

Шармин В. Г.

**САМООЦЕНКА УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО
ФАКУЛЬТЕТА**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/10-1/79.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по данному вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 10 (17): в 2-х ч. Ч. I. С. 198-201. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/10-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

звуки, минимальное нажатие pedalной лапки всегда “очистит” эту фигурацию от “чужих” звуков. При небольшом движении ноги демпфера чуть приподнимаются, на мгновение касаются струн своей “пушистой” поверхностью. Это минимальное движение ноги препятствует колебанию высоких струн и приглушает их вибрацию...» [Калантарова 2006: 200].

В настоящее время интерес к музыке Исмагилова неизменно растёт. В 2004 году опера «Кахым-туря» вошла в число номинантов Национальной премии «Золотая маска», а в 2007 году на сцене Башкирского государственного театра оперы и балета в ознаменование 450-летия добровольного вхождения Башкирии в состав Российской государства состоялась премьера новой редакции оперы «Послы Урала». Новая страница в истории интерпретаций исмагиловской музыки была открыта в ноябре 2007 года, в дни I Международного конкурса музыкантов-исполнителей им. Загира Исмагилова, состоявшегося в Уфе по номинациям «Фортепиано», «Сольное пение», «Струнные смычковые инструменты». Хотелось бы надеяться, что данная небольшая статья также будет способствовать привлечению внимания пианистов – исполнителей и педагогов к фортепианному творчеству классика башкирской музыки Загира Гариповича Исмагилова, состоящему из немногих, но подлинно мастерских, вдохновенных и поэтичных образцов инструментальной фортепианной миниатюры, а работа над ними позволит сделать очередной шаг вверх по нескончаемой лестнице профессионального пианистического мастерства.

Список литературы

- Калантарова Е.** Начало работы над педалью // Как научить играть на рояле. Первые шаги / Сост. С. В. Грохотов. – М., 2006.
- Кременштейн Б. Л.** Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. – М., 1966.
- Нейгауз Г. Г.** Воспоминания. Письма. Материалы / Сост. Е. Р. Рихтер. – М., 1992.
- Петрушин В. И.** Музыкальная психология. – М., 1997.
- Тимакин Е. М.** Воспитание пианиста. – М., 1989.
- Фейгин М. Э.** Одноголосная мелодия в начальном обучении игре на фортепиано // Как научить играть на рояле. Первые шаги / Сост. С. В. Грохотов. – М., 2006.
- Шайхутдинов Р. Р.** Беседы с мастерами современного пианизма. – Рукопись.

САМООЦЕНКА УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Шармин В. Г.

ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет»

Одним из аспектов модернизации высшего образования является переход от строго регламентированного государственного регулирования к разной степени автономизации вузов, создавая тем самым условия для их адаптации к специфике регионов и рынков труда. Но это явление диктует необходимость создания механизма гарантий качества обучения. Одним из элементов такого механизма стала внешняя и внутренняя оценка качества обучения в вузе.

Субъекты управления вкладывают в понятие «качество обучения» разное содержание: для высшего учебного заведения - это успеваемость обучающихся, дальнейшее трудоустройство выпускника; для преподавателя - это хорошая академическая подготовка студентов; для студентов - это вклад в их индивидуальное развитие и подготовка к успешной карьере; для работодателя - это умение соединять теорию с практикой, адаптироваться к конкретным условиям предприятия. Таким образом, «качество обучения» многоаспектно и определяется результатом переговоров всех субъектов по ожидаемым требованиям.

При формировании внутривузовской системы оценки качества образования важно обеспечить соответствие принципов и критериев оценки, используемых вузом, международным и общегосударственным требованиям. Существенную роль в этом деле должна играть система квалификаций. В европейских системах образования, включающих три основных цикла, выделяются 8 уровней квалификаций. 5-8 уровни относятся к высшему образованию. Уровни квалификации являются системой координат, обеспечивающих сравнение национальных систем обучения с точки зрения качества подготовки выпускников.

