



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

СУМИНА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

КОНТРОЛЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
87,86 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Сумина С.И.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Райсвих Ю.А.

Быстрой

Челябинск
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	9
1.1. Взаимосвязь контроля и качества образования	9
1.2. Роль и место контроля на уроках иностранного языка в высшей школе.....	24
1.3. Система применения форм контроля в преподавании иностранному языку в высшей школе как фактор повышения качества образования.....	34
Выводы по первой главе.....	49
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ СИСТЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ КОНТРОЛЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)	51
2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по повышению качества образования в высшей школе через контроль путём применения системы форм контроля (на примере преподавания иностранного языка).....	51
2.2. Реализация системы применения форм контроля в преподавании иностранному языку в высшей школе и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.....	58
2.3 Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по повышению качества образования путём применения системы форм контроля.....	65
Выводы по второй главе.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	77
Список использованных источников.....	81
Приложение	94

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время совершенствование образовательной системы все больше связывают с необходимостью управления качеством образовательных услуг, т.е. качество стало не только востребованной категорией в экономике, но и значимой проблемой педагогической науки. Потребители образовательных услуг большое внимание уделяют их качеству - качество образования становится также социально востребованной категорией.

В современных педагогических исследованиях изучаются пути и средства повышения качества образования в целом и качества обучения в частности. С позиций повышения качества образования пересматриваются все основные компоненты педагогического процесса, анализируется их потенциал, а также создаются новые технологии обучения, одним из основных принципов проектирования, которых является соответствие критерию качества.

Педагогический контроль является неотъемлемым компонентом педагогического процесса и каждой технологии обучения и приобретает в свете обозначенного выше особую значимость.

Контроль направлен на получение информации, анализируя которую педагог вносит необходимые коррективы в ход учебно-воспитательного процесса. Это может касаться изменения содержания, пересмотра подхода к выбору форм и методов педагогической деятельности или же принципиальной перестройки всей системы работы.

Актуальность проблемы контроля связана с достижением в последнее время определённых успехов в реализации практической роли обучения иностранному языку, благодаря чему расширилась сфера приложения контроля, возросли его возможности положительного влияния на учебно-педагогический процесс, возникли условия для рационализации самого контроля как составной части этого процесса.

Ученые и исследователи многократно обращались к различным аспектам контрольно-оценочной деятельности в процессе обучения. Педагогической наукой изучаются проблемы проверки, контроля, оценки и учета успеваемости (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, Е.Д. Божова, Б.М. Вахольский, А.Ю. Хлебосолова, Ю.М. Фисин); научные подходы к организации проведения контроля знаний (И.А. Антуфьев, Ж.А. Байрамова, Н.Д. Голов, Г.В. Канаков, Н.С. Куракина); вопросы тестового контроля знаний и надежности тестов (Л.П. Ашкинова, Ю.А. Белый, Г.И. Захарова, Н.Т. Минко, Н.Н. Нохрина, В.А. Шухардина); формы, виды, средства, методы и функции контроля (Агур, Ю.К. Бабанский, О.С. Богданова); модульно-рейтинговые методы контроля (Р.В. Баландин, Н.Г. Базарнова, В.Н. Беседина, Л.С. Ушакова, И.В. Харитоновна); вопросы проведения деловой игры как контроля знаний (И.Ю. Бондарев, В.С. Игнатюк, Г.М. Коджаспарова); отдельные виды методов контроля (И.А. Брыскаленко, В.К. Буряк, М.Р. Кудаев, Р.Ф. Матвейчук); контроль знаний по предметам (М.В. Блиснов, В.А. Вайгант Н.Д. Голев, С.И. Григорьев); вопросы управления контролем в учебном процессе (Б.Г. Иоганзен, П.К. Одинцов); мотивационно-программно-целевые подходы в контроле (В.Н. Владимирова, Л.А. Церникель, И.К. Шалаев); контроль знаний в повышении качества обучения (Т.В. Ашлапова, О.Н. Иващенко); оценка качества результатов обучения (Л.В. Ильина, Д.В. Чернилевский); совершенствование контроля учебной деятельности (А.А. Кукушкин, Е.В. Лобанов).

Анализ литературы по проблеме контроля и исследование практики его организации в вузе выявляют ряд недостатков в осуществлении контролирующей деятельности со стороны преподавателя (особенно это касается текущего и промежуточного контроля, который, как правило, не регламентируется требованиями образовательных программ):

- осуществление контроля представляет собой процесс субъект-объектного взаимодействия преподавателя и обучающегося;

- результатом контроля является количественная оценка, которая не всегда учитывает многомерную качественно-количественную характеристику учебно-познавательной деятельности обучающихся,

- процедуры контроля и оценивания знаний и умений обучающихся в первую очередь носят констатирующий характер, не в полной мере используется обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал контроля.

- реализуемые на практике системы контроля и оценивания не формируют в достаточной степени устойчивых навыков взаимо- и самоконтроля.

Отдельные исследователи проблем контроля отмечают прямую зависимость качества обучения от полноты реализации обучающей функции контроля, от развития личностных качеств, способствующих эффективной реализации профессиональной деятельности.

С учетом всех вышеперечисленных фактов, следует отметить особую значимость контроля в вузе, поскольку именно этот вид контроля максимально реализует единство обучающей, воспитывающей и развивающей функций контроля и обладает, следовательно, достаточно большим потенциалом для повышения качества обучения.

Преподавателю при подготовке к уроку необходимо помнить, что поиски необходимых форм контроля и его организация — это важнейшая задача педагога. Кого, когда, сколько обучающихся, по каким вопросам, при помощи каких средств нужно спросить и оценить— все это должно быть продумано учителем при подготовке к уроку. Наряду с этим следует продумать, чем должны заниматься обучающиеся во время опроса их товарища. У каждого учителя должна быть своя система контроля, она должна включать разнообразные средства и приёмы работы, чтобы обучающиеся понимали, что учитель постоянно контролирует их успехи, уровень и качество овладения знаниями.

Говоря о дисциплине «Иностранный язык» следует заметить, что основным компонентом содержания обучения ему являются не столько знания, сколько навыки и умения. Успешное становление навыка, а следовательно, и умения невозможно без того, чтобы обучающийся не знал, правильны ли его действия или нет. Не получая такой информации извне, главным образом от учителя, он даёт оценку своим действиям сам, что нередко закрепляет ошибочные действия и формирует у обучающихся неправильные навыки. Кроме того, для того чтобы оценка была правильной, необходимо квалифицированное наблюдение, которое, собственно говоря, и представляет собой контроль.

Из сказанного ясно, почему контроль в обучении приобретает особое значение и требует более полного теоретического обоснования.

Цель исследования: теоретически разработать, обосновать систему контроля и экспериментально проверить ее влияние на качество образования.

Объект исследования: контроль в процессе обучения иностранному языку в высшей школе.

Предмет исследования: контроль как фактор повышения качества образования в высшей школе (на примере преподавания иностранного языка).

Гипотеза исследования: различные формы контроля в обучении иностранным языкам могут быть эффективны не только как контрольно-измерительные инструменты для оценки полученных учебных результатов, но и как средство повышения качества образования, если:

1. создать наиболее благоприятные условия для самореализации личности обучающегося;
2. активизировать познавательные резервы обучающихся, заложенные в их индивидуально-личностных характеристиках памяти, мышления, общего языкового развития, используя диагностические и прогностические функции языковых тестов;

3. выявлять и помогать обучающимся преодолевать познавательные затруднения, источниками которых являются особенности интеллектуальной деятельности обучающихся, личностные характеристики тестируемых, сложность тестового задания, компоненты содержания обучения (при помощи диагностической компетенции преподавателя);
4. развивать учебную автономию, которая позволила бы обучающимся проявлять самостоятельность, ответственность и независимость в изучении иностранного языка, что, в свою очередь, создавало бы условия для реализации познавательных возможностей обучающихся в учебной и контролирующей деятельности;

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

1. Рассмотреть взаимосвязь качества образования и контроля.
2. Рассмотреть понятие контроля в педагогической науке.
3. Обосновать необходимость использования различных форм контроля в обучении иностранному языку в целях повышения качества языкового образования.
4. Рассмотреть возможности различных форм контроля на уроках иностранного языка с целью повышения качества образования.

Методологическую основу исследования составили:

фундаментальные положения теории качества, вытекающие из материалистической диалектики; методология и методика психолого-педагогических исследований (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, Н.И.Кузнецов, С.Д.Смирнов, Э.А.Штульман, В.Б.Качалко, Н.В.Кузьмина); методология комплексного исследования и системный подход к педагогическим процессам (С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский, Т.А.Ильина, Н.В.Кузьмина, Г.Н.Сериков); теория управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся и качеством образования

(Т.А.Бордовский, К.Б.Есипович, В.А.Кальней, Л.Н.Леонтьев, Э.В.Лузик, Д.Ш.Матрос, Н.Н.Мельникова, А.А.Нестеров, Д.М.Полев, М.М.Поташник, А.И.Севрук, В.П.Симонов, Н.Ф.Талызина, С.Ю.Трапицын, Д.В.Чернилевский, С.Е.Шишов, Е.В.Яковлев); концепция педагогических технологий (В.П.Беспалько, Б.Ф.Кваша, В.М.Монахов, А.Б.Трофимов), а также требования и принципы реализации контроля и диагностики обучения (В.С.Аванесов, Ж.А.Байрамова, Е.Д.Божович, Е.А.Михайлычев, Е.И.Перовский, О.Г.Поляков, О.И.Чередниченко, Д.В.Чернилевский).

Методы исследования: для решения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы нами был использован комплекс методов исследования, который включил в себя научно-теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, эмпирические методы (анкетирование, беседа, письменный опрос, наблюдение), а также диагностико-констатирующий и формирующий эксперимент, статистические методы обработки результатов эксперимента.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные положения и результаты исследования докладывались на:

Пмеждународной научно-практической конференции «Advanced Science» (г. Пенза, 2019 г.);III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования» (г. Челябинск, 2021 г.);

Всероссийском форуме «Педагогическая гавань» (г. Самара, 2020 г.), а также на заседаниях методического объединения учителей иностранных языков МАОУ «Академического лицея №95 г. Челябинска» (2020–2021).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1.1. Взаимосвязь контроля и качества образования

Реализация системы контроля в педагогическом процессе призвана не только констатировать определенный уровень лексико-грамматических навыков обучающихся посредством развернутой содержательной оценки, но и в гораздо большей степени обеспечить максимально возможную реализацию обучающей, воспитывающей и развивающей функций в их единстве. В то же время ряд исследователей [70, 89] отмечает, что при наиболее полной реализации, обучающей и развивающей функций контроля мы можем реально говорить о влиянии контроля на качество образования.

В настоящее время исследование вопросов качества в образовании является особенно актуальным и в отечественной, и в зарубежной науке в силу ряда причин. Среди них, по нашему мнению, следует особо выделить: разрушение единого образовательного пространства, утрату государственной монополии на принятие решений в сфере образовательных услуг и, кроме того, бурное развитие такой отрасли как менеджмент в образовании [153]. Тем не менее, не наблюдается единства в определении значения самого термина «качество» применительно к образованию. Причина этому – динамичность понятия и, что еще более важно, его большая эмоциональная и моральная сила, высокий статус и престиж в обществе и науке [151, 180].

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем рассматривать следующие показатели качества обучения: качество цели, качество преподавания, качество учебной деятельности и качество результатов обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам повышения эффективности процесса обучения позволили нам определить качественные характеристики каждого из выделенных компонентов.

1) Качество цели: цель обучения должна быть:

- определена в соответствии с требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта и учебной программы по данному предмету;
- принята всеми участниками педагогического процесса.

2) Качество преподавания:

Качество содержания – данный критерий предполагает соответствие содержания обучения требованиям научности, доступности, оптимальности (объем и соответствие стандарту), а также целостность отражения в содержании обучения задач обучения, воспитания и развития, соответствие принятой психолого- педагогической концепции усвоения, полноту отражения в содержании требований Федерального Государственного стандарта и учебной программы. Кроме того, как одно из наиболее важных условий выступает отражение интересов и потребностей обучающихся непосредственно в содержании обучения отдельным предметам [160].

3) Качество учебной деятельности: данный показатель представлен такими качественно-количественными характеристиками как: уровень мотивации, степень познавательной активности, сформированность навыков организации учебной деятельности, наличие потребности в самосовершенствовании, рефлексия, уровень самоконтроля, а также отношение обучающегося к изучаемой дисциплине [24].

4) Качество результатов обучения как наиболее изученный показатель качества обучения характеризуется совокупностью следующих

характеристик. Качество знаний – предусматривает соотношение видов знаний с элементами содержания образования и, тем самым, с уровнем усвоения (систематичность, системность, полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, прочность).

Уровень усвоения – определяется способом использования структурных элементов в деятельности как умение решать профессиональные задачи разного уровня сложности, обусловленное степенью освоения информации о деятельности (продуктивный – репродуктивный) [24].

Таким образом, совокупность показателей качества обучения можно представить в виде схемы (рис. 1):



Рис. 1. Показатели качества обучения

В связи с тем, что контроль, как уже отмечалось ранее, является неотъемлемым компонентом процесса обучения, то нам видится целесообразным рассматривать контроль с позиций повышения качества образования.

Впервые педагогический контроль как фактор повышения качества образования был рассмотрен в диссертационном исследовании И.В.Столяровой [141]. В данной работе была представлена система педагогического контроля, повышающая качество образования; однако, автором не были выделены основные направления взаимодействия контроля и качества образования, кроме того, в указанном контексте не рассматривалась специфика отдельных видов и методов контроля.

В то же время, необходимость рассмотрения качества образования применительно к различным видам контроля очевидна, поскольку в современных исследованиях по проблемам качества разводят понятия контроль за результатом учебной деятельности и контроль за осуществлением учебной деятельности [50, 70], соответственно в первом случае имеется в виду констатирующий, а во втором – корректирующий контроль.

Анализ проблем взаимосвязи контроля и качества обучения позволил нам говорить о том, что контроль как комплексная система и проектируемая в дальнейшем на ее основе система контроля, оказывает влияние на все показатели качества образования, что позволяет нам говорить о двух основных векторах взаимодействия корректирующего контроля и качества обучения:

- проектируемая и реализуемая технология контроля должна непосредственно отвечать требованиям качества (взаимодействие по линии: «контроль – качество преподавания»);

- контроль, реализуя обучающую, воспитывающую и развивающую функции, позволяет улучшить состояние и повысить результативность педагогического процесса;
- требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта, а также оказать существенное влияние на процесс формирования профессионально важных качеств, умений и навыков профессионального и личностного развития (взаимодействие по линии: «контроль – качество цели – качество преподавания – качество учебной деятельности – качество результатов обучения»).

Рассмотрим выделенные направления более подробно.

Качество контроля рассматривается в ряде работ [130, 160] лишь как составляющий элемент качества обучения или качества технологий обучения и воспитания. Тем не менее, в исследованиях не приводятся ни критерии качества контроля, ни его основные качественные характеристики.

Следует выделить основные критерии качества контроля, основываясь на принятых нами ранее концептуальных аспектах данного понятия. Под критерием в данном случае мы понимаем показатель, признак, на основании которого формируется оценка качества объекта, процесса [167].

Таким образом, мы используем следующие критерии для оценивания качества контроля:

- соответствие требованиям Федеральным Государственным стандарта;
- соответствие потребностям субъектов педагогического процесса;
- соответствие критерию эффективности педагогической технологии на этапе функционирования.

Выделенные критерии позволяют нам проанализировать компоненты системы контроля и выявить критерии его качества.

