

ОДНА ИЗ ВОЗМОЖНЫХ МЕТОДИК ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРАКТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

О.А. Марина

Университет Сринакаринвирот, Бангкок, Таиланд

В статье представлена одна из методик оценки качества образовательных практик в высшей школе, основанная на принципах современной российской и зарубежной педагогик. Рассмотрены концептуальные основы данной методики: уровень мыслительных процессов и релевантность образовательных практик, рассмотрены критерии оценки и практические аспекты использования данной методики, приведены примеры ее возможного использования в организации образовательного процесса при обучении иностранному языку в лингвистических вузах.

Ключевые слова: качество образования, методика оценки качества образования, критерии оценки.

Как неоднократно отмечалось в научных публикациях в области высшего образования, его качество является предметом оживленных дискуссий. Интерес к данному вопросу основывается, во-первых, на понимании того, что именно повышение качества является движущей силой развития любой системы, в том числе и системы высшего образования. Во-вторых, «необходимость реформ в образовании неоспоримо вытекает из кардинальных изменений в общественной жизни, которые предъявляют новые требования к личности, но не находят пока полноценного отражения в системе образования» [11. С. 181].

Как указывается в исследовании В. И. Мареева, современное вузовское обучение, в том числе, является процессом, построенным на творческой активности студента; является исследовательским процессом по своей сущности, формирующим научное мышление студентов во всех видах занятий; предполагает творческий характер совместной деятельности

преподавателя и студентов. Оно так же требует и диагностического обеспечения [14].

Таким образом, в процессе обсуждения находятся как концептуальное обоснование оценочной деятельности в области качества образования в теоретическом плане, так и конкретные виды и методы оценки. Однако, не смотря на имеющиеся научные труды в области изучения разных аспектов оценки качества [11], конкретные параметры и критерии оценки качества данной отрасли образования до данного времени не служили предметом специального исследования. Ученые, занимающиеся данной проблемой, «заимствуют в основном теоретико-методический аппарат школьной педагогики» [15. С.336].

Хотя связи между основными звеньями системы образования предполагают определенную преемственность, дидактика высшего профессионального образования имеет свои существенные отличия. Эти отличия определяются психофизиологическими особенностями студентов, что обуславливает специфику целей и содержания образовательного процесса с использованием особых форм и методов обучения.

Данный период в социально-психологическом аспекте, как отмечает И. А. Зимняя [13], отличается наиболее высоким уровнем познавательной мотивации и высокой социальной и коммуникативной активностью, а так же гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Это определяется индивидуальными и вариативными особенностями становления и структурирования интеллекта личности, и прежде всего вербального, что делает особо значимым вербально-логическое обучение, так как при правильной организации образовательного процесса основная нагрузка ложится не на память студента, а на его мышление и соответственно исследовательский подход к усвоению теории и профессиональному самоопределению.

С.И. Архангельский считает, что учебный процесс в высшей школе — это не только сообщение и усвоение знаний, привитие навыков и умений, это сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности студентов, это процесс многостороннего формирования специалиста высшей квалификации. В связи с этим в современном высшем образовании знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства профессиональной деятельности [8].

Как уже отмечалось, одной из проблем является вычленение необходимых параметров и критериев для оценки качества учебной деятельности с точки зрения развития знаний и умений именно профессиональной деятельности.

В исследовании С. И. Архангельского дается также характеристика 4 различных уровней освоения, т. е. восприятия и преобразования учебной информации [8]. В трактовке В.П.Беспалько, И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина уровни освоения научных сведений представлены в следующей логике: идентификация, т.е. воспроизведение; репродукция, т.е. запоминание; умение применять усвоенную информацию в практической деятельности; трансформация, позволяющая ориентироваться в новой ситуации и выработать измененную программу действий на основе полученных знаний [14.С.348]. Выявленные условия и уровни усвоения учебного материала определяют понятие содержания обучения в высшей школе как педагогически обоснованной, логически оформленной и отраженной в учебной документации научной информации о подлежащем изучению материале.

Таким образом, в процессе обсуждения находятся как вопросы содержания образования, так и концептуальное обоснование оценочной деятельности в области качества образования. Однако, как отмечает Б.А. Жигалев в своем обзоре актуальных вопросов теории и методологии

оценки качества профессионального образования, не смотря на имеющиеся научные труды в области изучения разных аспектов оценки качества [11], конкретные параметры и критерии оценки качества данной отрасли образования до данного времени не служили предметом специального исследования.