В этих условиях особое значение приобретает поиск новых подходов к повышению эффективности оценивания учебных достижений студентов высших учебных заведений

Оценивание учебных достижений выступает важной психолого-педагогической проблемой и требует разработки специального педагогического обеспечения исследуемого явления, создания педагогической системы, включающей совокупность факторов, условий, средств организации оценочной деятельности в вузе, способствующей повышению качества обучения, что составляет организационно-педагогические основы оценивания учебных достижений.

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза; адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения; форма обуче-

ния (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов. К индивидуально-психологическим особенностям обучающихся относятся: **уровень интеллекта; креативность; учебная мотивация; высокая самооценка.**

При формировании внутривузовской системы оценки качества образования необходимо учитывать мнение обучающихся по различным аспектам их подготовки в высшем учебном заведении. Это и оценка студентами уровня и качества преподавания, и оценка материальной базы вуза, а также самооценка успешности учебной деятельности и формирования у обучающихся знаний, умений и компетенций, включающих в себя личностные и профессиональные результаты.

В Институте математики и компьютерных наук (ИМКН) Тюменского госуниверситета было проведено исследование, в котором приняли участие 67 респондентов – студентов, обучающихся на 1 – 3 курсах по специальности «Математика». Им было предложено оценить успешность своей учебной деятельности и те трудности, с которыми студенты встречаются в учебном процессе.

Оценивая успешность своей учебной деятельности, респонденты должны были ранжировать 16 условий, необходимых для успешной учебной деятельности, по следующим принципам: «как должно быть» (важность данного условия) и «как это обстоит в действительности» (самооценка). Средние значения рангов приведены в таблице:

№	Условие	Важность	Самооценка
1.	Высокая работоспособность в период сессии	5,23404	6,7234
2.	Настойчивость и усидчивость в семестре	5,38298	7,04255
3.	Контакт с преподавателем	8,51064	8,08511
4.	Умение преподавателя донести материал до студентов	7,44681	6,93617
5.	Полное знание теории	6,78723	10,4255
6.	Хорошие навыки решения задач	6,59574	7,42553
7.	Понимание материала	4,57447	5,65957
8.	Умение мыслить	4,74468	5,31915
9.	Способность запоминать	8,29787	7,6383
10.	Надежда на получение оценки лучше, чем ожидаемая	13,8085	10,5957
11.	Настрой на успех	10,0851	7,85106
12.	Умение выбирать главное в учебном материале	8,57447	9,25532
13.	Важность данного экзамена среди других	12,9149	11,3617
14.	Навыки работы с книгой	10,1702	10,3617
15.	Навыки самостоятельной работы	7,34043	8,55319
16.	Моральная поддержка друзей и близких	13,5106	11,7872

Коэффициент корреляции между средними значениями рангов «как должно быть» и «как это обстоит в действительности» составил 0,8447. Для группы студентов со средним баллом, большим 3,5 (группа А), этот коэффициент составил 0,9103; а со средним баллом, не большим 3,5 (группа В), оказался равным 0,6831 (соответствующие таблицы для этих групп не приведены). При проверке гипотезы о значимости выборочного коэффициента корреляции нулевая гипотеза отвергается, что говорит о том, что рассматриваемые величины связаны линейной зависимостью.

Ранги условий успешности обучения приведены в таблице:

№	Условие	Важность	Самооценка
1.	Высокая работоспособность в период сессии	3	3
2.	Настойчивость и усидчивость в семестре	4	5
3.	Контакт с преподавателем	10	9
4.	Умение преподавателя донести материал до студентов	8	4
5.	Полное знание теории	6	13
6.	Хорошие навыки решения задач	5	6
7.	Понимание материала	1	2
8.	Умение мыслить	2	1
9.	Способность запоминать	9	7
10.	Надежда на получение оценки лучше, чем ожидаемая	16	14
11.	Настрой на успех	12	8
12.	Умение выбирать главное в учебном материале	11	11
13.	Важность данного экзамена среди других	14	15
14.	Навыки работы с книгой	13	12
15.	Навыки самостоятельной работы	7	10
16.	Моральная поддержка друзей и близких	15	16

На основании вышесказанного могут быть сделаны следующие выводы:

1. Достаточно высокое значение выборочного коэффициента корреляции для всей выборки и ее части, средний балл представителей которой больше 3,5, между средними значениями рангов «как должно быть» и

«как это обстоит в действительности» говорит о том, что большая часть студентов считает, что высокий уровень интеллекта и креативность являются важнейшими условиями успешности обучения.

