагогические взгляды изложил в книге «Некоторые мысли о воспитании» (1693г.). Он считал, что для достижения положительных результатов в воспитании следует внимательно изучать индивидуальные особенности ребенка, наблюдать за ним, когда он ничего не подозревает, чтобы «замечать его преобладающие страсти и господствующие наклонности»; надо выявлять у детей различные качества, «сообразно различиям этих качеств должны различаться и методы». Такие позиции и взгляды являются основой обучения в дефектологии.

Мария Монтессори требовала научного образования для работников дошкольных учреждений, вооружения их методом наблюдения, развития в них интереса к проявлениям детей, стремления проникнуть в природу маленького ребенка. Культивирования у воспитателей позиции педагогической активности и экспериментаторства было чрезвычайным.