Качественные характеристики целей и задач контроля:

- соответствие выделенных целей и задач контроля общим целям и задачам обучения и воспитания на данном этапе обучения, определенных в свою очередь, требованиями Федерального Государственного стандарта и образовательной программы;
- диагностичность поставленных целей и задач контроля;
- личностная значимость целей и задач контроля для всех участников контрольных процедур.

Качественные характеристики содержания контролируемой информации (объектов контроля):

- целостность отражения в содержании контроля его задач в соответствии с требованиями федерального Государственного стандарта и образовательной программы;
- структурное соответствие содержания контролируемой информации содержанию обучения, принятому в рамках образовательной программы;
- отражение в содержании контроля интересов и требований преподавателей и обучающихся.

Следовательно, система контроля, реализуемая и проектируемая в режиме повышения качества образования, должна соответствовать всей совокупности обозначенных выше характеристик.

Учитывая указанные особенности, мы выделяем следующие показатели качества образования, на которые контроль оказывает непосредственное влияние:

- соответствие полученных результатов поставленным целям обучения;
- мотивация обучения;
- познавательная активность;
- сформированность самоконтроля.

Поскольку одной из задач нашего исследования было выявление направлений повышения качества образования при применении системы контроля, мы считаем необходимым рассмотреть влияние системы контроля на каждый из указанных показателей качества обучения в отдельности.

1) Соответствие полученных результатов поставленным целям обучения

В рамках данного показателя нам представляется необходимым рассматривать сформированность лексико-грамматических навыков как одну из существенных характеристик результативности образовательного процесса [21, 141].

Н.Ф.Талызина, И.В.Столярова [141] рассматривают сформированность лексико-грамматических навыков как способность обучаемых выполнять определенные требования, поставленные перед ними на основании целей и задач обучения, в конкретных случаях – на основе целей изучения данной дисциплины.

С позиций теории педагогического менеджмента понятие степени сформированности лексико-грамматических навыков трактуется как совокупность определенных знаний, умений и навыков, освоенных обучающимися [136].

Мы будем понимать под сформированностью лексико-грамматических навыков способность обучаемых выполнять определенные требования, поставленные перед ними с учетом целей и задач обучения на основе

приобретенных знаний, умений и навыков. Тогда уровень сформированность лексико-грамматических навыков будет предполагать выполнение данных требований с учетом уровня усвоения знаний, умений и навыков. Уровни усвоения были выделены и конкретизированы в дальнейшем в работах Беспалько В.П. [20, 21]:

I уровень знакомства (способность узнавать, различать, распознавать объект изучения);

II уровень репродукции (воспроизведение информации об объекте с помощью памяти или понимания (знания-копии));

III уровень продуктивной деятельности (применение знаний в практической сфере для решения задач в сходных ситуациях на основе самостоятельного использования усвоенных образцов);

IV уровень трансформации (применение усвоенной информации на основе переноса умений и навыков, решение творческих задач, выработка новых приемов и способов их решения).

В.П.Симонов [136] рассматривает пять показателей степени сформированности лексико-грамматических навыков: различение, запоминание, понимание, элементарные умения и навыки и перенос. И.В.Столярова [141] пытается выстроить уровни сформированности лексико-грамматических навыков в соответствии с типами контрольных заданий (низкий уровень – репродуктивные виды контрольных заданий, средний уровень – репродуктивно-рефлексивные, высокий уровень – продуктивные и творческие задания). С учетом изложенного, нам представляется целесообразным выделить три основных уровня сформированности лексико-грамматических навыков (таблица 1):

Таблица 1

Уровни сформированности лексико-грамматических навыков

Уровни сформированности лексико-грамматических навыков	Показатели степени сформированности лексико-грамматических навыков	Деятельность обучающихся	Контрольные задания
низкий	<ul style="list-style-type: none"> – различение – запоминание 	обучающийся способен воспринять, понять и запомнить, чтобы узнать и воспроизвести	репродуктивные виды контрольных заданий
средний	<ul style="list-style-type: none"> – различение – запоминание – понимание – простейшие умения и навыки 	обучающийся знает, понимает, воспроизводит информацию, повторяет усвоенные действия и операции, выполняет типовые задания	репродуктивно-продуктивные задания
высокий	<ul style="list-style-type: none"> – различение – запоминание – понимание – умения и навыки – перенос знаний в новые ситуации 	обучающийся самостоятельно ориентируется в новых для него ситуациях, составляет программу действий и выполняет ее	продуктивные и творческие задания

В этой связи следует отметить, что система контроля способна не только констатировать достигнутый уровень сформированности лексико-грамматических навыков, но и способствовать переходу обучающихся на следующий (более высокий по сравнению с начальным) уровень:

– средства контроля проектируются на основе требований Федерального Государственного образовательного стандарта и программы обучения по предмету;

– средства контроля проектируются или составляются для трех уровней сформированности лексико-грамматических навыков, при этом

учитывается возможность выбора самими обучающимися заданий определенного уровня;

– поскольку одной из основополагающих задач контроля является развитие операциональных структур мышления, а также развитие памяти, внимания, то применение дидактических средств контроля, спроектированных или составленных в соответствии с основными принципами функционирования системы, будет способствовать переходу обучающихся на следующий уровень сформированности лексико-грамматических навыков.

Одной из существенных характеристик сформированности лексико-грамматических навыков является качество знаний, умений и навыков. Понятие качества знаний предусматривает соотнесение знаний с содержанием образования, а также с уровнем усвоения [60], а, следовательно, и с уровнем сформированности лексико-грамматических навыков. В исследованиях отечественных ученых по проблемам качества знаний обучающихся [53, 60, 80] были выделены основные критерии качества знаний:

- полнота (количество всех знаний об изучаемом предмете);
- глубина (число осознанных существенных связей данного знания с другими, с ними соотносящимися);
- оперативность (предусматривает готовность и умение учащегося применять знания в сходных ситуациях);
- гибкость (проявляется в нахождении вариативных способов применения знаний при изменении ситуации);
- систематичность (осознанность состава некой совокупности знаний, иерархий и их последовательности);
- осознанность (понимание связей между знаниями, путей их получения, умение их доказывать);
- прочность (длительность их сохранения в памяти);

- свернутость и развернутость;
- конкретность и обобщенность знаний.

Вместе с тем, необходимо отметить, что рассмотрение только качества знаний как критерия качества обучения в значительной степени ограничивает результативность дидактического процесса, поскольку и умения, и навыки также являются результатами учебного процесса.

В качестве основных показателей качества знаний, умений и навыков, на которые контроль оказывает непосредственное влияние, выделяются [141]: правильность, осознанность, обобщенность и прочность знаний, умений и навыков.

Рассматривая влияние системы контроля на повышение качества знаний, умений и навыков, в первую очередь, необходимо отметить ее прямое влияние на данный критерий:

- основной целью контроля является управление учебной деятельностью обучающихся в ходе повторения, обобщения и закрепления материала, следовательно, контроль влияет на полноту, обобщенность и системность знаний, умений и навыков обучающихся;
- уровневое построение контрольных заданий позволяет влиять на оперативность, глубину и гибкость знаний, умений и навыков;
- анализ собственных ошибок и дальнейшая их коррекция также призваны обеспечить повышение качества приобретаемых знаний, умений и навыков.

2) Мотивация учебной деятельности

Под мотивацией в педагогической науке понимается «... процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида

известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности» [55; С. 97]. Отдельные исследователи проблем дидактики [47, 55, 116] полагают, что успешность обучения во многом определяется мотивацией учебной деятельности, следовательно, мы можем говорить, что мотивация обучения повышает не только эффективность, но и качество обучения.

Одной из задач деятельности преподавателя высшей школы является формирование устойчивых мотивов учебной деятельности обучающихся, т.к. объем учебной нагрузки в высшей школе достаточно велик, и нужны очень сильные мотивы, чтобы их преодолеть [47; С. 134].

Под мотивом понимается побуждение, которым ученик руководствуется, осуществляет те или иные учебные действия, либо учебную деятельность в целом [111]. В психологии различают: непосредственные мотивы (внутренние по отношению к деятельности) и опосредованные (внешние по отношению к деятельности) [37, 55, 115].

Возможность формирования внутренней мотивации учения особым образом организованной учебной деятельностью подтверждается экспериментально в работах П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, Н.Ф.Талызиной [37, 78, 146]. В психолого- педагогических исследованиях отмечается, что на формирование устойчивой мотивации оказывают влияние следующие факторы: содержание обучения, методика преподавания, личность преподавателя, взаимоотношения в студенческом коллективе, достигнутые результаты учебной деятельности [47, 111, 115, 131].

Среди факторов, непосредственно влияющих на формирование положительных мотивов к учению, называются: осознание непосредственных и перспективных целей обучения обучающимися,

теоретической и практической значимости усвоенных знаний, эмоциональная форма изложения научной информации, наращивание содержания и новизна научной информации, профессиональная направленность учебной деятельности, поддержание любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [47], а также адекватная организация педагогического контроля [141].

3) Познавательная активность

Особое место в структуре мотивов личности, применительно к процессу обучения, занимают познавательные интересы и потребности. Щукина Г.И. выделила несколько уровней познавательного интереса обучающихся [165]:

- внимание к конкретным фактам, знаниям-описаниям, действиям по образцу;
- интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению;
- интерес к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний.

Именно интерес непосредственно влияет на познавательную активность обучающихся, т.к. в современной дидактике она характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявлением волевых усилий [111] и нуждается в целенаправленном формировании.

В настоящее время исследуются следующие компоненты познавательной активности обучающихся: содержательный, процессуальный,

мотивационный и эмоциональный; их анализ позволяет выделить три уровня познавательной активности обучающихся в высшей школе [141]:

низкий уровень – репродуктивная активность:

- активность проявляется лишь по требованию преподавателя;
- обучающиеся часто отвлекаются, не задают вопросов по изучаемой теме;
- для выполнения выбираются задания репродуктивного типа;
- обучающиеся справляются с заданиями лишь с помощью преподавателя;
- они не способны дать анализ собственного ответа;

средний уровень – продуктивная активность:

- активность проявляется эпизодически;
- предпочтение отдается заданиям репродуктивного и продуктивного характера;
- несложные задания выполняются самостоятельно;
- сосредоточенность сочетается с отвлекаемостью;
- интерес к изучаемому предмету выражен недостаточно;

высокий уровень – творческая активность:

- постоянная активность на занятиях;
- вопросы, свидетельствующие о стремлении познать глубже изучаемый предмет;
- выполняются задания творческого характера;
- проявляется интерес к учебному предмету и во внеучебное время;
- отвлекаемость носит эпизодический характер.

На формирование устойчивой положительной мотивации учения и познавательной активности в процессе обучения контроль, как показали исследования [141], оказывает непосредственное влияние.

Теоретический анализ комплексной системы корректирующего контроля позволяет нам выделить следующие направления повышения мотивации и познавательной активности в ходе реализации системы контроля:

- цели контроля лично значимы для всех участников педагогического процесса, поскольку и обучающиеся, и педагоги принимают участие в осуществлении процедур контроля, в выделении объектов контроля;
- непосредственная передача части контрольных функций обучающимся обеспечивает их заинтересованность не только в результатах, но и в процессе контроля;
- проектирование и составление дидактических средств контроля, повышающих функцию мотивации учебной деятельности обучающихся;
- развитие навыков самоконтроля посредством взаимоконтроля;
- применение тестовых методик, как наиболее объективных для оценивания результатов деятельности.

Таким образом, качество обучения мы понимаем как комплексную характеристику педагогического процесса, определяющую его состояние и результативность в соответствии с потребностями и ожиданиями субъектов процесса обучения, а также требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта. При этом качество обучения определяется совокупностью показателей, характеризующих различные компоненты учебного процесса и его результаты.

1.2. Роль и место контроля на уроках иностранного языка в высшей школе

Данный параграф посвящен рассмотрению и анализу определения понятия «контроль» из разных источников, с целью наиболее точного отражения контроля как педагогического процесса. Примечательно то, что существует отличие контроля в обучении от контроля в других областях и профессиональных сферах и обычно называется «педагогический контроль». Поэтому ниже будут приведены определения, которые применимы к теории обучения. Также мы рассмотрим его функции, виды и формы и изучим требования, предъявляемые к проведению контроля.

В толковом словаре Ожегова С. И. контроль представлен как «проверка, а также постоянное наблюдение в целях проверки» [26]. Словарь методических терминов включает в себя следующее определение контроля: «процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса» [1]. Басова Н. В. в своем труде «Педагогика и практическая психология» представляет следующую дефиницию контроля: «педагогический контроль — это способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса» [4]. Подласый И.П. определяет контроль как «выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых». Он также отмечает при этом, что выявление и измерение — это составляющие проверки, соответственно, частью контроля является проверка [32]. Чельшкова М.Б. отмечает, что педагогический контроль представляет собой «единую методическую и дидактическую систему проверочной деятельности» [47].

Таким образом, контроль в обучении может рассматриваться как процесс, способ и система выявления знаний, умений и навыков обучаемых, которые подчиняются общедидактическим и собственно методическим

принципам конкретного предмета обучения. Наряду с другими компонентами учебного процесса контроль выполняет определенные функции. Контроль на уроках иностранного языка не является самоцелью и носит обучающий характер: он оказывает положительное влияние на совершенствование процесса обучения, помогает заменить малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создать более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком, для воспитания обучающихся средствами иностранного языка. Согласно этому в педагогической литературе выделяются следующие функции проверки: 1) контрольно-корректирующая, 2) контрольно-предупредительная, 3) контрольно-стимулирующая, 4) контрольно-обобщающая.

- Контрольно-корректирующая функция контроля заключается в том, чтобы выявить уровень овладения отдельными группами обучающихся (сильных, средних, слабых) новыми знаниями, навыками и умениями в целях улучшения этого владения. Данная функция позволяет совершенствовать методику корректирования, т.е. внесения исправлений исходя из особенностей данного класса, уровня обучения в конкретных видах речевой деятельности, согласно новым данным методической теории и передового опыта. Систематическое наблюдение учителя за названными выше группами класса играет при этом важную роль. Благодаря этим наблюдениям учитель выявляет общую тенденцию в усвоении данного материала, во владении данным видом навыка, или данного умения в определенном классе.
- Контрольно-предупредительная проверка заключается в том, что учитель обращает внимание обучающихся на то, какой материал, какие навыки и умения подвергнутся проверке, какие требования предъявляет учитель. Она обнаруживает проблемы в процессе усвоения материала, отдельных языковых явлений и дает возможность своевременно устранять их.

- Контрольно-стимулирующая может являться подготовкой к выполнению контрольной работы, к проверке владения пройденным конкретным материалом и т. д. Она имеет частный характер.
- Контрольно- обобщающая функция проверки служит для выявления уровня владения навыками и умениями в рамках курса обучения. Эта проверка носит обобщающий, комплексный характер.

Шатилов С. В. наряду с вышеперечисленными функциями контроля выделяет также: контрольно- обучающую (содержание, приемы и методика носят обучающий характер), контрольно- диагностическую (помогает своевременно обнаружить успешность или безуспешность усвоения материала и, исходя из этого, организуется дальнейший процесс обучения), контрольно-воспитательную и развивающую [48].

Реализация конкретных педагогических задач в процессе обучения с помощью контроля отражается в исследовании функций контроля. Согласно Коньшевой А. В., контролю знаний, умений и навыков присущи следующие функции: проверочная, обучающая, диагностическая, корректирующая, управленческая, мотивационно - стимулирующая, оценочная, обобщающая, воспитательная, развивающая [17, 16].