Данная проблема не является уникальной для образования в России, качеством высшего образования, и разработкой критериев его оценки занимаются и в мировом образовательном сообществе [3.4.5.]. (Knowledge management)

Б.Блум [2] является автором первой детальной схемы дидактических целей, описывающей цели познавательной (когнитивной) области и критерии оценки уровня мыслительной деятельности в процессе обучения. В пересмотренном и дополненном варианте она является основой многих теоретических исследований и повседневных практик обучения. В практике оценки учебного процесса и его результатов (тестировании) его таксономия используется как основа для определения уровня абстракции мыслительной операции, которая требуется для выполнения задания. В общих чертах таксономия Блума приведена в следующей таблице с возрастанием уровня трудности [15]. Уровень трудности текстового задания повышается с переходом на каждую последующую ступень от знания к пониманию и т.д.

Уровень мыслительного процесса	Вовлеченные умения, навыки и действия
(1)Знание	<ul style="list-style-type: none">• Запоминание и воспроизведение материала

(2)Понимание	<ul style="list-style-type: none"> • Понимание информации • Понимание основной идеи • Перенос знания на новый контекст • Интерпретация, сравнение и противопоставление фактов • Группировка фактов, понимание подразумеваемой информации • Предсказание возможных последствий
(3)Применение	<ul style="list-style-type: none"> • Применение информации, методов в новой ситуации • Решение проблемы с использованием приобретенных знаний и умений
(4)Анализ	<ul style="list-style-type: none"> • Распознавание закономерностей • Организация частей в целое • Распознавание скрытых значений • Распознавание частей целого
(5)Синтез	<ul style="list-style-type: none"> • Использование приобретенных идей для генерирования новых • Обобщение информации • Объединение информации из разных областей знания • Формулирование выводов из предложенной информации
(6)Оценивание	<ul style="list-style-type: none"> • Сравнение и сопоставление идей • Осуществление выбора на основе рассуждение • Проверка истинности информации • Распознавание субъективности преподнесения информации

Учет уровня трудности мыслительных процессов дает возможность не только переходить от одного уровня сложности к другому, но и следить за прогрессом учащихся в любой области знания при условии преемственности в типах и организации заданий.

Во-первых, данный анализ повышает осознанность действий преподавателя в отношении объекта преподавания, так как позволяет организовывать работу на разных уровнях мыслительных операций. Во-вторых, осознанное последовательное развитие когнитивных умений и навыков повышает эффективность учебной деятельности учащихся. И, наконец, обобщение результатов тестов, обсуждение допущенных ошибок с учетом анализа мыслительных операций, необходимы для того, чтобы обучаемые могли внести коррективы в понимание своих действий, в чем также заключается обучающая функция тестов.

Однако в настоящее время данная система уже не отражает смену методологических приоритетов в образовании, «которые обращены к личности, творческому потенциалу и смысло-жизненным ориентациям, раскрытию внутренних механизмов самостоятельности профессионального становления обучаемых» [12.С.181].

С.А. Дружилов так же говорит о том, что знания профессионала отличаются не только объемом, но и систематичностью. Однако он считает этого недостаточным для описания профиля «профессионала высочайшего класса» и вводит термин «готовности», который подразумевает «теснейшим образом связанная с систематичностью знаний способность человека немедленно припоминать то, что в данную минуту необходимо, постоянная мобилизованность всего запаса знаний. Таким образом, существуют определенные особенности мышления профессионала, позволяющие ему эффективно использовать имеющиеся знания» [10].

К сожалению, приходится констатировать, что дидактика высшей школы не всегда учитывает данные требования. Выражается это в существовании таких противоречий, выявленных В. А. Сластениным и его научной школой, как противоречия между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (тексты, знаковые системы,

программы действий) и реальным предметом усваиваемой профессиональной деятельности; где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте производственных процессов и ситуаций; между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею студентом через множество учебных предметов; между способом существования профессиональной деятельности как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и др [17].

В качестве одного из инструментов конструирования и оценки сложного педагогического процесса с учетом вышесказанного может быть предложена следующая универсальная комплексная система оценки учебных планов, образовательных практик и тестирования с учетом изменившихся социально-экономических реалий и потребностей личности [6]. Помимо таксономии Блума, являющейся шкалой измерения т.н. академической сложности в ней нашли отражение потребности рынка труда, в форме шкалы, измеряющей аутентичность и релевантность профессиональной составляющей обучения в вузе. Релевантность здесь понимается как соотнесенность с содержанием реальной профессиональной деятельности.

