

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

Кыргызский национальный университет им. Ж.Баласагына, Бишкек;
 Баткенский государственный университет, Баткен, Кыргызская Республика

Основная направленность современного педагогического образования характеризуется, с одной стороны, заботой о качестве образования, а с другой - поиском условий поддержки студента как будущего учителя в самоактуализации, в раскрытии и развитии его личностного учебного потенциала, в продвижении студента внутри профессиональной образовательной программы. Одним из таких условий ученые считают систематическое целенаправленное диагностирование студентов, так как доказано, что без диагностики качества обучения невозможно эффективное управление дидактическим процессом, достижение оптимальных результатов, определенных целями обучения. Стоит обратить внимание на то, что очень часто качество обучения мы оцениваем с позиции качества знаний, что не совсем правомерно, так как качество знаний в свою очередь зависит от многих факторов. Например, учеными [1] установлена закономерность, гласящая, что если взять успех обучения за 100%, то от мотивации учения зависит 30%, от способности к предмету (предрасположенность) 30%, от интеллектуального развития, от учителя и его методов, от внимания и усердия студентов зависит 40%. Из этого соотношения следует, что для успешного обучения на каждой следующей образовательной ступени, необходимы не только, и не столько, базовые предметные знания, а в целом потенциальные возможности обучающихся. Обучение в вузе в этом плане не является исключением. Исходя из этого, можно сделать вывод, что для определения уровня качества обучения необходимо измерять несколько параметров. К.Б. Колбаев [2] доказал, что нельзя прогнозировать уровень знаний будущих студентов вузов, не зная уровня мотивации учения в вузе, самоменеджерских умений и уровня предрасположенности к профессиональной деятельности абитуриентов. Каждый из перечисленных составляющих в свою очередь представляет сложную подсистему. Так, например, в системе умений самоменеджмента ученые выделяют 7 необходимых подсистем: дидактические, организационные, коммуникативные, творческие, социально-перцептивные, конструктивные, проектировочные. Среди коммуникативных М.Е. Дашкин [3] выделяет 117 умений, которые группирует по двум основаниям: вербальные – невербальные, продуктивные – репродуктивные. Вербальные коммуникативные умения он сгруппировал в четыре блока:

- *поддерживать общение* (направлять общение на определенный предмет, ставить проблему общения/обсуждения, вызывать ответную реакцию партнера, задавать наводящие вопросы);

- *уточнять* (переспрашивать в других формах, отстаивать свое мнение, менять форму вопросов, давать оценку);

- *побуждать* (предупреждать, предостерегать, предлагать, призывать, советовать, высказывать пожелания; просить);

- *повествовать* (сообщать, отвечать, рассказывать, вести диалог, аргументировать, выражать согласие/несогласие, понимать согласие партнера/несогласие его, отрицать чего-либо, принимать предложения, одобрять/не одобрять, выражать понимание собеседника, выступать перед большим количеством людей, парировать замечания собеседника, создавать условия для диалога, вызывать собеседника на откровенность, говорить без опоры на письменный текст.

Структура других групп умений самоменеджмента не менее сложна и поэтому определение уровня сформированности их у обучающихся (диагностирование) представляет собой очень трудную задачу.

Анализ современной образовательной ситуации позволяет утверждать, что одной из основных проблем педагогической диагностики является недостаток диагностического "инструментария", который бы позволял проследить динамику изменений в процессе становления будущего учителя. Это связано с многоаспектностью и широтой исследуемого явления, требующего применения комплекса диагностических методик, позволяющих получить необходимый и достаточный материал, характеризующий не только учебный потенциал студентов, но профессиональный потенциал будущих учителей.

Проанализировав инновационные методы диагностирования готовности к профессиональному обучению в вузе К.Б. Колбаева [2], мы для разработки инструментария диагностирования студентов – первокурсников (схема 1) в начале 1-го курса взяли за основу его четырехблочные тесты, позволяющие определить в комплексе:

- уровень базовых школьных предметных знаний (1-й блок тестов);
- уровень мотивации учения в вузе (2-й блок тестов);
- уровень менеджерских (познавательных, коммуникативных, творческих и др.) умений (3-й блок тестов);
- предрасположенность к одному из 5 типов профессий (4-й блок тестов, состоящий из 20 пар различных видов деятельности, предложенных Е.А. Климовым [4]).

В конце 1-го курса и на последующих курсах для исследования структуры учебного и профессионального потенциала нами применялись методы дедукции, анализа и синтеза, а также системного подхода. Использовались возможности общеизвестного «Опросника профессиональной готовности» (ОПГ). В основу данного опросника положен принцип самооценки обучающимися одновременно своих возможностей в реализации определенных задаваемых опросником умений (учебных творческих, трудовых, социальных и т.д.), своего реального, пережитого и сформированного в личном опыте эмоционального отношения, возникающего всякий раз при выполнении описанных в опроснике видов деятельности и своего предпочтения или нежелания иметь оцениваемые виды деятельности в своей будущей профессии.