- Проверочную функцию считают наиболее важной и специфической. В рамках этой функции происходит реализация проверки качества поставленных задач, т.е. достижения определенного уровня иноязычных умений и навыков усвоения определенного объема знаний.
- Оценочная функция контроля имеет воспитательный характер. Она стимулирует, способствует формированию у обучающихся не только стремления, но и желания быть хорошим и не быть плохим.
- Правильная организация контроля является как целью проверки, так и целью обучения. В связи с этим обучающая функция характеризуется важным предназначением контроля. В процессе

выполнения контрольных заданий обучающиеся повторяют и закрепляют, совершенствуют приобретенные ранее знания путем их уточнения и дополнения, используют знания в практической деятельности. "Суть обучающей функции контроля сводится к тому, что содержание, приемы и методика контроля должны носить обучающий характер" [8].

- Диагностирующая функция заключается в определении уровня знаний, умений и навыков, привычных действий, оценки реального поведения. Сущность данной функции отражается в способности провести диагностику сформированности лексико-грамматических навыков, выявить существующий уровень владения обучающимися иноязычными умениями и навыками на конкретном этапе обучения.
- Корректирующая функция может реализоваться следующим образом. Учитель выявляет уровень сформированности навыков и умений у обучающихся и, если это необходимо, вносит определенные коррективы в приемы обучения. Процесс и результаты контроля имеют большое значение для совершенствования работы учителя, позволяют оценить методы обучения, увидеть сильные и слабые стороны своей работы, выбрать наилучший вариант обучающей деятельности.
- Если контроль рассматривать не как самостоятельную проблему, а как часть другой — проблемы управления учением. Вследствие этого можно выделить управленческую функцию. Управленческая деятельность учителя служит обеспечению организации процесса обучения с учетом закономерностей учения и его особенностей. Что касается иностранного языка, то учитель обеспечивает управление процессом овладения языковым материалом и речевыми умениями.
- Мотивационно – стимулирующая. Контроль не безразличен обучающимся. Для некоторых из них это способ получить удовлетворение от результатов своего труда и желание всегда быть

успевающими в учебе. В ожидании результатов контроля обучающиеся дисциплинируются, мобилируются. Тем самым поддерживается интерес к учению.

- Обобщающая функция контроля состоит в том, что контроль дает возможность обнаружить степень владения иноязычными речевыми умениями и навыками в заключение изучения определенной темы или по истечении части учебного курса/года.
- Значительна развивающая функция контроля. Он благоприятствует развитию личности обучающегося, формированию его познавательных способностей, так как в рамках этого процесса происходит напряжение умственной деятельности.
- Контроль помогает решить и воспитательную функцию, в связи с тем, что он всегда глубоко затрагивает эмоциональную сферу личности. Благодаря контролю обучающиеся дисциплинируются, испытывают чувство ответственности за свою работу, тренируют умение быстро концентрировать усилия для решения в определенный срок конкретной умственной задачи.

В педагогической и методической литературе обычно выделяются следующие виды контроля: предварительный, текущий, периодический, итоговый.

Для предварительного контроля характерно определение исходного уровня знаний, умений и навыков обучающихся, что позволяет строить обучение на допустимой сложности учебного материала.

Результаты предварительного контроля помогают учителю корректировать календарно-тематический план, определить, какие разделы учебной программы требуют большего внимания на уроках с конкретной группой, разработать способы устранения выявленных пробелов в знаниях обучающихся.

Текущий контроль считается одним из ведущих видов проверки становления знаний, умений и навыков обучающихся. Ерецкий М. И. и

Пороцкий В. С. называют данный вид контроля "вспомогательным" [13], т.к. он дает возможность учителю обнаружить непосредственно в ходе урока, понятно ли изложение новых сведений, доступно ли в достаточной степени объяснение обучающимся, усваиваются ли элементы нового материала.

Товма Е. М. полагает, что "такой контроль, не прерывая процесса обучения, не нарушая его логической структуры, предоставляет в распоряжение учителя возможность соответствующим образом управлять обучением, вносить необходимые изменения в свою деятельность и деятельность обучающихся" [42].

Ведущей задачей текущего контроля является систематическое управление учебной деятельностью обучающихся и ее корректировка. Объект текущего контроля – лексико-грамматические навыки.

Шатилов С.Ф. выделяет по отдельности тематический и периодический виды контроля. Под тематическим контролем подразумевается контроль степени усвоения и овладения изучаемым материалом и соответствующими навыками, и умениями после изучения каждой темы на повторительных уроках. А проведение периодического контроля, по его мнению, осуществляется в конце каждого полугодия. Этот вид контроля предусматривает контроль навыков и умений в различных видах речевой деятельности [48].

С помощью итогового контроля проверяются конечные результаты обучения, выявляется степень овладения обучающимися системой знаний умений и навыков, которые они получили в процессе изучения иностранного языка.

Подготовка к нему предполагает более углубленное обобщение и систематизация усвоенного материала. Это способствует поднятию знаний на новый уровень. При систематизации и обобщении знаний и умений у обучающихся наблюдается проявление в большей степени развивающего

эффекта обучения. Это происходит благодаря особенно интенсивному формированию интеллектуальных умений и навыков на этом этапе [19].

Контроль данного вида определяет соответствие проверяемых знаний умений и навыков в их взаимозависимости, тому или иному уровню, качеству, заданным параметрам, которые предусмотрены программой.

После рассмотрения видов контроля, проанализируем его формы. Главным требованием при выборе той или иной формы является адекватность тем видам речевой деятельности, которые проверяются.

Понятие "форма контроля" раскрывается разными учеными по-разному. В педагогической литературе встречается следующая формулировка: "Формы контроля — это способы деятельности учителя и обучающихся, в ходе которых выявляется усвоение учебного материала и овладение обучающимися требуемыми знаниями, умениями, навыками" [14].

Пидкасистый П. И. трактует данное понятие следующим образом: «Формы контроля — это система последовательных взаимосвязанных диагностических действий учителя и обучающихся, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса» [30].

В методической литературе выделяют следующие формы контроля:

- Индивидуальные и фронтальные;
- Устные и письменные;
- Одноязычные и двуязычные [10].

В педагогической литературе также выделяют следующую классификацию форм контроля:

а) Традиционные формы, которые стали привычными. Контроль усвоения знаний проводится в большинстве случаев с помощью индивидуального опроса, а также используются периодические контрольные фронтальные письменные работы.

б) К интерактивным формам можно причислить, например, интеграционные формы (сочетание отдельных элементов разных форм в нестандартных комбинациях), деловые игры, интерактивные формы проведения контроля [15].

Рассмотрим подробнее интерактивные формы контроля. Интерактивные формы контроля характеризуются гибкой, вариативной структурой и ориентированы в основном на рост интереса к учению у обучающихся. «Интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. В их основе лежит механизм интеракции. Под интеракцией понимается непосредственная межличностная коммуникация. Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение [115].

К формам интерактивного контроля, которые описаны в современной педагогической и методической теории, можно отнести, например: обсуждение в группах, мозговой штурм, решение кейсов, голосования, опросы [37].

Рассмотрим формы и методы интерактивного контроля более подробно.

Анализ конкретных ситуаций (кейс-метод). Метод кейсов представляет собой изучение, анализ и принятие решений по ситуации, которая возникла в результате происшедших событий, реальных ситуаций или может возникнуть при определенных обстоятельствах в конкретной организации в тот или иной момент времени. Таким образом, различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы.

Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Преимущества метода:

- развивает аналитическое мышление обучающихся;
- обеспечивает системный подход к решению проблемы;

- позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, принимать коллективные решения;
- обучающемуся легко соотносить получаемый теоретический багаж знаний с реальной практической ситуацией.

Этапы работы над ситуацией в аудитории:

- индивидуальное изучение текста ситуации;
- постановка преподавателем основных вопросов, вводное слово;
- распределение участников по малым группам;
- работа в составе малой группы, выбор лидера;
- представление «решений» каждой малой группы;
- общая дискуссия, вопросы;
- выступление преподавателя, его анализ ситуации;
- трудности, возникающие у участников анализа конкретной ситуации;
- выявление проблемы;
- поиск причин возникновения проблемы;
- анализ проблемы с использованием теоретических конструкций;
- анализ положительных и отрицательных последствий решения проблемы; обоснование лучшего варианта решения проблемы.

Разработка проекта. Этот метод позволяет участникам мысленно выйти за пределы аудитории и составить проект своих действий по обсуждаемому вопросу. Самое главное, что группа или отдельный участник имеет возможность защитить свой проект, доказать преимущество его перед другими и узнать мнение друзей.

Участники могут обратиться за консультацией, дополнительной литературой в специализированные учреждения, библиотеки и т.д.

Публичная презентация проекта. Презентация - самый эффективный способ донесения важной информации как в разговоре "один на один", так и при публичных выступлениях. Слайд-презентации позволяют эффектно и

наглядно представить содержание, выделить и проиллюстрировать сообщение, которое несет презентация и его ключевые содержательные пункты. Использование интерактивных элементов позволяет усилить эффективность выступлений.

Групповое обсуждение- направлено на нахождение истины или достижение лучшего взаимопонимания. Групповые обсуждения способствуют лучшему усвоению изучаемого материала.

На первом этапе группового обсуждения перед обучающимися ставится проблема, выделяется определенное время, в течение которого обучающиеся должны подготовить аргументированный развернутый ответ. Преподаватель может устанавливать определенные правила проведения группового обсуждения:

- задавать определенные рамки обсуждения;
- ввести алгоритм выработки общего мнения;
- назначить лидера, руководящего ходом группового обсуждения и др.

На втором этапе группового обсуждения вырабатывается групповое решение совместно с преподавателем. Разновидностью группового обсуждения является круглый стол, который проводится с целью поделиться проблемами, собственным видением вопроса, познакомиться с опытом, достижениями

1.3. Система применения форм контроля в преподавании иностранного языка в высшей школе как фактор повышения качества образования

Современная теория и практика преподавания гуманитарных дисциплин в вузе выдвигают настоятельные требования не только систематически и целенаправленно контролировать сформированность знаний, умений и навыков по предмету, но и развивать профессионально значимые качества, самоконтроль и самостоятельность как основу самообразования.

Проведенное нами исследование отношения к существующей практике организации контроля в учебном процессе на базе академического лицея №95 г. Челябинска выявило ряд существенных недостатков в процессе организации контроля.

Подавляющее большинство преподавателей отметили констатирующий характер осуществляемого ими контроля: для 78% опрошенных контроль позволяет только оценивать достижения обучающихся и выставлять оценку за определенный уровень знаний, при этом корректируют и анализируют процесс обучения на основе результатов контроля 23,4% преподавателей, 85,6% респондентов отметили, что самоконтроль не является предметом специального формирования в процессе обучения ими обучающихся.

Анализ результатов анкетирования обучающихся показал, что обучающиеся также традиционно относятся к роли контроля в учебном процессе (таблица 2) и подчеркивают его констатирующий характер, что, по нашему мнению, значительно снижает эффективность контроля в целом в педагогическом процессе.

Таблица 2

Понимание обучающимися роль контроля в учебном процессе

Контроль на занятиях ...	Процент выбора
показывает результаты моего обучения	50,8%
помогает объективно оценивать собственные знания	49,1%
позволяет увидеть собственные недоработки в обучении	11,2%
стимулирует мою учебно-познавательную деятельность	6,1%
приучает к самостоятельной работе по предмету	3,6%

учит анализировать, планировать собственную деятельность	2,5%
--	------

Данные констатирующего эксперимента позволяют нам говорить о том, что существующая в настоящее время система контроля в высшей школе не отвечает современным требованиям к организации контроля в педагогическом процессе на субъект-субъектной основе: носителем корректирующей деятельности являются преимущественно преподаватели, отмечается невысокая информативность проводимого контроля.

Принимая во внимание существующие недостатки в традиционной практике организации контроля, нам представляется целесообразным разработать научно-обоснованную систему применения форм контроля в преподавании иностранному языку в высшей школе что предполагает необходимость решения следующих задач:

- определение понятия системы контроля;
- применение аксиоматического подхода к проектированию системы;
- выделение и обоснование основных компонентов системы контроля;
- подготовка дидактических средств для реализации указанной системы в преподавании предметов гуманитарного цикла «иностраный язык».

Процесс контроля – это сложное явление, требующее комплексного изучения с использованием различных теоретико-методологических подходов. Исходя из этого, мы полагаем целесообразным сочетание в нашем исследовании системного, деятельностного и партисипативного подходов.

Обоснуем причины выбора данных подходов. Во-первых, так как задачей нашего исследования является разработка системы контроля, то для выявления структурно-компонентного состава педагогической системы, ее

внутренних связей и общих свойств, и характеристик отдельных компонентов системы мы используем системный подход. Во-вторых, достижение результата возможно только в соответствующей деятельности, в специализированном учебном процессе, этим обусловлен выбор деятельностного подхода.

Рассмотрим подробнее основные методологические подходы, использованные нами при создании нашей системы.

Системный подход (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин) позволяет проанализировать внутренние и внешние связи, отношения педагогического объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем. В нашем исследовании мы руководствовались основными принципами данного подхода.

Принцип целостности позволил создать единую систему контроля, которая обладает специфическими свойствами.

Принцип структурности позволил нам описать разработанную нами систему как целостную структуру, состоящую из взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом компонентов.

Системный подход позволяет нам изучить системные свойства исследуемого нами феномена и определить общие характеристики разработанной нами системы. Однако вышеназванный подход не выделяет деятельностные характеристики нашей модели, отсюда возникает необходимость использования деятельностного подхода.

В настоящее время деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) имеет общетеоретический статус наряду с системным и другими подходами.

Формирование компетенции может происходить только в процессе деятельности, которая является основой, средством и фактором развития личности, позволяющей человеку преобразовывать себя, свое отношение к миру и самому себе. Следовательно, деятельность является ведущей категорией деятельностного подхода.

Для осуществления подобных преобразований, индивиду необходимо осознанно изменить идеальный образ действий и замысел своей деятельности. Осознанность позволяет человеку овладевать общечеловеческими и общекультурными ценностями, способствующими коррекции деятельности и улучшению взаимоотношений с окружающим миром.

Как считает Н.О. Яковлева, деятельностный подход позволяет:

- глубже увидеть основы и проникнуть в специфику взаимодействия участвующих в педагогическом процессе субъектов;
- рассматривать педагогическую деятельность как интегративную характеристику взаимообусловленного сотрудничества педагога и обучающегося;
- признать деятельность одной из важных причин, способствующих развитию личности обучающегося;
- рассматривать образовательный процесс как постоянное чередование разнообразных видов деятельности;
- структурировать образовательный процесс в соответствии с компонентами деятельности обучающегося [151].

Согласно данному подходу, деятельность является основой, средством и главным условием развития и формирования личности. Деятельностный подход ориентирует личность на организацию творческого труда как наиболее эффективное преобразование окружающего мира. Кроме того,

данный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности.

Рассмотрим также партисипативный подход. В сфере образования понятие «партисипативность» трактуется с различных точек зрения. Понятия «партисипативность» и «участие» рассматриваются в отношении либо соподчинения, либо равнозначности.

Так, в исследованиях современных ученых понятие «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «вовлеченность», «соучастие». В своем исследовании мы понимаем «партисипативность» шире понятия «участие», предполагающего взаимодействие на основе взаимной ответственности, сотрудничества; в то время как «партисипативность» является принципом управления, методом мотивации и средством повышения качества принятия, анализа управленческих решений на основе активного участия и творческой самореализации субъектов деятельности [111].