Таким образом, уровень академической сложности демонстрирует уровень, на котором образовательные практики предоставляют обучаемым возможность овладеть навыками мыслительных процессов высокого уровня для решения комплексных задач: анализа, синтеза и оценивания. На практике это означает, что знания обучаемых в любой области полностью интегрированы с их жизненным опытом, внешними профессиональными и жизненными требованиями. Они способны вычленивать необходимые элементы знания и совместить их для решения сложных, неоднозначных проблем как логически, так и творчески.

Однако при данном подходе проблеме представляла организация и оценка образовательных процесса именно с точки зрения отражения реального опыта применения академических знаний, их релевантности относительно практических профессиональных практик. В предлагаемой системе оценки данный аспект описывается и измеряется относительно шкалы т.н. релевантности.

Релевантность определяется как характеристика образовательной практики, которая позволяет обучаемому применить приобретенные фактическое знание, понятие или навык в разрешении ситуации реальной жизни, или максимально приближенной к реальной. Релевантность является понятием междисциплинарным и контекстуальным, и достигается симуляцией реального контекста применения профессиональных знаний, аутентичностью учебных практик, соотносительностью изучаемых понятий и соответственных реалий профессиональных практик. Подобно шкале академической сложности, релевантность имеет уровни (в порядке роста):

- (1) Знание в одной дисциплине.
- (2) Применение знания в одной дисциплине.
- (3) Применение данного знания в других дисциплинах.
- (4) Применение знания в предсказуемых ситуациях реальной практики.
- (5) Применение знания в ситуациях реальной практики с непредсказуемым результатом.

Объединение данных двух шкал оценки позволяет отойти от традиционного фокуса на оценку исключительно академической составляющей образовательного процесса и продвинуться в сторону применения знаний умений в соответственных профессиональных практиках. Следующая таблица позволяет проиллюстрировать

комплексный оценочный подход, основанный на объединении двух предложенных критериев: академической сложности и релевантности:

Соотношение академической сложности и релевантности образовательных практик						
Таксономия мыслительных процессов	6. Оценка	C		D		
	5. Синтез					
	4. Анализ	A		B		
	3. Применение					
	2. Понимание					
	3. Знание					
↑		1	2	3	4	5
↑		Усвоение	Применение	Междисцип	Применение	Применени
↑		знаний в	знаний в	линарное	знаний в	е знаний в
↑		одной	одной	применение	ситуациях,	реальных
↑		области	области	знаний	приближенных	ситуациях
↑					к реальным	
	→→→→→					

Квадрат А – запоминание и воспроизведение знаний. Здесь идет процесс запоминания и понимания информации ради самой информации. Примерами таких действий является запоминание лексики, фактологического материала: дат, данных, порядка действий и т.д.

Квадрат С – усвоение знаний данной области изучения. Это предполагает ассимиляцию нового учебного материала квадрата А через использование более сложных мыслительных операций таксономии Блума: установление причинно–следственных связей, отношений между

предметами и явлениями. Примерами таких действий могут служить выполнение сложных заданий, а так же анализ и решение проблем в данной области знания.

Квадрат В – применение информации, которая была обработана с помощью мыслительных операций низших уровней: запоминания и понимания. Однако здесь предполагается пересечение междисциплинарной границы и применение приобретенного информационного багажа в контексте другой дисциплины, симуляции реального профессионального контекста или, для достижения максимальной аутентичности, выход за рамки учебного контекста для решения проблем, имеющих реальный контекст и непредсказуемую линию развития. Надо помнить, что в данном случае от обучаемых не требуется выполнение сложных мыслительных операций, достаточно воспроизведение запомненной информации в новом, незнакомом, иногда непредсказуемом контексте. Таким образом, наблюдатель может судить о состоявшемся факте переноса дискретных знаний на более широкий контекст и, таким образом, ассимиляцию с более широким жизненным опытом обучаемого. Данный факт с большой вероятностью может прогнозировать успешность повторения данного действия или воспроизведения данной информации в непредсказуемой аутентичной ситуации дальнейшей профессиональной деятельности.

Квадрат D – умение «приспособиться» к ситуации, использовать сложные мыслительные процессы для применения всех имеющихся знаний в данной области в ситуациях, выходящих за рамки дисциплины, приближающихся к аутентичным или аутентичным ситуациям реальной жизни, умение взвесить все возможные решения проблемы, даже обладая недостаточным набором фактов и принять максимально верное решение. Именно к организации образовательных практик, отвечающих характеристикам квадрата D, по мнению авторов предлагаемой системы

оценки качества образования, и должно двигаться образование в высшей школе, чтобы отвечать требованиям времени.