ОПГ дает возможность преподавателю получать в достаточной степени достоверную информацию о наличии, взаимном сочетании, успешности реализации и эмоциональном подкреплении у студентов профессионально ориентированных умений и навыков, что позволяет ему на основе этих данных судить о степени готовности студента к успешному функционированию (сначала учебе, затем – работе) в определенной профессиональной сфере. К основным принципам, положенным в основу ОПГ были следующие. Виды деятельности, занятия, ситуации, представленные в опроснике студенту для оценки, должны быть близки и понятны ему, т.е. должны быть обязательно представлены в его прошлом опыте.

Оценивая свои возможности, свое отношение и профессиональное положение, студент лишь фиксирует свойственный ему способ поведения, свои осознанные и не раз оцененные (им самим, родителями, преподавателями, товарищами) успехи и неудачи в реализации определенной деятельности, свое эмоциональное переживание, которым, как правило, сопровождалось выполнение этой деятельности. В этом случае преподавателю легко определить обоснованность или необоснованность профессиональных предпочтений студента. Все описанные в опроснике виды деятельности, занятия и ситуации по требованиям, которые они предъявляют человеку, по условиям, средствам

или предмету труда должны соотноситься с наиболее типичными представителями профессий пяти профессиональных сфер: 1) Ч-З (Человек – знак), 2) Ч-Т (Человек – техника), 3) Ч-П (Человек – природа), 4) Ч-Х.О. (Человек – художественный образ), 5) Ч-Ч (Человек – человек).



Схема 1



Схема 2



Схема 3

Кроме того, расширили количество тестовых заданий на установление уровня коммуникативных умений за счет теста Ряховского оценки уровня общительности, коммуникативности, содержащего возможность определить уровень коммуникабельности человека. Тесты 2-го блока тестов на мотивацию учебной деятельности были дополнены тестовыми заданиями А.А. Реана [5]. То есть, от курса к курсу, во-первых, увеличивалось в блоках число тестовых заданий, во-вторых, менялось наполнение блоков тестовых заданий по своему содержанию и направленности. Так, если в первом блоке у студентов 1-го курса в начале их обучения определялся уровень базовых школьных знаний, то на 2-м курсе проверялись уже знания, полученные при обучении на первом курсе. А тестовые задания, направленные на определение положительной мотивации обучения в вузе, заменены заданиями на установление мотивации получения профессии учитель.

Нам удалось дифференцировать студентов по трем общеизвестным типам учебной мотивации: у одних преобладала мотивация, которую можно отнести к «деловой мотивации», у других преобладал состязательный тип мотивации: суть ее быть первым в своем деле или, по крайней мере, не хуже других. Такая мотивация наблюдается там, где большое значение студенты придают оценкам (баллам). У студентов формируется желание иметь зачетку без "троек". Этот тип внутренне не связан с содержанием познавательной деятельности, т.к. не столько важна глубина знаний, сколько удачно вытасканный билет на экзамене или хорошая шпаргалка. Третий тип мотивации - подлинно познавательный, внутренне связанный с процессом обучения. Интересен сам процесс учения, студент учится не только для оценки или получения диплома. Основа такого типа мотивации - познавательный интерес, который практически неисчерпаем, т.к. сам себя подкрепляет.

С учетом, что в педагогическом процессе коммуникация - основа всей деятельности. Наличие коммуникативных качеств у выпускника педвуза является сегодня нормативно-обязательным и определено Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования КР, нами был увеличен перечень тестов 3-го блока: подобраны тесты на проверку уровня таких коммуникативных умений как: определить ошибки в коммуникативном поведении партнера; оценить ситуацию общения; установить и поддерживать атмосферу общения и др.

Результаты проведенного эксперимента со студентами 1-2 курсов Баткенского государственного университета приведены на рисунках 1-3.