Ряд исследователей рассматривает партисипативность в качестве активного участия каждого студента, что подтверждает равнозначность соотносимых понятий [111]. Исследователь А.Н. Саханова рассматривает понятия «участие» и «партисипативность» с точки зрения их равноправия: «партисипативность есть участие людей в процессе управления» [117].

Термин «включенность», предполагает эффективное выполнение человеком предписанной в группе роли, основанной на проявлении инициативы.

В своем исследовании мы исходим из того, что партисипативность – это способ организации обучающихся при решении проблем, предполагающий активное участие каждого, соучастие и вовлеченность всех участников процесса [61].

Таким образом, в научной литературе «партисипация» понимается учеными как альтернатива авторитарности, директивности, принуждению и реализуется в следующих направлениях:

- поиски согласия, попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех членов группы;
- совместное принятие решений;
- действенное делегирование прав;
- совместное выявление проблем и соответствующих действий для их решения.

Рассмотрев основные методологические подходы и теоретические аспекты, мы можем приступить к созданию системы контроля как фактора повышения качества образования.

Ядром системы считается содержательная совокупность, включающая следующие компоненты: мотивационно-когнитивный результативно-рефлексивный.

Мотивационно-когнитивный компонент направлен на создание в процессе контроля положительных мотивов при обучении, творческой атмосферы состязательности и благоприятных условий для проявления познавательной активности и стимулирование инициативности обучающихся. В мотивационно-когнитивный компонент нами включены личностные свойства, которыми должен обладать обучающийся, а также основные механизмы межличностного восприятия.

Основная цель этого компонента заключается в том, чтобы систематизировать предметное содержание, связанное с комплексом знаний, умений и профессионально важных качеств.

Результативно-рефлексивный компонент включает анализ и оценку результатов, при этом критерии оценки эффективности педагогической системы должны соответствовать заданным целям и задачам.

Основу этого компонента составляет диагностика, определяющая переход от одного компонента системы к другому. Исходная и итоговая диагностики дают возможность проанализировать степень сформированности лексико-грамматических навыков, которые определяют переход к мотивационно-когнитивному компоненту. Нами выделены три этапа мониторинга: организационный этап, этап сбора данных и этап интерпретации полученных данных.

Подготовка обучающихся, осуществляемая в рамках результативно-рефлексивного компонента разработанной нами системы, была маркирована стремлением воспитать у них мотивацию к собственной деятельности, потребность в самосовершенствовании, адекватной самооценке, в саморазвитии, то есть создать рефлексию деятельности.

В структуре личности должны быть проявлены определенные профессионально значимые личностные качества: ответственность, искренность, тактичность, дружелюбие, умение владеть эмоциями, стрессоустойчивость, коммуникативная адаптивность, стремление к согласию, стремление по каждому вопросу иметь собственную точку зрения и отстаивать ее, умение договориться, толерантность, оптимизм.

К структурным компонентам системы в целом относят: цель, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организацию учебного процесса, обучающихся, преподавателей и результат деятельности [94].

Система контроля как фактор повышения качества образования

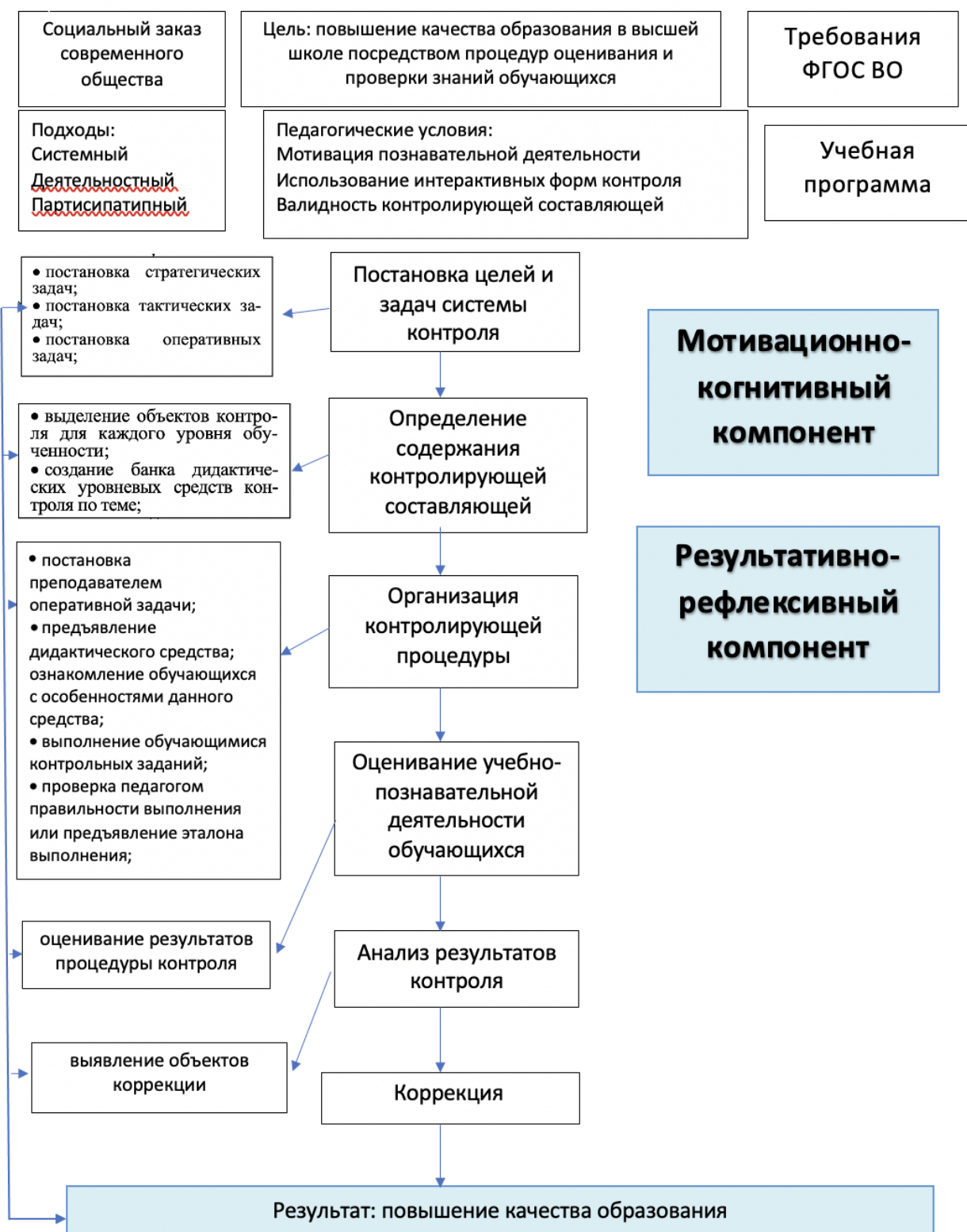


Рис. 2 Система контроля как фактора повышения качества образования в высшей школе

Успешное функционирование разработанной нами системы контроля как фактора повышения качества образования в высшей школе нельзя представить без реализации надлежащих педагогических условий.

По мнению Н.Ю. Посталюк, педагогические условия считаются базисом действенного функционирования и совершенствования любого педагогического процесса [94].

Специально создаваемые педагогические условия увеличивают эффективность регуляции и удачного развития педагогического процесса. Они гармонизируют все составляющие педагогического процесса. Педагогические условия создают, в определенной степени, «ауру» учебно-воспитательного процесса, которая делает его более логичным, гармоничным и совершенным [16].

В настоящее время ученые выделяют различное количество условий. К примеру, Ю.К. Бабанский [7] выделяет такие группы условий как внешние, к числу которых можно отнести социальные, общественные и культурные, и внутренние, к числу коих можно отнести такие условия, которые связаны с внутренним состоянием субъекта образования.

Вслед за Н.М. Яковлевой [127], под педагогическими условиями мы подразумеваем систему элементов воздействия на образовательный процесс, которая содействует или достижению необходимого уровня сформированности какого-нибудь качества личности, или достижению обучающимися важного уровня знаний, умений и способностей. Мы согласны с идеями, предложенными Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, утверждающими, собственно, что комплекс педагогических условий обязан обладать гибким и динамичным характером. Кроме того, он должен быть вариативным сообразно изменяющимся социальным требованиям к системе высшего образования, а также владеть свойствами необходимости и достаточности [125]. Вслед за учеными мы полагаем, что необходимость

условий доказывається путем анализа психолого- педагогической литературы по теме исследования с учетом опыта работы исследователя и итогов констатирующего этапа эксперимента. Достаточность же педагогических условий может быть подтверждена только результатами вариативной и пролонгированной опытно-экспериментальной работы [126].

В Философской энциклопедии [113] достаточные условия представлены как кое-какое множество объектов, где каждый элемент множества считается важным условием, а абсолютная совокупность необходимых условий образует достаточные условия. Под необходимыми и достаточными условиями мы понимаем полный набор условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности данного явления. Вследствие этого мы будем говорить о совокупности условий, отметив, что случайные, разрозненные условия не смогут решить поставленную задачу эффективно.

Анализ теории и практики, а также результаты констатирующего эксперимента, подтвердившие необходимость усовершенствования системы контроля, позволили определить педагогические условия:

- мотивация познавательной деятельности;
- использование интерактивных форм контроля;
- валидность контролирующей составляющей.

Первым условием формирования выступает мотивация познавательной деятельности. Под «мотивацией» понимается желание человека работать и реализовывать собственные цели [79]. В исследовательской среде насчитывается большое количество подходов к исследованию личности, однако ключевой её чертой считается направленность. В большинстве случаев направленность рассматривают как систему мотивов к деятельности личности. Внешние факторы никак не влияют на эти мотивы. Направленность – это установки, ставшие свойствами личности и

образующиеся в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Кроме этого, в основе всех форм направленности личности лежат мотивы деятельности.

Мотивы можно разделить на ключевые и второстепенные. Однако именно ключевые мотивы определяют направленность личности. Российские учёные посвятили большое количество своих работ разработке теории мотивации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Б.Ф. Ломов). Согласно доктрине Л.С. Выготского, психика человека опирается на 2 уровня развития – высший и низший. А высокие и низкие потребности человека находятся в зависимости от уровня развития и развиваются параллельно. Л.С. Выготский пришел к заключению, что оба уровня потребностей совместно определяют поведение человека и его деятельность. Существует 3 основных «закона» Л.С. Выготского. Первый закон гласит, что перед тем, как начать обучать, необходимо заинтересовать, убедиться в готовности обучающегося к познавательному процессу и дальнейшей самостоятельной работе. Задача педагога заключается в помощи обучающемуся в ходе учебного процесса. Сущность 2-го закона состоит не только в проявлении внимания и интереса, но, и чтобы они были конкретно направлены. Согласно третьему закону, педагогическая система обязана быть приближена к жизни, учить тому, что интересно, начинать с актуального материала. [31]. Более благоприятный способ развития мотивации обучающегося – это изучение интересных вопросов, создание оптимальных условий для самовыражения и утверждения своей личности в знакомой среде.

Вторым условием выступает использование интерактивных форм контроля. Это условие воздействует на успешность разработанной нами системы путём вовлечения обучающихся в учебную деятельность, с целью самостоятельного поиска, анализа информации и выработке правильного решения ситуации.

Обучение с внедрением интерактивных форм контроля предполагает новую логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через использование.

Интерактивный - означает способность взаимодействовать или пребывать в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо [47]. Обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит главным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе.

Прежде всего, интерактивные формы контроля:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- поощряют активное участие каждого в учебном процессе;
- обращаются к чувствам каждого обучающегося;
- содействуют эффективному усвоению учебного материала;
- оказывают разностороннее воздействие на обучающихся;
- формируют у обучающихся мнения и отношения, жизненные навыки;
- способствуют изменению поведения [52].

Идеи интерактивных способов обучения высказывались учёными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления её в самостоятельную научную дисциплину. К родоначальникам идей активизации относят: Г. Гегеля, А. Дистервега, Дж. Дьюи, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фрёбеля, К. Д. Ушинского и других.

Творческий метод обучения гарантирует направленность на развитие интеллектуальных, профессиональных, поведенческих умений и навыков, а

также повышает уровень мотивации и эмоциональности восприятия изучаемого материала, его переработки и усвоения.

Большинство учёных утверждают, что в ходе занятий следует применять интерактивные формы контроля, в случае если педагог хочет увидеть динамику всей группы. Эти формы характеризуются творческим подходом к изучению материала и организацией условий для раскрытия потенциала всех обучающихся [25].

Суммируя все вышеперечисленное, мы можем констатировать, что применение интерактивных форм контроля является основополагающим педагогическим условием повышения качества образования.

Третьим условием выступает валидность контроля. Надежность и валидность контроля – получение в результате реализации контрольных процедур не случайных, а закономерных результатов (данные характеристики особенно важны для проектирования реализации тестовых методик контроля знаний и умений обучающихся).

Валидизация, это ни что иное, как процесс накопления подтверждений для доказательства его валидности. В теории тестирования существует несколько классификаций валидности. А.А. Майоров выделяет три вида валидности: конструктивная, критериальная и содержательная [116].

Конструктивная валидность – определяется в тех случаях, когда представление об измеряемом свойстве существует в форме абстрактного образа. В критериальной или эмпирической валидности оценивается величина связи с независимыми критериями. Для оценки степени связи используются средства математической статистики (корреляция двух рядов значений: баллов по тесту и показателей по внешним параметрам). При этом можно выделить два подвида: текущая и прогностическая валидность. Текущая валидность рассматривает корреляцию с критерием,

существующим в настоящее время. Прогностическая валидность определяется на основе сравнения результатов с критериями которые предположительно появятся в будущем.

Содержательная валидность характеризуется по степени его соответствия предметной области, глубина и проработка соответствия. А.С. Анастаси пишет «Содержательная валидность означает систематическую проверку содержания, с тем чтобы установить соответствует ли оно репрезентативной выборке измеряемой области» [74].

Резюмируя все выше сказанное, система применения форм контроля в преподавании иностранному языку в высшей школе, созданная на основе взаимодополняющей реализации 3-х методологических подходов, построенная с учетом современной ситуации на рынке труда, требований работодателей, характеризуется открытостью (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения). Созданная нами система применения форм контроля в преподавании иностранному языку в высшей школе будет эффективно функционировать при соблюдении выявленного нами комплекса педагогических условий. Под педагогическими условиями реализации нашей системы мы понимаем совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, создающих предпосылки для его более эффективного функционирования. Апробация вышеназванных педагогических условий будет содействовать успешной реализации разработанной нами системы применения форм контроля в преподавании иностранному языку в высшей школе.

Выводы по первой главе

Теоретическое исследование проблем педагогического контроля показывает, что к настоящему времени сложилась устойчивая необходимость осуществления контроля как целенаправленного информационно-констатирующего, диагностико-обучающего и рефлексивного взаимодействия всех участников педагогического процесса.

Тщательное изучение и анализ функций контроля, выделяемых в современной психолого-педагогической и методической литературе, позволяют определить обучающую, воспитывающую и развивающую функции контроля как наиболее значимые и востребованные. Это, в свою очередь, указывает на актуальность исследования и применения системы контроля, как наиболее полноценно реализующего указанные функции в учебном процессе.

Контроль является неотъемлемым компонентом учебного процесса и определяется как целенаправленное информационно-констатирующее, диагностико-обучающее и рефлексивное взаимодействие субъектов учебного процесса, основанное на полноценной реализации обучающей, воспитывающей и развивающей функций контроля и ориентированное на установление соответствия процесса и результатов обучения Федеральному Государственному образовательному стандарту, на совершенствование учебно-воспитательного процесса и формирование устойчивых навыков самоанализа и самоконтроля учебной деятельности.