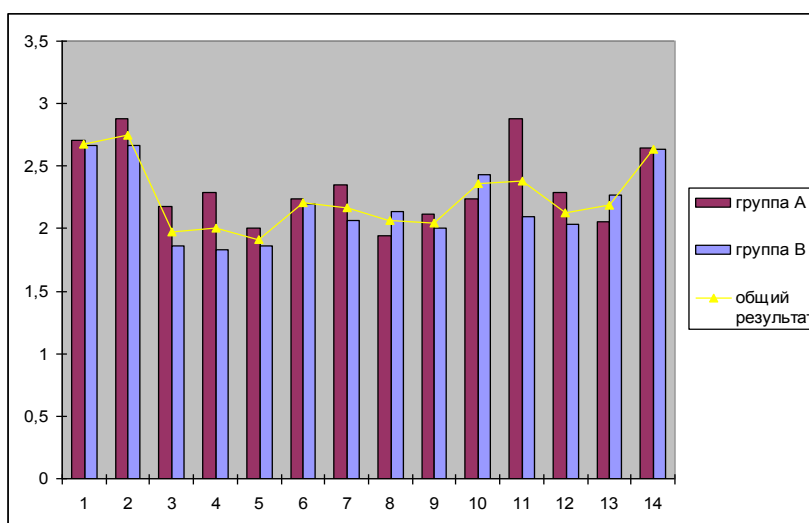
2. В то же время невысокое значение выборочного коэффициента корреляции для части выборки, средний балл представителей которой не больше 3,5, указывает на то обстоятельство, что большинство студентов этой группы имеет низкую мотивацию учебной деятельности. Об этом же говорит и тот факт, что при ранжировании по первому принципу условие «умение преподавателя донести материал до студентов» поставлено на восьмое место, а по второму – на четвертое, а условие «настрой на успех» – на двенадцатое и восьмое места соответственно.

3. Особый интерес представляет и то, что условия «навыки самостоятельной работы» и «полное знание теории» в учебной деятельности студентов занимают в действительности более низкое место, чем то, которое, по их же мнению, они должны занимать. Это, на наш взгляд, может быть объяснено, во-первых, тем, что большая часть студентов завышает роль преподавателя в учебном процессе, во-вторых, широким использованием шпаргалок на экзамене, в-третьих, неправильно понимаемой некоторыми преподавателями математических дисциплин модульно-рейтинговой системы обучения. Модульно-рейтинговая система повышает учебную мотивацию студентов. В дидактике под рейтингом понимают индивидуальный кумулятивный (суммарный) числовой показатель оценки знаний обучающегося, устанавливаемый по количеству баллов на каждом этапе текущего, рубежного и итогового контроля. Проблема, на наш взгляд, заключается в том, что часть преподавателей по итогам работы в семестре выставляет экзаменационные оценки. Несомненные плюсы такой системы налицо, но только не в отношении классических математических дисциплин. Тонкости доказательства математических преподаватель рассматривает на лекции, на практических занятиях, как правило, эти теоремы применяются при решении задач. На наш взгляд, итоговым контролем при изучении математических дисциплин является экзамен, на котором выясняется, насколько студент разбирается в тонкостях доказательства теорем.