Рис.1 Распределение уровня мотивации учения студентов 1-го, 2-го курсов Бат,ГУ

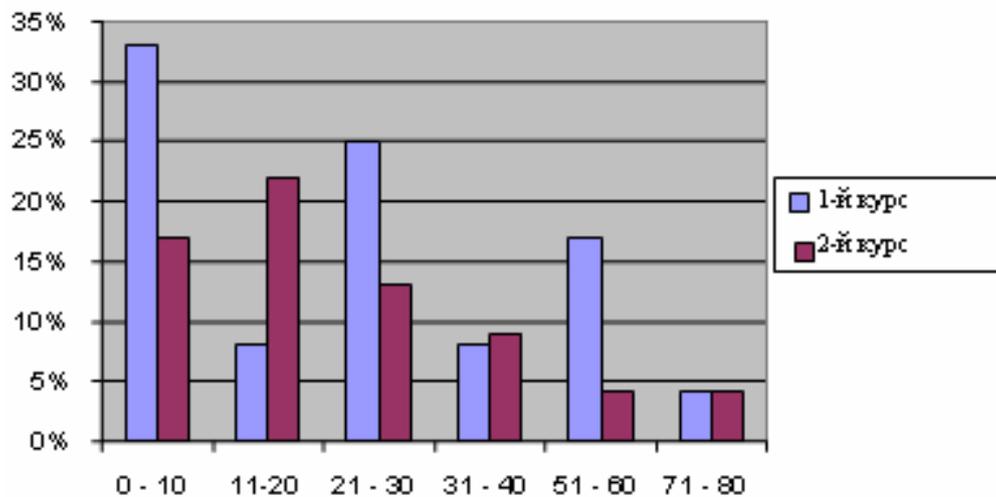


Рис.2 Распределение уровня умений самоменеджмента студентов 1-го, 2-го курсов.

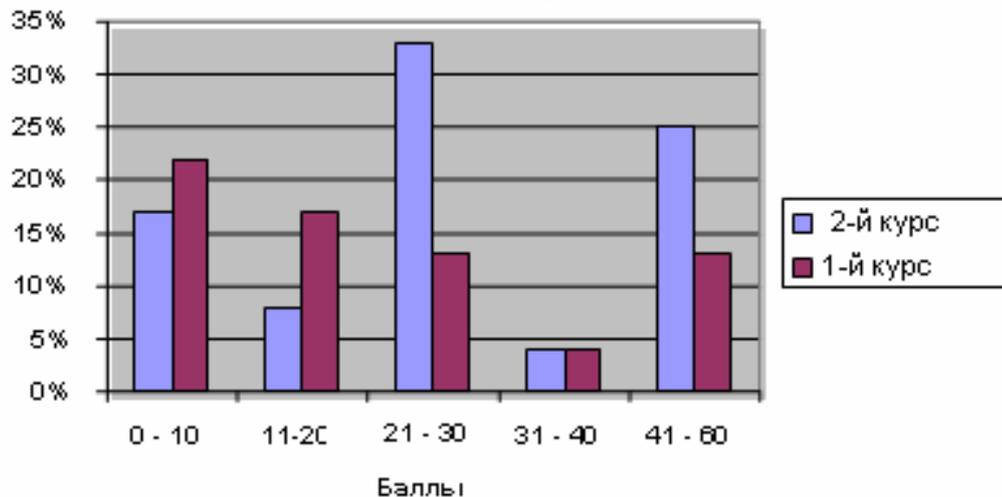
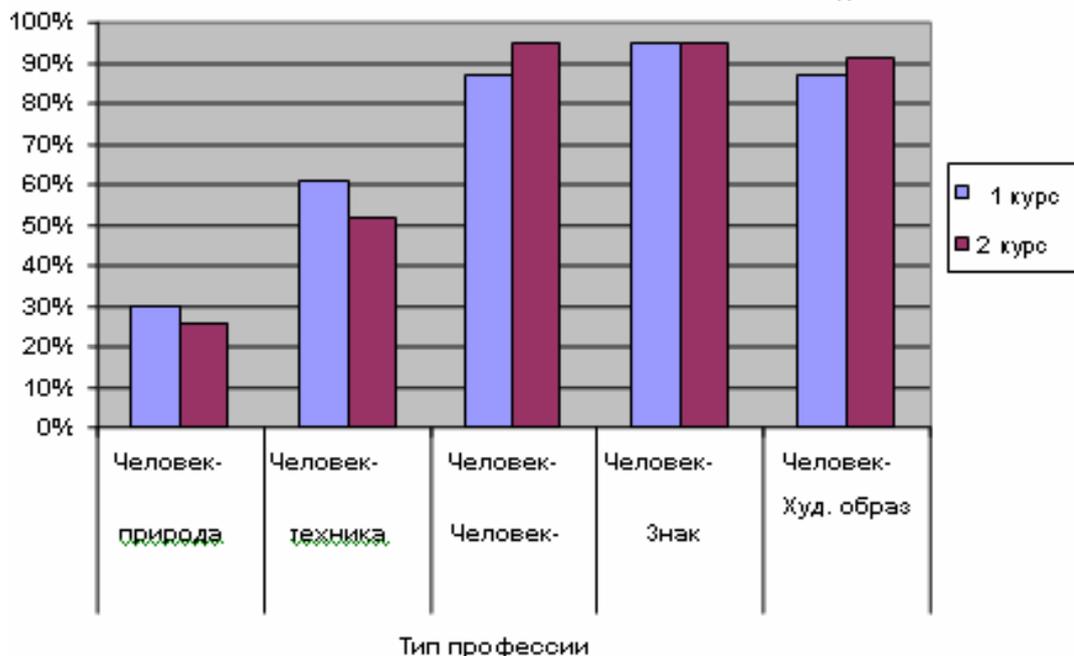


Рис.3 Распределение уровня профессиональной предрасположенности студентов 1-го, 2-го Бат,ГУ.