Качество образования является комплексной характеристикой педагогического процесса, описывающей его состояние и результативность в соответствии с требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта, потребностями и ожиданиями субъектов педагогического процесса. Качество обучения определяется совокупностью показателей, характеризующих результативность педагогического процесса

и его основные компоненты, среди которых следует выделить качество контроля в целом и корректирующего контроля в частности.

В то же время осуществление контроля, обладающего вышеуказанными характеристиками и в полной мере реализующего развивающий, обучающий и воспитывающий потенциал контроля, позволяет оказать влияние на качество обучения в целом, поскольку обеспечивает повышение основных показателей качества результатов обучения: соответствия полученных результатов контроля поставленным целям, качества знаний, умений и навыков обучающихся, мотивации, познавательной активности, а также уровня сформированности профессионально важных качеств личности обучающегося.

С учетом анализа литературы по рассматриваемой проблеме нами была спроектирована система контроля, основной целью которой стало повышение качества образования за счет реализации обучающего, воспитывающего и развивающего потенциала данного вида контроля.

Система контроля, построенная с учетом требований социального заказа, Федерального образовательного стандарта, требований работодателей, включает в свою структуру мотивационно-когнитивный, рефлексивно-оценочный компоненты; характеризуется открытостью (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения).

Условиями эффективного функционирования системы контроля являются: мотивация познавательной деятельности; использование интерактивных форм контроля; валидность контролирующей составляющей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ СИСТЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ КОНТРОЛЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

2.1. Цель, задачи и этапы экспериментальной работы по повышению качества образования в высшей школе через контроль путем применения системы форм контроля (на примере преподавания иностранного языка)

В первой главе мы подробно рассмотрели формы, методы и приемы контроля как фактора повышения качества образования, выявили комплекс педагогических условий для эффективного функционирования системы. В подтверждение научной истинности выдвинутых нами теоретических положений требуется проведение педагогического эксперимента.

В научной литературе методике проведения педагогических исследований уделяется большое внимание. Проблема организации и планирования педагогического эксперимента выступает в теории и практике педагогики высшей школы как одна из основных общетеоретических проблем, решение которой ведется в трудах многих известных педагогов: С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, В.И. Михеева, А.И. Пискунова.

В философии под экспериментом понимается метод научного познания, который способствует исследованию явления действительности в специально созданных, контролируемых и управляемых условиях. Слово «эксперимент» латинского происхождения и в переводе означает «опыт», «испытание».

Педагогический эксперимент является одним из методов исследования, который позволяет выявить эффективность функционирования педагогических систем и моделей в процессе реализации соответствующих педагогических условий. В процессе педагогического эксперимента

происходит верификация выдвинутой исследователем гипотезы; осуществляется совместная деятельность испытуемых и экспериментатора, который выполняет активную роль, разрабатывая программу эксперимента и осуществляя его ход. Необходимо учитывать тот факт, что педагогический эксперимент должен носить вариативный и лонгитюдный характер. В частности, при апробации комплекса педагогических условий исследователю необходимо быть уверенным в том, что именно данный комплекс условий обладает такими качествами, как необходимость и достаточность, которые позволяют успешно функционировать созданной им системе. В процессе педагогического эксперимента исследователь имеет возможность учитывать влияние тех или иных условий на изучаемые явления, изменять одни условия, оставляя инвариантными другие.

В процессе педагогического эксперимента применяются различные методы исследования: наблюдение, анкетирование, опрос, интервьюирование и др., которые выполняют на начальной стадии его проведения диагностику педагогического явления, делая картину полной и содержательной, что позволяет наметить программу усовершенствования дидактического процесса. В ходе экспериментальной работы накапливаются количественные данные, на основе которых можно судить о типичности или случайности изучаемых явлений.

Э.А. Штульман определяют методический эксперимент как «комплексный многокомпонентный метод проверки гипотезы, представляющий собой метод проверки гипотезы, представляющий собой иерархически организованный системный процесс, ядром которого является строго контролируемое обучение данному предмету» [122].

Организация эксперимента согласно Ляховицкому М. В. предполагает на 4 этапа.

1 этап – «организация». На этом этапе осуществляется разработка гипотезы, которая происходит на основе анализа устоявшихся форм и приемов обучения и новых возможностей достижения более высокого учебного эффекта.

Гипотеза, по мнению Шатилова С. Ф. – это научно обоснованное предположение о возможном улучшении результатов обучения при внесении определенных изменений в содержание, форму, приемы, средства или порядок обучения при сохранении всех остальных условий учебного процесса [120].

2 этап – «реализация», который характеризуется осуществлением идей, изложенных в гипотезе.

3 этап – «констатация», который представляет собой выявление количественных и качественных результатов, их обработку с целью данных, показывающих сущность установленной закономерности.

4 этап – «интерпретация», представляется наиболее важным, так как без объективного и тщательного анализа добытых и обработанных экспериментальных данных не может быть понята сущность достигнутого.

Проведенный нами эксперимент являлся естественным по условиям и месту его проведения, так как было сохранено естественное содержание деятельности обучающихся.

В частности, при апробации комплекса педагогических условий исследователю необходимо быть уверенным в том, что именно данный комплекс условий обладает такими качествами, как необходимость и достаточность, которые позволяют успешно функционировать созданной им системе. В процессе педагогического эксперимента исследователь имеет возможность учитывать влияние тех или иных условий на изучаемые явления, изменять одни условия, оставляя инвариантными другие.

В рамках формирующего эксперимента внедрялась разработанная нами система и выявлялись необходимость и достаточность педагогических условий ее эффективного функционирования.

Целью педагогического эксперимента являлась проверка эффективности разработанной нами системы при условии функционирования педагогических условий.

Исходя из цели и опираясь на формулировку нашей гипотезы исследования, нами были выдвинуты следующие задачи экспериментальной работы:

1. Проверить правильность гипотезы.
2. Сравнить качество знаний в контрольной и экспериментальной группе.
3. Апробировать систему контроля и проверить влияние комплекса педагогических условий на эффективность ее функционирования.
4. Проследить в ходе опытно-экспериментальной работы эффективность форм и видов контроля с точки зрения улучшения качества образования;
5. Обобщить полученные результаты.

С целью проверки выдвинутой нами гипотезы были применены следующие методы педагогического исследования:

- эмпирические – педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, метод ранговых оценок, методы педагогической диагностики и тестирования;

- математические методы статистической обработки данных.

Между указанными методами исследования нет четких границ, все они тесно связаны между собой, дополняют друг друга, выступая в каждом конкретном исследовании в особой связи и соотношении. Поскольку

образовательный процесс представляет собой сложную многоплановую систему, его эффективное исследование может быть обеспечено только применением всей совокупности общенаучных и специфических, собственно педагогических методов исследования.

В соответствии с обозначенными задачами эксперимент проводился нами в три этапа: подготовительный, апробационный и аналитический.

На подготовительном этапе формулировалась и уточнялась гипотеза экспериментального исследования на основе изучения и анализа теоретических источников по проблеме. Разрабатывался инструментарий для проведения эксперимента, проводился констатирующий эксперимент.

Нами было проведено анкетирование среди обучающихся и преподавателей филиала МАОУ «Академический лицей №95 г. Челябинска»: в результате нами были изучены и обобщены мнения 25 обучающихся и 15 преподавателей гуманитарных предметов, определен состав контрольных и экспериментальных групп.

Проведенное исследование выявило ряд положительных тенденций в практике проведения контроля в преподавании гуманитарных предметов:

- использование не только итогового, но и промежуточного и текущего контроля в процессе обучения;
- действенность контроля (преобладающее большинство преподавателей отметили, что проводимый ими контроль не является формальным и отражает действительные результаты учебно-познавательной деятельности обучаемых (86 %));
- знание преподавателями цели и основных принципов организации контроля в учебном процессе (96%).

В то же время анализ данных анкетирования, а также посещение занятий и педагогические наблюдения на занятиях по предметам гуманитарного цикла позволили выявить ряд недостатков в практике организации контроля: преобладающую роль играет внешний контроль, т.е. контроль, осуществляемый непосредственно преподавателем – его предпочитают в обучении 79% преподавателей. Вместе с тем, значительный развивающий потенциал взаимо- и самоконтроля используется лишь 21,6% преподавателей. Более того, следует отметить консервативное восприятие контроля как средства выставления оценки обучающимся. Лишь незначительный процент респондентов (19%) реализуют обучающий, воспитывающий и развивающий потенциал контроля, а 26% используют результаты контроля для внесения корректив в сам процесс обучения.

Результаты исследования выявили так же однообразие применяемых форм контроля: наиболее часто практикуется устный и письменный опрос (100% опрошенных), гораздо реже используется тестирование (53%), хотя актуальность применения тестового способа контроля знаний признают 92% преподавателей.

Наиболее активно тестирование используется в преподавании иностранного языка – около 80% преподавателей иностранного языка используют тесты при оценивании знаний обучающихся. Однако применяемые тесты, как показало наблюдение, проектируются на основе индивидуального опыта преподавателя и не стандартизируются (не подвергаются процедуре валидации и проверке на надежность), что в значительной степени снижает качество теста.

Кроме того, несмотря на то, что 86% преподавателей декларируют дифференцированность осуществляемого ими контроля, большинство из них не используют формы контроля, спроектированные в соответствии с

уровнями сформированности лексико-грамматических навыков, а предъявляют одинаковые задания для всех обучающихся.

Анализ данных опроса и анкетирования показал, что и обучаемые, и преподаватели отмечают необходимость совершенствования контроля как компонента целостного педагогического процесса в высшей школе (69% и 85% соответственно). При этом значительная часть преподавателей отметила зависимость качества обучения от качества контроля учебно-познавательной деятельности обучающихся в большой (49%) и достаточно большой степени (44%). Полученные данные позволили нам сделать вывод о необходимости совершенствования контроля в режиме повышения качества образования.

Таким образом, проведенный на данном этапе констатирующий эксперимент по исследованию практики организации контроля как компонента целостного педагогического процесса в высшей школе выявил наряду с положительными тенденциями недостатки в осуществлении контроля преподавателями иностранного языка. Это, в свою очередь, позволило определить основные направления совершенствования контроля как вида контроля, в наибольшей степени реализующего обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал контроля.

Исследование проводилось в течение 2020-2021 гг., при этом объектом проводимого педагогического эксперимента стали 25 обучающихся универсальной группы 10 класса МАОУ «Академического лицея № 95 г. Челябинска». Обучение в лицее проводится по учебно-методическому комплексу «Звёздный английский» ("Starlight") для общеобразовательных учреждений и школ с углублённым изучением английского языка.

По результатам входного контроля, проведенного в форме комплексного компьютерного тестирования по программе «Education First», на основе составленных нами заданий были получены следующие данные (таблица 3).

**Результаты входного контроля обучающихся
10 класса МАОУ «Академического лицея №95 г. Челябинска»**

№	группа	количество	средний балл
1	контрольная	13	3,5
2	экспериментальная	12	3,58

Таблица результатов входного контроля позволяет сделать вывод о том, что нет значимых различий в уровне владения иностранным языком у обучаемых контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента. В составе указанных групп нашли свое отражение общие признаки генеральной совокупности: срок обучения, условия обучения и успеваемость.

**2.2. Реализация системы применения форм контроля в преподавании
иностранному языку в высшей школе и комплекса педагогических
условий ее эффективного функционирования**

Процесс внедрения разработанной системы осуществлялся с использованием комплекса необходимых педагогических условий. Таким образом, целью формирующего этапа эксперимента являлась экспериментальная проверка эффективности разработанной системы с использованием комплекса необходимых педагогических условий.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами апробирована разработанная нами система применения форм контроля в преподавании иностранному языку в высшей школе при соблюдении разработанных нами педагогических условий.

Проиллюстрируем ход опытного обучения на примере основного этапа экспериментального исследования, который предполагал непосредственную реализацию системы контроля и выявление ее влияния

на качество образования. Экспериментальное исследование проводилось в соответствии со следующими основными требованиями:

- естественность педагогического эксперимента, что было обеспечено проведением экспериментальной работы в течение двух лет (2020-2021 гг.) по разработанной программе, а также в соответствии с требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта по предмету «Иностранный язык», по учебному плану и программе данной дисциплины;
- соблюдение чистоты проведения эксперимента, что было достигнуто наличием контрольной и экспериментальной групп, использованием информационных технологий для итогового тестирования (программа «English First»). При этом соблюдались неварьируемые условия эксперимента (характер контрольных заданий, идентичность проведения контроля и единые критерии оценивания, единство требований к участникам эксперимента, а, следовательно, и достоверность данных, полученных в результате эксперимента).

Диагностико-констатирующий этап включал решение следующих задач:

- диагностика реального уровня сформированности лексико-грамматических навыков иностранному языку в контрольной и экспериментальной группах;
- выявление мнения обучаемых о мотивах изучения иностранного языка;
- определение уровня познавательной активности; выявление степени сформированности самоконтроля;
- сопоставление и анализ результатов, полученных в контрольной и экспериментальной группах.

Проведение диагностико-констатирующего этапа эксперимента позволило нам сделать вывод об отсутствии существенных различий между

обучающимися исследуемых групп по выделенным параметрам качества обучения на начало проведения формирующего эксперимента. Целью проведения формирующего эксперимента стала проверка на практике состоятельности и эффективности разработанной системы контроля в обучении иностранному языку на основе выявления динамики основных параметров качества образования методами математической статистики.

Система контроля, спроектированная по результатам комплексного научно-теоретического исследования, прошла на данном этапе проверку в учебных группах в сочетании с контролем, предусмотренным учебным планом.

Существенным различием между контрольной и экспериментальной группами стало изменение характера и организации учебно-познавательной деятельности последних за счет реализации системы контроля, которая предполагала:

- осуществление контроля, нацеленного на диагностирование недостатков учебной деятельности обучающихся, путем выделения объектов коррекции;
- вовлечение обучающихся в процесс оценивания собственной деятельности;
- предъявление дифференцированных контрольных заданий, составленных с учетом уровней сформированности лексико-грамматических навыков обучающихся;
- предоставление обучающимся возможности работать на подходящем для них уровне сформированности лексико-грамматических навыков.

В экспериментальной группе контроль проводился по специально разработанным методическим материалам, предназначенным для систематической устной и письменной проверки усвоенных знаний, умений и навыков. Опытное обучение проводилось в рамках модуля «Food and health».

Приведем несколько примеров форм, которые были использованы во время проведения эксперимента. Так обучающимся было предложено актуализировать знания в рамках модуля по теме «Modal verbs» используя интерактивную форму Talking Mat. Обучающиеся обязательно работают в группах по 4 человека. У каждой группы имеется лист формата А3. Посередине обозначена тема. Каждый обучающийся записывает свои идеи словами и рисунками или афоризмами по заданной теме. У каждого обучающегося свой цвет. Далее каждая группа меняет свой стол, их задача установить связь между рассуждениями (соединить стрелками) и задать интересующие их вопросы. Команды переходят от стола к столу, чтобы проанализировать работы других команд с целью установления взаимосвязей между данными и ответами (соединяя идеи стрелками) или для формулирования вопросов по теме.

Далее все обучающиеся возвращаются на свои места для анализа своей работы, отвечая на вопросы и делая вывод. Команды презентуют свои карты.



Рис. 3 Пример карты по форме «Talking Mat»

Применение обучающих структур данной формы дает большие возможности для организации эффективной учебной деятельности, в основе которых лежит групповая форма работы. В это время осуществляется включённый контроль, т.е. преподаватель слушает ответы обучающихся в различных группах и соответственно оценивает их, помогает выполняющему в данный момент функцию учителя, корректировать ошибки в момент их возникновения, оценивает не только отвечающего, но и качественную работу «учителя».