В качестве простого примера можно привести следующую организацию учебных действий в области обучения чтению и письму на иностранном языке в профессиональной области «Компьютерные технологии» по теме «Язык инструкций»:

Квадрат А: запоминание и воспроизведение терминов.

Квадрат В: выполнение действий следуя инструкции на иностранном языке (например, инсталляция новой компьютерной программы).

Квадрат С: сравнительный анализ документа на родном и иностранном языках с целью, например, оценить точность перевода инструкции на родной язык, точность и ясность инструкций.

Квадрат D: создание собственной инструкции по инсталляции компьютерной программы и устранению ошибок в ней.

Преимуществом данного метода может быть и тот факт, что с его помощью можно найти объединяющий принцип для уже существующих успешных практик, частично основанных на подобных теоретических принципах. Примерами могут служить использование проблемных задач для разработки технологии формирования коммуникативной мобильности как компонента профессиональной коммуникативной компетенции студентов экономического вуза О. Смирновой [18], а так же модель интеграции учебных курсов в проектную работу, связанную с выполнением реального заказа клиента [9].

Таким образом, методика оценка академической точности и релевантности является попыткой сместить доминирующий на данный момент фокус с академического знания в сторону аутентичных требований реального профессионального контекста. Данный метод не является единственно возможным и требует ассимиляции и адаптации к

российским реалиям, однако его преимуществом являются научная психолого-педагогическая концепция [7], универсальность как результат независимости от контекста определенной области знания [4], а так же возможность применения на всех стадиях учебного процесса: планирования, процесса обучения и оценки результатов образовательных практик.

Библиографический список

1. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., et al. (Eds.). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. 2001. New York: Longhorn.
2. Benjamin S. Bloom. Taxonomy of educational objectives. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.
3. Brewer P., Kristen L. Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model. Journal of Education for Business 85. 6 (2010): 330-335.
4. Jules L. Dienstag. Relevance and Rigor in Premedical Education. 2008. Massachusets Medical Society. www.nejm.org
5. Michael L. Tushman and others. Relevance and Rigor: Executive Education as a Lever in Shaping Practice and Research. Academy of management Learning and Education, 2007, Vol.6, No.3, 345-362.
6. Willard. R. Daggett. Achieving Academic Excellence through Rigor and Relevance. International Center for Leadership in Education. 2005. <http://www.dupage.k12.il.us>
7. Willard R. Gaggett, Paul D. Nussbaum. How Brain Research Relates to Rigor, Relevance and Relationship. <http://www.leadered.com/whitepapers.html>
8. Архангельский СИ. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М., 1980.
9. Борисова Л.А. Из опыта обучения юридическому переводу студентов-лингвистов и студентов-юристов. // Вестник Нижегородского гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И.Лобачевского, 2010. Выпуск 4. С. 122-130.

10. Дружилов С.А. Основы психологии профессиональной деятельности инженеров-электриков. Издательство "Академия Естествознания", 2010.
11. Жигалев Б.А. Актуальные вопросы теории и методологии оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе // Вестник Нижегородского гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И.Лобачевского, 2011. С. 181-191.
12. Жигалев Б.А. Концепция оценки качества профессионального образования в вузе. // Вестник Нижегородского гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И.Лобачевского, 2010. Выпуск 10. С. 176-184.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 1999.
14. Мареев В. И. Исследовательская деятельность в педагогическом вузе: Теория и практика. — Ростов н/Дону, 1999. ,
15. Марина О.А. Виды мыслительной деятельности, определяющие уровень трудности тестовых заданий// Иностранные языки: теория и практика. Научно-методический журнал, № 3/2009(8). — М., Тезаурус, 2009 — с. 37-40
16. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.
17. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя // Педагог. — 2003. — № 3 — С. 39-41.
18. Смирнова О.В. "Место проблемной ситуации в пособии для подготовки экономистов" в книге (сборнике статей конференции): Учитель, ученик, учебник, 2011 - с.246-256, том 2, изд. Университет.

Сведения об авторе

Марина Ольга Анатольевна

кандидат педагогических наук

International College for Sustainability Studies.

Srinakharinwirot University,

114 Sukhumvit 23, Klongtoey Nue, Wattana, Bangkok 10110, Thailand

E-mail: marinaolga2010@gmail.com