Интерпретация рисунка 1 позволяет сделать вывод, что в целом мотивация к учению у студентов на 2-м курсе изменилась незначительно. Если на первом курсе практически отсутствовала мотивация к учению в вузе почти у 34% студентов, ко второму курсу эта группа уменьшилась до 16%. То есть студентов, обучающихся на 1-м курсе, без наличия мотивации было в два раза больше по сравнению со студентами перешедшими на 2 курс.

Но за год обучения в вузе уменьшилось число студентов с высоким уровнем мотивации: на первом курсе студентов, набравших 50-80 баллов из 80 возможных было 21%, а на втором курсе их осталось 8%. Это свидетельствует о том, что студенты надеялись на лучший уровень обучения и воспитания в вузе, а ожидания 14 % студентов не оправдались. Не лучше и результаты по уровню умений самоменеджмента. Стоит отметить, что среди первокурсников и второкурсников имеется значительная часть (22% и 17% соответственно) практически имеющих нулевой уровень умений самоменеджмента. Из рисунка 2 также видно, что ко второму курсу возросла в 2 раза группа студентов, имеющих хороший уровень умений самоменеджмента, но резких изменений в процентном соотношении с низким уровнем этих параметров не произошло. Стоит обратить внимание, что студентов с высоким уровнем этих умений студентов не оказалось и на втором курсе. Все перечисленное свидетельствует о низком уровне в вузе специально организованной работы в этом направлении. Сравнительный анализ результатов диагностирования показывает, что у студентов преобладает профессиональная предрасположенность к типу профессий «человек-человек», «человек-художественный образ», «человек-знак» (см. рис.3), причем предрасположенность к типу профессий «человек-человек» на 2-м курсе повысилась. Это можно объяснить тем, что часть студентов отчислилась, другая часть наоборот была переведена на эти специальности из других вузов.

В целом же из этого рисунка следует, что большинство студентов предрасположены к типам профессий «человек-человек» и «человек-знак», то есть хотят работать в сфере обслуживания, менеджмента, заниматься бухгалтерским учетом и т.д. И очень малый процент студентов хотели бы работать в поле, заниматься ремонтом машин, лечить животных и людей, так как предрасположенность к типу профессий «человек-природа» только у 30% студентов 1-го курса и 26% - 2-го курса. Для типа профессий «человек-техника» процентное соотношение немного выше, но тоже не превышает 60%. Причем у второкурсников к этим типам профессий предрасположенность явно ниже.

Подводя итоги, можно констатировать, что около 34% первокурсников не имеют положительных мотивов обучения в вузе, 20 % из этих студентов не имеют умений работать с текстом, его трансформировать, конспектировать, вести диалог и др. Это тревожный сигнал для профессорско-преподавательского состава и руководства университета. Студенты с таким учебным потенциалом естественно будут иметь низкий уровень знаний, представляя собой потенциальных академических задолжников. Но, определив все параметры учебного потенциала студентов, продифференцировав их согласно его уровню, имеются все предпосылки для оказания студентам целенаправленной квалифицированной помощи со стороны профессорско-преподавательского состава, что будет способствовать повышению качества обучения.

Таким образом, из сказанного следует, что для повышения качества подготовки учителей надо проводить целенаправленную планомерную систематическую работу по диагностированию студентов, а результаты использовать при дифференцированном формировании у них всех взаимосвязанных характеристик учебного потенциала.

Литература:

1. Васильева О. Игра как метод повышения мотивации учения.
<http://rspu.edu.ru/li/journal/vasilieva>. Htmweb – сайт за №0220007019
в Гос. Центре Информрегистр
2. Колбаев К.Б. Инновационные методы диагностирования готовности к профессиональному обучению в вузе: Дисс. ...канд. пед. наук.– Б., 2004. –168 с.
3. Дашкин М.Е. Коммуникативные умения специалистов системы «Человек-Человек» как предметное содержание их подготовки. / Дисс. к. пед. н. – М., 1999. – 134 с.
4. Климов Е.А. . Как выбрать профессию. – М., 1990. – С.121.
5. Реан А.А. Рефлексивно - перцептивный анализ в деятельности педагога // Вопросы психологии 1990. №2.