В ходе выполнения такого рода задания нами реализовались такие педагогические условия, как мотивация познавательной деятельности путем вовлечения обучающихся в активный учебный процесс, а также использование интерактивной формы (круглый стол), который делает процесс изучения намного интереснее.

Следующая форма в рамках эксперимента носит название «Jot Thoughts». Обучающая структура, в которой участники громко проговаривают придуманное слово по данной теме, записывают его на листочек и кладут в центр стола лицевой стороной вверх. Не соблюдая очередности, каждый участник должен заполнить 4 листочка, следовательно, в центре стола окажутся 16 листочков.

Далее применяется форма «Sort cards»: все полученные карточки необходимо распределить на разные категории, категории определяют обучающиеся самостоятельно.

Применение таких форм:

- Выводят обучающихся за пределы обычного повторения, суммирования и интерпретации информации;
- Расширяют способность анализировать информацию и проводить связи составления логического заключения.

Достоинства этих методов заключаются в том, что они позволяют охватить большую по объёму информацию, вовлекают всех участников учебного занятия в обучающий процесс, поскольку он требует сплоченной, креативной работы, обучающиеся становятся более активными и открытыми, потому что у них не возникает страха ошибиться, высказать неверное суждение. За счет этого метода мы также смогли реализовать такое педагогическое условие, как мотивация познавательной деятельности, поскольку у обучающихся появился большой интерес к заданиям. Также они формируют у обучаемых учебные действия, направленные на постановку целей, выявлению проблем, нахождения способов решения этих проблем, оценку результатов деятельности и ее коррекции. Обучающие структуры позволяют за счет разнообразных форм представления информации, ее восприятия, обсуждения, анализа и осмысления повысить в несколько раз эффективность и качество обучения.

Еще один апробированный метод в рамках эксперимента носит название «Connect-Extend-Challenge» обучающая структура, помогающая расширить знания по теме, связывая их с предыдущим опытом и продумывая возможные трудности.

Обучающиеся связывают тему и информацию с тем, что они уже знают, расширяют свои знания и продумывают решения возникающих трудностей и вопросов.

Таблица 4

Пример таблицы по форме «Connect-Extend-Challenge»

Я раньше знал(а)	Сегодня я узнал(а)	О чем нельзя забывать при использовании
------------------	--------------------	---

Данная форма учит обучающихся постоянно задаваться вопросами для более глубокого изучения темы и синтезировать новую информацию. Несмотря на то, что модель у обучающихся одинаковая, таблицы у них получились разные. Обучающиеся смогли продемонстрировать накопленные знания по теме. На наш взгляд, это эффективная форма, поскольку она за счет игровой формы облегчает для участника процесс актуализации знаний, а также помогает выразить скрытые чувства и помогает проникнуться чувствами окружающих, понять их мотивацию и точку зрения.

Ещё одним примером, в котором реализовывались несколько педагогических условий был метод «800 pounds summary». Цель данного метода — это написание резюме занятия стоимостью 800 фунтов, 10 фунтов за слово. Педагог может обозначить определенные слова, относящиеся к пройденной теме, которые должны быть включены в резюме. Стоимость может быть увеличена или уменьшена. Данная форма учит обучающихся определять главную мысль занятия и формулировать выводы. Такой контроль в виде формы «800 pounds summary» способствовал активизации

различных навыков обучающихся, повышению заинтересованности и мотивации обучающихся, что неизбежно ведет к повышению качества образования.

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы по повышению качества образования путём применения системы форм контроля

Во время занятий по разработанной нами системе за обучающимися велось наблюдение. В процессе наблюдения за экспериментальной группой, где на уроках широко применялись всевозможные методы контроля, и при сравнении их работы на уроке с работой обучающихся контрольной группы, где уроки велись по традиционной системе, были установлены следующие факты:

- обучающиеся экспериментальной группы были вовлечены в учебный процесс, о чем свидетельствовала высокая активность на занятии;
- занятия в экспериментальной группе проходили в непринужденной форме; у обучающихся не возникало боязни совершить ошибку; каждый стремился более высоким результатам, что позволило максимально реализовывать умения и навыки.

С целью выявления степени влияния реализованной системы контроля в обучении иностранному языку по окончании формирующего эксперимента нами было проведено итоговое исследование основных критериев качества образования:

- соответствие полученных результатов поставленным целям обучения;
- качество приобретенных знаний, умений и навыков;
- уровень самоконтроля обучаемых;
- познавательная активность и отношение обучающихся к изучаемой дисциплине;
- мотивация обучения.

Полученные в результате данные сравнивались в дальнейшем с показателями параметров качества образования, полученными на диагностико- констатирующем этапе эксперимента, что позволило не только выявить динамику отдельных показателей качества образования, но и спрогнозировать возможности реализуемой системы контроля в обучении. Рассмотрим изменение основных показателей более подробно.

Для сравнительного анализа соответствия полученных результатов поставленным целям обучения до и после проведения формирующего эксперимента нами было проведено анкетирование обучающихся и итоговое тестирование по предмету «Иностранный язык».

Исследование сформированности лексико-грамматических навыков иностранному языку проводилось на основе компьютерного тестирования по программе «Education First», в тестировании предлагаются задания по чтению, аудированию, говорению и грамматике. Таким образом, общая сумма баллов составляет 200 баллов, что принимается за 100%. Отсюда рассчитывается уровень сформированности лексико-грамматических навыков иностранному языку в контрольной и экспериментальной группах:

50 % – низкий уровень – «3»;

60-74 % – средний уровень – «4»;

75 % и выше – высокий уровень – «5».

Обработка результатов осуществлялась следующим образом. За вопросы под номерами 1, 2, 6, 7, 8(2), 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 26(1,2,3), 27, 30, 31, 34, 35 – баллы выставлялись так: «а» – 5, «б» – 4, «в» – 3, «г» – 2, «а» «б», «в» «г» – 1. За вопросы под номерами 3, 4, 5, 8(1), 15, 18, 19, 20, 24, 25, 28, 29, 32, 33 – баллы присваивались следующим образом: «а» – 1, «б» – 2, «в» – 3, «г» – 4, «д» – 5. Данная шкала оценивания результатов позволяет вывести сумму баллов по всему тесту для обучающихся исследуемых групп и определить их общий уровень сформированности лексико-грамматических навыков иностранному языку.

Сравнительный анализ исходного уровня сформированности лексико-грамматических навыков в контрольной и экспериментальной группах

Группа (количество обучающихся)	средняя величина уровня сформированности лексико-грамматических навыков
контрольная группа (13)	128,24
экспериментальная группа (12)	128,52

Результаты анкетирования показали, что обучающиеся контрольной группы имеют незначительное преимущество по уровню сформированности лексико-грамматических навыков, так как средний балл сформированности лексико-грамматических навыков в контрольной группе приблизительно составляет 128,24, а в экспериментальной 128,52 баллов.

В то же время необходимо отметить достаточно низкий уровень сформированности лексико-грамматических навыков иностранному языку в исследуемых группах: 45 % и 36 % обучающихся контрольной и экспериментальной групп соответственно были отнесены по результатам анкетирования к низкому уровню сформированности лексико-грамматических навыков. Распределение обучающихся по уровням сформированности лексико-грамматических навыков в контрольной и экспериментальной группах представлено на рисунке 4.

Таким образом, анализ данных анкетирования на диагностико-констатирующем этапе эксперимента не выявил существенных различий в уровне сформированности лексико-грамматических навыков между группами.

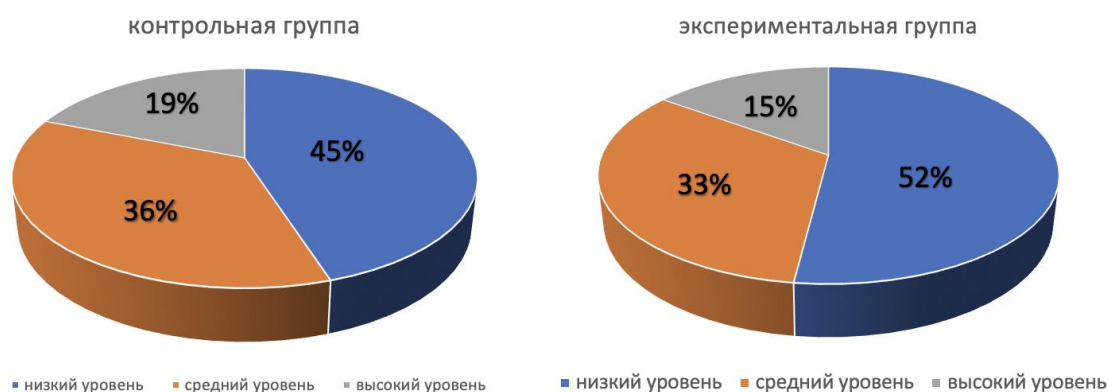


Рис. 4. Распределение обучающихся контрольной и экспериментальной групп по уровням сформированности лексико-грамматических навыков в начале эксперимента

Для оценки эффективности реализуемой системы контроля после завершения эксперимента нами было проведено повторное анкетирование обучающихся контрольной и экспериментальной групп. Для повышения объективности исследования нами был дополнительно использован метод регистрации, который позволил скорректировать результаты анкетирования.

В результате эксперимента произошло перераспределение обучаемых по уровням сформированности лексико-грамматических навыков(рис.5). Мы видим, что количество обучающихся, находящихся на высоком уровне сформированности лексико-грамматических навыков, увеличилось и в контрольной, и в экспериментальной группе; однако в экспериментальной группе увеличение произошло в 2,2 раза, а в контрольной только в 1,3.



Рис. 5. Распределение обучающихся контрольной и экспериментальной групп по уровням сформированности лексико-грамматических навыков в конце эксперимента

В то же время нами было отмечено значительное уменьшение количества обучающихся, находящихся на первом (самом низком) уровне сформированности лексико-грамматических навыков. Отрицательная динамика экспериментальной группы составила 80%, а контрольной 59%.

Указанные изменения в экспериментальной группе являются следствием реализации системы контроля, которая максимально активизирует обучающий потенциал контроля, а, следовательно, напрямую влияет на уровень сформированности лексико-грамматических навыков обучающихся.

Кроме того, система в целом реализуется на основе целей и задач обучения, обозначенных в Федеральном Государственном стандарте и программе обучения по предмету. Все используемые средства контроля проектируются на их основе.

Важная роль мотивации в обучении предмету признается многими исследователями [47, 55, 115, 141]. Именно мотивация во многом обеспечивает и обуславливает успешность учебной деятельности обучающихся, поэтому задачей нашего эксперимента также стало исследование мотивов изучения иностранного языка. С этой целью нами было проведено анкетирование обучающихся контрольной и

экспериментальной групп, где обучаемым было предложено оценить по 5-балльной шкале мотивы изучения предмета «Иностранный язык». В предложенной анкете представлены следующие группы мотивов: социально-бытовые, учебно-познавательные, профессиональные и утилитарные.

Анкетирование было проведено на диагностико-констатирующем этапе, а затем по завершению формирующего этапа эксперимента. Полученные в ходе исследования результаты и их сравнительный анализ представлены в таблице 5.

Таблица 5

Мотивы изучения предмета «Иностранный язык» обучающимися контрольной и экспериментальной групп

	МОТИВЫ	В начале эксперимента		В конце эксперимента	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
	Социально-бытовые	3,59	3,63	3,61	3,74
1	Уметь свободно общаться	4,63	4,72	4,8	4,93
2	Поехать за рубеж	3,64	3,7	3,52	3,68
3	Читать художественную литературу	2,49	2,48	2,48	2,6
	Учебно-познавательные	4,31	4,27	4,34	4,61
4	Знать язык	4,68	4,69	4,7	4,8
5	Интересно изучать	3,98	3,8	4,02	4,69
6	Расширит кругозор	4,12	4,08	4,1	4,27
7	Повысить свой культурный уровень	4,47	4,51	4,51	4,7
	Профессиональные	3,73	3,72	4,03	4,22

8	Пригодится в будущей профессии	4,35	4,31	4,1	4,7
9	Читать литературу по специальности	3,11	3,14	3,96	3,74
	Утилитарные	3,34	3,34	3,36	3,53
10	Избежать наказания за неуспеваемость	2,53	2,57	2,12	2,33
11	Успешно сдать экзамен	4,15	4,11	4,61	4,73
	Среднее арифметическое	3,74	3,75	3,83	4,03

На начальном этапе эксперимента наиболее значимыми для обучающихся, как видно из таблицы, являются учебно-познавательные и социально-бытовые мотивы. Наибольший балл получили мотивы: «знать язык» (4,68 и 4,69 баллов) и «уметь свободно общаться» (4,63 и 4,72).

Высокие показатели для вышеуказанных групп мотивов обусловлены, в первую очередь, повышением престижа иностранного языка как средства расширения международных и межкультурных связей. В то же время следует отметить недостаточно высокий балл для группы профессиональных мотивов (3,72 и 3,73 балла соответственно). Данный факт свидетельствует о необходимости формировать речевые навыки и умения, которые могут гарантировать обучающимся возможность активного использования иностранного языка в профессиональной деятельности.

Анализ полученных данных показал, что, несмотря на незначительные различия по отдельным группам мотивов, общий количественный показатель в обеих группах оказался одинаковым к моменту начала эксперимента, что свидетельствует об отсутствии значимых различий между контрольной и экспериментальной группами в мотивах изучения иностранного языка и культуры речи.

На завершающем этапе проведения формирующего эксперимента с целью выявления изменений в мотивах изучения иностранного языка и культуры речи в результате применения системы контроля нами было проведено повторное анкетирование обучающихся контрольной и экспериментальной групп. Как показали результаты, обучающиеся исследуемых групп по-разному описывают мотивы изучения данных предметов.

Основные различия наблюдаются в группах профессиональных и учебно-познавательных мотивов. Так, в экспериментальной группе профессиональные мотивы получили рейтинг 4,61 баллов, а в экспериментальной только 4,54; в то же время группа учебно-познавательных мотивов была оценена обучающимися в контрольной группе 4,03, а обучающимися в экспериментальной группе 4,22 балла. По-прежнему самыми существенными для обучающихся является мотив знания иностранного языка и культуры речи и умения общаться. Анализ основных данных выявил, что показатель мотивации в баллах повысился и в контрольной, и в экспериментальной группе. Однако, изменения в последней являются более значимыми: динамика по контрольной группе составляет приблизительно 5%, а по экспериментальной группе всего 2,4%. Общее представление о характере изменений в мотивах изучения иностранного языка дает гистограмма, представленная на рис. 8.

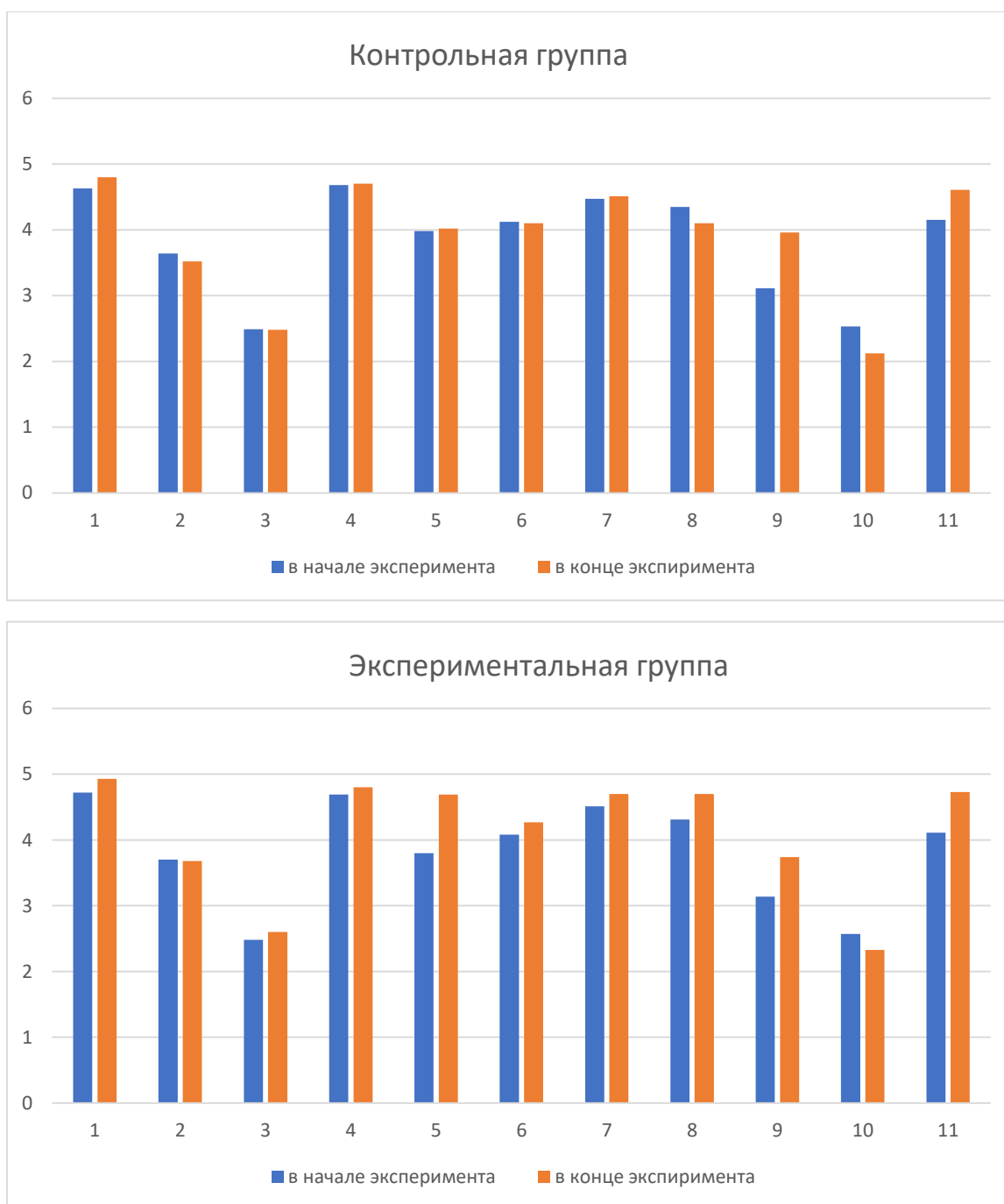


Рис. 6. Изменение мотивационной сферы обучаемых контрольной и экспериментальной групп до и после проведения эксперимента

Данные об изменении мотивационной сферы обучаемых в ходе эксперимента подтверждают вывод о том, что участие самих обучающихся в процедурах оценивания, возможность выбора уровня сложности выполняемых заданий, а также наглядность собственных достижений,

позволяют повысить мотивацию обучающихся в процессе обучения иностранному языку.

Таким образом, результаты опытно-экспериментального исследования системы контроля в обучении дают достаточные основания утверждать, что разработанная система имеет высокую эффективность, а ее реализация действительно способствует повышению качества образования.

Выводы по второй главе

В результате научно-теоретического анализа психолого-педагогических исследований по проблемам контроля было дано определение системы контроля целом и системы контроля в частности. На основе системного подхода и с учетом анализа литературы по рассматриваемой проблеме нами была спроектирована система контроля в обучении иностранного языка, основной целью которой стало повышение качества образования за счет реализации обучающего, воспитывающего и развивающего потенциала данного вида контроля. В соответствии с разработанной системой:

- обозначены цели и задачи контроля в обучении иностранного языка;
- определено содержание контролируемой информации, а также особенности деятельности преподавателя и обучающихся при осуществлении контроля;
- обозначены принципы и критерии оценивания учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Спроектированная система была проверена в ходе опытно-экспериментального исследования, целью которого стало выявление степени влияния системы на следующие критерии качества обучения: уровень сформированности лексико-грамматических навыков, самоконтроль, качества знаний, умений и навыков, мотивация обучения, познавательная активность обучающихся.

Проведение опытного обучения по иностранному языку, подтвердило практическую значимость системы контроля. Полученные в ходе эксперимента результаты доказали адекватность разработанной системы целям, задачам и принципам контроля как компонента педагогического процесса, а также валидность и надежность применяемых средств контроля.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментального исследования были достигнуты поставленные цели и решены задачи исследования. Проведенный педагогический эксперимент, в свою очередь, подтвердил выдвинутую нами гипотезу о реальном повышении качества образования посредством реализации научно-обоснованной системы контроля.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам контроля показал, что контроль как компонент процесса обучения неоправданно считается одним из наиболее изученных вопросов в современной дидактике. Однако, к настоящему времени в педагогической науке все еще не сложилось четкой классификации методов, форм и средств контроля. Более того, указанные понятия неоднозначны по своему толкованию в психолого-педагогической литературе.

Как показали результаты анкетирования преподавателей и обучающихся, а также анализ психолого-педагогической литературы, посвященной этой проблеме, в современной педагогической теории и практике обучения в высшей школе сложилось понимание контроля как информационно-констатирующего и диагностико-обучающего взаимодействия преподавателя и обучающегося. Вместе с тем, современное понимание педагогического процесса как субъект-субъектного взаимодействия всех его участников предполагает осуществление такого контроля, компонентом которого также является рефлексивное взаимодействие преподавателя и обучающегося. Обучаемый становится активным субъектом контроля, а преподаватель создает все условия не только для качественного внешнего контроля, но и для самоконтроля и оценивания обучающимися собственной учебной деятельности, что способствует созданию полноценной обучающей среды и формированию у обучающихся навыков самообразовательной деятельности.

В то же время к контролю как неотъемлемому компоненту педагогического процесса предъявляются жесткие требования качества. Обеспечение качества предполагает, в первую очередь, полноценную реализацию обучающей, воспитывающей и развивающей функций контроля. Контроль представляет собой целенаправленное информационно-констатирующее,

диагностико-обучающее и рефлексивное взаимодействие субъектов учебного процесса, основанное на полноценной реализации обучающей, воспитывающей и развивающей функций контроля и ориентированное на установление соответствия процесса и результатов обучения Федеральному Государственному образовательному стандарту, на совершенствование учебно-воспитательного процесса и формирование устойчивых навыков самоанализа и самоконтроля учебной деятельности.

Применение системного подхода в исследовании данного вида контроля позволяет дополнить систему контроля, основы которой уже были описаны в отечественных педагогических исследованиях. Компоненты данной системы (цель и задачи, содержание контролируемой информации, контролируемый и контролирующий, виды, методы, способы и формы контроля и результаты его реализации) находятся в тесном взаимодействии и взаимозависимости, их полноценное и эффективное функционирование определяется соблюдением общедидактических, специальных и дополнительных принципов и требований реализации системы. Особую роль в этой связи приобретают дополнительные принципы технологичности, результативности, информативности и бинарности, которые определяют специфику данной системы, позволяющей повышать качество образования в высшей школе.

Качество образования является существенной характеристикой педагогического процесса и может быть описано совокупностью показателей, характеризующих различные компоненты учебного процесса и его результаты. Показателями качества образования являются: качество цели, качество учебной деятельности, качество преподавания и качество результатов обучения, которые характеризуются, в свою очередь, комплексом критериев для каждого компонента.

Поскольку контроль является обязательным компонентом процесса обучения, эффективная реализация системы контроля возможна только в режиме повышения качества образования. При этом становится очевидным взаимодействие контроля и качества образования: система контроля должна отвечать требованиям качества; контроль, реализуя обучающую, воспитывающую и развивающую функции, позволяет улучшить состояние и повысить результативность педагогического процесса.

Контроль оказывает непосредственное влияние на следующие показатели качества результатов обучения: соответствие результатов поставленным целям обучения (уровень сформированности лексико-грамматических навыков и качества знаний, умений и навыков), мотивы учебной деятельности, познавательную активность обучающихся, уровень самоконтроля, а также сформированность профессионально важных качеств личности будущего специалиста (критичность ума, самокритичность, организованность).

С учетом современного понимания сущности контроля и направлений его взаимодействия с качеством обучения, на основе системы контроля нами была разработана система контроля для повышения качества образования на примере преподавания иностранного языка.

Система контроля представляет собой способ достижения целей обучения в вузе, сущность которого состоит в том, что:

- цели, задачи и объекты контроля выделяются на основе анализа уровня сформированности лексико-грамматических навыков обучающихся и требований Федерального Государственного стандарта и программы обучения по предмету;
- разработка средств контроля и определение объема контролируемой информации производится с учетом уровня сформированности

- лексико-грамматических навыков обучающихся и специфики объектов для каждого уровня;
- уровень выполнения заданий выбирается обучающимися;
 - система контроля может быть частью любой педагогической технологии.

Эффективность разработанной системы контроля в обучении была проверена в ходе опытно-экспериментального обучения, выявившего повышение качества образования в экспериментальной группе в результате реализации системы контроля.

Анализ данных, дал подтверждение эффективности разработанной системы контроля по таким показателям качества образования, как: уровень сформированности лексико-грамматических навыков, качества знаний, умений и навыков (прочность, правильность, гибкость, осознанность). Итоги экспериментального исследования свидетельствуют также о достаточно высоком уровне самоконтроля обучающихся в экспериментальной группе, о повышении их познавательной активности и интереса к изучению гуманитарных предметов. В результате опытно-экспериментального обучения нами были отмечены положительные изменения в мотивационной сфере обучаемых: большее значение приобретают мотивы профессиональные и учебно-познавательные.

Научно-теоретическое и опытно-экспериментальное исследование проблем организации контроля в высшей школе позволяет сформулировать теоретические выводы и практические рекомендации, которые обеспечат наиболее рациональный и эффективный подход к реализации контроля в практике преподавания иностранного языка с целью повышения качества образования.

Список использованных источников

1. Аванесов В.С. Основы научной организации контроля в высшей школе. – М.: МИСиС, 2010. – 167 с.
2. Аванесов В.С., Гетманенко Г.Е. Методические принципы композиции тестовых заданий: Учеб. пособие для преподавателей гуманитарных дисциплин. – М., 1996. – 52 с.
3. Айнштейн В. Экзаменуемые и экзаменаторы //Высшее образование в России. – 1999. – No 3. –С. 34-42.
4. Аксенов А.А. Педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода к оценке учащихся младших классов: Дисс...канд. пед. наук. – Коломна, 2012. – 203 с.
5. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды /Под ред. А.А.Бодалева и др. – В 2-х т. – М.: Педагогика, 1999. – 288 с.
7. Андреев В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования // Вестник Российской академии образования. – 2011. – No 1. – С. 35 – 42.
8. Андреева Л.А. Дидактические игры как средство развития профессионально-значимых качеств будущего специалиста: Дисс...канд. пед. наук. – Орел, 1999. – 228 с.
9. Анищенко В.Г., Лейкина О.Ю., Фокин Ю.Г. Пути совершенствования оценивания учебной деятельности студентов высшей школы /Под ред. Ю.Г.Фокина. – М., 1994. – 40 с.
10. Анякина О.В. Дидактические особенности контроля учебной успеваемости в период адаптации студентов к учебному процессу при изучении графических дисциплин: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 2000. – 17 с.

11. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1997. – 384 с.
12. Бабаскин В.С., Коржуев А.В., Самойленко П.И. Фрагменты дидактики высшей школы: теория, методология, практика. Пособие для начинающего аспиранта, преподавателя, слушателя ФПК, преподавателей вузов /Под ред. А.В.Коржуева. – М.: Янус-К, 2000. – 144 с.
13. Байрамова Ж.А. Тестовый контроль знаний как средство активизации учебной деятельности студентов: Дисс...канд. пед. наук:13.00.01. – Махачкала, 1999. – 170 с.
14. Барынкина И.В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения (на материале английского языка): Дисс...канд. пед. наук. – Брянск, 1999. – 188 с.
15. Беляева А.С. Методика построения аудиторных занятий по иностранному языку в неязыковом вузе (с учетом преемственности со школой): Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 1998. – 18 с.
16. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. – М.: Высшая школа, 1999. – 230 с.
17. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием //Мир образования. – 1996. – No 2. – С.31-36.
18. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 2002. – 336 с.
19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
20. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
21. Бим И.Л. Общая методика обучения иностранному языку. – М.: Русский язык, 1991. – 357 с.

22. Бордовский Т.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: Монография. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 359 с.
23. Бугаков П.Г. Воспитание организованности в процессе профессиональной подготовки учителя: Дисс...канд. пед. наук. – Липецк, 1994. – 165 с.
24. Булатова Д.В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Дисс... докт. пед. наук. – М., 1999. – 521 с.
25. Буслова С.К. Вопросы учащихся как средство повышения качества знаний: Дисс... канд. пед. наук: – Л, 1979. – 216 с.
26. Бухарова Г.Д. Дидактический эксперимент: цели, задачи и методика проведения: Учебное пособие. – Екатеринбург, 1995. – 38 с.
27. Вендровская Р.Б. Тесты в американской системе образования //Педагогика. – 2000. – № 2. – С.96-102.
28. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. – М.: Новь, 1999. – 535 с.
29. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие /Под ред. А.А.Миролюбова. – Обнинск: Титул, 1999.-112 с.
30. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 497 с.
31. Вяткин Л.Г., Капичникова О.Б., Дружкин А.В. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1997. – 128 с.
32. Вяткин Л.Г., Капичникова О.Б., Дружкин А.В. Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1997. – 104 с.
33. Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н. Азбука студента. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 54 с.

34. Галицких Е. Экзамен в педагогическом университете // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С.82-86.
35. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: МГУ, 1976. – 150 с.
36. Гальперин П.Я. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. – М.: МГУ, 1966. – 39 с.
37. Гершунский Б.С. Философия образования для века (В поисках практико-ориентированной концепции)/РАО, Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
38. Гильманов Р.А. Проблемы дидактики трудности учебных упражнений. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 182 с.
39. Гипаева Х.А. Педагогические основы адаптации зарубежного опыта преподавания английского языка как иностранного в неязыковом вузе: Дисс...канд. пед. наук. – Владикавказ, 2000. – 214 с.
40. Гладкая И.В. Особенности контроля уровня достижений учащихся в системе развивающего обучения: Дисс...канд. пед. наук. – СПб., 1996. – 211 с.
41. Горбатов Д.С. Критериально-ориентированное тестирование как средство диагностики учебных достижений школьников: Дисс... канд. пед. наук. – Воронеж, 1996. – 186 с.
42. Горностаева И.Н. Формирование профессионально-значимых качеств личности будущих менеджеров: Дисс... канд. пед. наук. – Брянск, 2002. – 244 с.
43. Гулюкина Н.А. Диагностические и корректирующие возможности тестового контроля на этапе «школа-вуз» //Тезисы всероссийской научно-методической конференции /Под общ. ред. А.С.Вострикова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1998. – Ч. I,II,III. – 219 с.
44. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

- 45.Ежова В.Н. Технологические подходы к управлению качеством образования //Инновационный опыт работы учителя – условие личностного роста учащегося: Сб. статей /Под ред. Л.Г.Косолаповой. – Пермь, 1999. – С.6-23.
- 46.Есипович К.Б. Основы управления процессом обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1983. – 102 с.
- 47.Ефимов В.Н. Дидактические основы построения системы контроля на аудиторных занятиях в вузе: Дисс... канд. пед. наук. – Москва, 1983. – 187 с.
- 48.Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов выс. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
- 49.Занина Л. Проверка знаний или поиск истины? //Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С.93-96.
- 50.Захарова Л.М. Дифференциация самостоятельной работы как фактор повышения качества знаний младших школьников: Дисс... канд. пед. наук. –Л., 1986. – 190 с.
- 51.Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
- 52.Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
- 53.Зиновкина М. Креативная технология образования. //Высшее образование в России. – 1999. – № 3. – С.101-104.
- 54.Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 1-3. – М.: Знание, 1972-1973.
- 55.Иноземцева В.Е. Подготовка педагогических кадров в вузах России// Педагогика. – 2000. – № 6. – С.57-64.
- 56.Иошанов М.А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы //Педагогика. – 2000. – № 10. – С.95-102.

57. Карева Д.Ф. Качество знаний при обучении. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1996. – 26 с.
58. Качалко В.Б. Методы психолого-педагогических исследований с применением математической статистики. – Мозырь: МГПИ им. Н.К.Крупской, 2002. – 107 с.
59. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования /Под ред. М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
60. Кваша Б.Ф., Трофимов А.Б. Информационные педагогические технологии. – СПб., 1997. – 140 с.
61. Количественные методы в исторических исследованиях: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «История» /И.М.Гарскова, Т.Ф.Изметьева, Л.В.Милов и др. /Под ред. И.Д.Ковальченко. – М.: Высшая школа, 1984. – 384 с.
62. Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» /Отв. ред. проф. В.И.Шкатулла. – М.: Юристъ, 1998. – 558 с.
63. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы и системе и системном подходе. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
64. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе /Под ред. В.А.Слободчикова. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
65. Контроль качества и оценка в образовании /Материалы международной конференции. – СПб. РГПУ им. А.И.Герцена. – 1998. – 134 с.
66. Костылев Ф.В. Учить по-новому: Нужны ли оценки-баллы: Кн. для учителя. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2000. – 104 с.
67. Кудяев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе. Проблемы и методы построения и реализации его системы. – Майкоп: Качество, 1997. – 195 с.
68. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.

69. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
70. Кукла Г.П. Исследование взаимоконтроля и самоконтроля в структуре урока: методические рекомендации для студентов пединститутов и преподавателей школ. – Челябинск, 1982. – 194 с.
71. Кулемин Н.А. Квалиметрический мониторинг в системе общего образования // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 16-20.
72. Кульневич Е.В. Педагогика личности от концепции до технологии: Учебно-практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учебных заведений, слушателей ИПК. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
73. Лапина Г.А. Критерии оценки деятельности студентов // Специалист. – 1997. – №3. – С.14-17.
74. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – Т. 1. – М.: Наука, 1983. – 391 с.
75. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
76. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся: какими они должны быть. – М., 1978. – 118 с.
77. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
78. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – 142с.
79. Мазинцев О.П. Пути исследования проблемы количественной оценки эффективности учебного процесса // Советская педагогика. – 1979. – № 8. – С. 75-81.
80. Маркелова И.М. Комплексная система контроля качества образования в профессиональном лицее: Дисс...канд. пед. наук. – Москва, 2000. – 269 с.

81. Маслов А.С. Высшая школа и ее педагогические основы: система контроля знаний: Учебное пособие. – Волгоград, 1993. – 148 с.
82. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе информационных технологий и образовательного мониторинга. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
83. Махмурян К.С. Новые зарубежные технологии и приемы оценивания достижений студентов //Преподаватель. – 1999. – № 2-3. – С. 17-19.
84. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – М.: НВИ – Тезаурус, 1998. – 62 с.
85. Михайлычев Е.А. Дидактические тесты как средство педагогических измерений //Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 170-178.
86. Михайлычев Е.А. Технология стандартизации педагогических тестов//Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 32–53.
87. Михайлычев Е.А. Технология стандартизации педагогических тестов//Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 36–54.
88. Монахов В.М. Методология проектирования педагогических технологий //Школьные технологии. – 2000. – № 3.– С. 57–64.
89. Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний /Под ред. Н.П.Макаркина. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1994. – 219 с.
90. Никифоров Г.С. Психология менеджмента: Учебник /СПбГУ: Под ред. Г.С.Никифорова.– СПб: Изд-во СПбГУ, 2000. – 572 с.
91. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. – М.: Мысль, 2001. – Т.2.
92. Новейший философский словарь /Сост. А.А.Грицанов. – Мн.: Изд. В.М.Скакун, 1998. – 896 с.
93. Ольшанский Д.В. Новая педагогическая психология. – М.: Академический проект, 2002. – 528 с.

94. Организация тестового контроля: Учебно-метод. пособие /Авт.-сост. Н.В.Кузьмина, М.С.Иванова, В.В.Зубец. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 1998. – 42с.
95. Ордынкина И.С. Диагностика результатов обучения как условие индивидуализации познавательной деятельности младших школьников: Дисс...канд. пед. наук. – М., 1999. – 229 с.
96. Орлов Ю.М. Эксперимент в педагогике. Серия: Педагогика. – М.: Импринт-Гольфстрим, 1998. – 36 с.
97. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – Вып I. – Москва – Нальчик: Издательский центр «Эль- Фо», 1996. – 127 с.
98. Основы педагогики и психологии высшей школы /Под ред. А.В.Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.
99. Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу /Н.Ф.Виноградова и др. – М.: Дрофа, 2000. – 128 с.
100. Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей /Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
101. Педагогика высшей школы /Под ред. Н.М.Пейсахова. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1985. – 192 с.
102. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – Изд. 3-е. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
103. Педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие для пед. вузов /В.Д.Симоненко, А.М.Воронин. – Изд. 2-е, перераб. и доп.– Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. – 214 с.
104. Педагогическое обеспечение стандартизации образования. – Вып. 1. – М.: ИПО МО РФ, 1994. – 118 с.
105. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 511 с.

106. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Опрос как средство обучения. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 155 с.
107. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
108. Подходы к построению систем оценки качества в образовании /Материалы IX Симпозиума «Квалиметрия человека и образования: методология и практика». /Под ред. Н.А.Селезневой, А.И.Субетто. – Книга III. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 132 с.
109. Политика качества образования и проблема квалиметрического мониторинга в сфере образования. Научные доклады /Седьмой симпозиум «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Проблемы измеримости образовательных стандартов и квалиметрического мониторинга образования» /Под ред. Н.А.Селезневой, А.И.Субетто. – Книга I. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 198 с.
110. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
111. Семенова З.В., Жинеренко И.К. Межпредметный марафон знаний как нетрадиционная форма контроля //Наука и школа. – 1998. – No 4. – С. 46-53. 133. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
112. Сидельников П.А. Проектирование системы контроля знаний в военно- учебном заведении ВВС РФ: Автореф. дисс...канд. пед. наук. – Воронеж, 2002. – 22 с.
113. Симоненко В.Д. Технологическая культура и образование (культурно- технологическая концепция развития общества и образования). – Брянск: Изд-во БГПУ, 2013. – 214 с.

114. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
137. Ситаров В.А. Дидактика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
115. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 440305 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (квалификация (степень) «бакалавр: Зарегистрировано в Минюсте России 02 марта 2016 г. № 41305
116. Beverly Falk. How Assessment Support Teaching and Learning: A Look at the Primary Language Record // The Educational Forum. – 1994. – Vol. 59. – No 1. – P. 30-38.
117. Black Paul. Assessment and Feedback in Science Education // Studies in Educational Evaluation. – 1995. – Vol. 21. – No 3. – P.257-279.
118. Brenda S. Engel. Portfolio Assessment and the New Paradigm: New Instruments and New Places // The Educational Forum. – 1994. – Vol. 59. – No 1. – P. 22-27.
119. Claire E. Sylvan/ Assessment in a Multilingual School: The International High School // The Educational Forum. – 1994. – Vol. 54. – No 1. – P. 74-81.
120. Ecclestone Kathryn. Confusion, Contradiction and New Forms of Compliance: Making Sense of Assessment Policy and Practice // Teaching in Higher Education. – 2000. – Vol. 5. – 4. – P. 553-556.
121. Filip J.R.C. Dochy, George Moerkerke, Rob Martens. Integrating Assessment, Learning and Instruction: Assessment Domain – Transcending Prior Knowledge and Progress // Studies in Educational Evaluation. – 1996. – Vol. 22. – No 4. – P.309-339.

122. Garton A. Social Interaction and the Developing of Language and Cognition. – Lawrence Erlbaum Associates Ltd., Publishers, 1992 – 155 p.
182. Goulyaeva G. Oral Testing //ELT News & Views. – Issue # 2/23: Teaching
123. Busy Adults. Speaking Skills Assessment. – May. – 2002. – P. 2-4.
124. Graham Badley. The Quality Debate in Higher Education // British Journal of In-Service Education. – 1993. – Vol. 19. – No 3. – P.23- 28.
125. Linda Darling–Hammond. Setting Standards for Students: The Case for Authentic
126. Assessment // The Educational Forum. – 1994. – Vol. 59. – No 1. – P. 14-21. 185.Ornstein A.C., Cienkus R. Evaluation of Students: A Practitioner’s
127. Perspective // High School Journal. – 1995. –Vol. 79. – 1. – P. 65-71.
128. Richard J. Stiggins. Assessment Literacy For the 21st Century. //Phi Delta
129. Kappan. – 1995. – Vol. 77. – 3. – P. 238-248.
130. ShlomoWaks, Moshe Barak. Role of Evaluation in an Interdisciplinary Educational Program// Studies in Educational Evaluation. – 1996. – Vol. 22. – No 2. – P.171-179.
131. Susan N. Case. Will Mandating Portfolios Undermine Their Value? // Educational Leadership. – 1994. –
132. Willis, Barry Kissane. Systematic Approaches to Articulating and Monitoring Student Outcomes: Are They Consistent with Outcome-based Education? //Studies in Educational Evaluation. – 1997. – Vol. 23. – No 1 – P. 5-30.
133. Zaida J. Defining Excellence and Quality in Education //New Education. – 1994. – Vol. 16. – No 2. – P.53-62.

Приложение 1

АНКЕТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Уважаемый _____!

Просим Вас ответить на вопросы предлагаемой анкеты.

Ваше мнение поможет нам сделать обучение более эффективным.

1. Общий стаж педагогической деятельности...

2. Степень...

3. Должность...

4. Преподаваемый предмет...

5. Знаете ли Вы цели и задачи контроля в учебном процессе:

а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить

6. Знакомы ли Вы с принципами организации и проведения контроля?

а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить

7. Удовлетворены ли Вы существующими средствами педагогического контроля?

а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить

8. Какими видами, методами и формами педагогического контроля Вы пользуетесь чаще всего (подчеркните вариант ответа)?

а) виды: текущий, промежуточный, рубежный, итоговый (по времени), констатирующий, корректирующий (по цели),

б) методы: фронтальный, групповой, индивидуальный, комбинированный, контроль рабочей пары

в) способы: внешний, взаимоконтроль, самоконтроль,

г) формы: устный, письменный,

9. Используете ли Вы нетрадиционные методы и формы контроля знаний и достижений учащихся. Если да, то, какие?

10.Случается ли, что контроль, который Вы осуществляете является формальным и не отражает действительных результатов?

а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить

12.Контроль, который вы осуществляете, помогает Вам:

а) поставить оценку за определенный уровень знаний,

б) оценить достижения обучающегося,

в) отслеживать процесс движения обучающегося к конечной цели обучения на данном этапе,

г) анализировать и корректировать сам процесс обучения.

13.Какие формы организации контроля, по Вашему мнению, наиболее точно и объективно помогают оценивать учебно-познавательную деятельность обучающихся?

а) контрольная работа,

б) индивидуальный опрос,

в) фронтальный опрос на практическом занятии,

г) тестирование.

15.Является ли самоконтроль предметом специального формирования в процессе обучения Вами обучающихся?

а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить

16.Осуществляете ли Вы контроль дифференцированно?

а) да, б) нет.

17.Считаете ли Вы, что необходимо совершенствовать традиционную организацию контроля в процессе обучения гуманитарным предметам?

а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить

18.Зависит ли, по Вашему мнению, качество обучения от качества контроля учебно-познавательной деятельности?

а) зависит в большой степени,

б) зависит в достаточно большой степени,

в) зависит в той или иной степени,

г) мало зависит,

д) не зависит вообще.

СПАСИБО!

Приложение 2

АНКЕТА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Уважаемый _____!

Просим Вас ответить на вопросы предлагаемой анкеты. Это позволит сделать процесс Вашего обучения более результативным.

1. Удовлетворены ли Вы существующей системой контроля знаний в процессе обучения гуманитарным дисциплинам?

а/ да; б/ нет.

2. Как часто осуществляется контроль со стороны преподавателя в процессе обучения?

а/ регулярно; б/ эпизодически; в/ практически отсутствует; г/ не проводится.

3. Случается ли, что контроль, осуществляемый преподавателем; является формальным и не отражает вашего действительного уровня знаний и умений?

а/ да; б/ нет.

4. С чем это обычно связано?

5. Считаете ли Вы, что необходимо дифференцировать задания по уровням сложности?

а/ да; б/ нет.

6. Кто, по-вашему, должен осуществлять выбор уровня сложности выполняемых обучающимся заданий?

а/ преподаватель; б/ сам обучающийся.

7. Какие виды, методы и способы контроля повышают качество Ваших знаний в процессе обучения (выберите по одному в каждой строке)?

а/ систематический; эпизодический;

б/ на аудиторных занятиях; на зачетах; на экзаменах;

в/ контроль со стороны преподавателя; взаимоконтроль; самоконтроль;

г/ устный; письменный;

д/опрос; контрольная работа; тестирование.

8.Контроль со стороны преподавателя за усвоением материала на занятиях:

а/ стимулирует Вашу учебно-познавательную деятельность;

б/ помогает объективно оценивать свою учебную деятельность;

в/ учит учиться, планировать свою деятельность;

г/ позволяет увидеть собственные недоработки в учении;

д/ приучает к систематической работе по усвоению материала предмета;

е/ показывает результаты обучения;

ж/ не оказывает на Вас никакого влияния.

9.Осуществляете ли вы самоконтроль в учебной деятельности?

а/ да; б/ нет; в/ затрудняюсь ответить.

СПАСИБО!

Приложение 3

АНКЕТА

на выявление отношения обучающихся к дисциплине «Иностранный язык»

1) Желаете ли вы повысить свой уровень владения иностранным языком?

2) Определите ваше отношение к предмету:

а) необходимо изучать

1 2 3 4 5

b) трудно изучать 1 2 3 4 5

c) интересно изучать 1 2 3 4 5

d) может пригодиться в будущей профессии 1 2 3 4 5

3) Определите мотивы Вашего изучения предмета:

a) общаться на языке 1 2 3 4 5

b) повысить свой общий уровень 1 2 3 4 5

c) успешно сдать экзамен 1 2 3 4 5

d) может пригодиться в будущей профессии 1 2 3 4 5

e) хорошо знать язык 1 2 3 4 5

f) интересно изучать 1 2 3 4 5

g) расширить кругозор 1 2 3 4 5

h) поехать за рубеж 1 2 3 4 5

i) читать литературу по специальности 1 2 3 4 5

j) читать иностранную литературу в оригинале 1 2 3 4 5

k) успешно сдать экзамен 1 2 3 4 5

l) избежать наказания за неуспеваемость 1 2 3 4 5

СПАСИБО!