Вторая часть исследования была посвящена изучению тех проблем, с которыми студенты сталкиваются в своей учебной деятельности. Каждую их перечисленных ниже «трудностей» предлагалось оценить по трехбалльной шкале (1 – трудности есть, и я не могу их преодолеть, 2 – трудности есть и их можно преодолеть, 3 – в моей учебной деятельности эта трудность отсутствует):

1. Не успевал записывать на лекциях;
2. Непривычна система обучения в вузе;
3. Успевал записывать материал, но не успевал осмысливать;
4. Пробелы в школьной подготовке;
5. В течение семестра накопилось много непроработанного материала;
6. Готовился, но не понимал;
7. Не сумел организовать самостоятельную работу;
8. Мало времени на самостоятельную работу;
9. Знания не сложились в систему;
10. Преподаватель может «завалить» на контрольном мероприятии;
11. Не мог сосредоточиться на экзамене;
12. Материал знал, но на экзамене не мог вспомнить;
13. «Еще бы денек на подготовку»;
14. Плохое отношение преподавателя.

На приведенной ниже диаграмме отражены результаты обработки опроса студентов по данной проблеме.



Выводы:

1. Студенты группы В испытывают в процессе обучения гораздо больше трудностей, чем студенты группы А.

2. Основные трудности для студентов группы А – это дефицит времени на подготовку к контрольному мероприятию, а для студентов группы В – непонимание материала на лекциях, пробелы в школьной подготовке, неумение, а может и нежелание, систематически работать в семестре.

3. Интересным является и тот факт, что студенты группы В считают, что преподаватель более объективно оценивает их на контрольном мероприятии, чем студенты группы А.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Шеринёва В. А.

Сибирский федеральный университет

Этап практической реализации компетентностного подхода в высшей школе выдвигает на первый план задачу разработки для каждой вузовской дисциплины методической системы, которая соответствовала бы педагогической модели формирования профессиональной компетентности выпускника вуза. Такая модель, названная А. А. Вербицким и В.Ф. Тенищевой интегративно-контекстной, к настоящему времени уже предложена и обоснована. Адекватность модели подтверждается и тем, что к ее наиболее важным положениям подошли различные авторы, исходившие из разных предметных областей обучения [Вербицкий 2007; Шершнёва 2007, 2008].

Концептуальную основу этой модели образует контекстное обучение, сближающее учебно-познавательную и будущую профессиональную деятельность студента [Вербицкий 1991, 2006], а связывающей компонентой является междисциплинарная интеграция – целенаправленное усиление междисциплинарных связей в условиях сохранения теоретической и практической целостности учебных дисциплин.

Особое место в интегративно-контекстной модели занимает формирование предметных и междисциплинарных компетенций [Носков 2006], чем и обусловлена ее эффективность. Однако реализация этой модели приводит к необходимости решения ряда дидактических проблем, в том числе, связанных с междисциплинарной интеграцией. Многие важные аспекты междисциплинарных связей еще не изучены, несмотря на то, что их положительное влияние на качество знаний общепризнано.

Роль этих связей, как известно, закреплена общедидактическим принципом междисциплинарных (межпредметных) связей в обучении, который подразумевает согласованное изучение теорий, законов, понятий, методов познания и методологических принципов, общих для родственных дисциплин, а также формирование общих для них видов деятельности и систем отношений [Попков 2001]. И хотя исследователи отмечают, что этот принцип «нацеливает на формулировку проблем, вопросов, задач, заданий для учащихся, ориентированных на применение и синтез знаний и умений из разных предметов» [Зверев 1981], все же следует признать, что он, соответствуя знаниевому подходу в обучении, не в полной мере отвечает требованиям компетентностного подхода.

Во-первых, принцип междисциплинарных связей предполагает эти связи уже сформировавшимися и в какой-то степени статичными, поскольку определяет их исключительно через общность сложившихся теорий, законов, понятий и методов. Во-вторых, он не выделяет компетентностную сущность междисциплинарных связей, состоящую, по нашему мнению, в *междисциплинарном применении знаний и умений, при котором студенты учатся применять их в будущей работе.*

Таким образом, компетентностный подход приводит к необходимости расширить принцип междисциплинарных связей до более динамичного принципа *междисциплинарной интеграции*, добавив положение о целенаправленном усилении связей конкретной дисциплины с другими, в том числе «удаленными» от неё, и об установлении новых связей. Руководствуясь им, преподаватель может усиливать связи между дисциплинами, целенаправленно используя, например, междисциплинарные учебно-познавательные задачи. Междисциплинарная интеграция, понимаемая таким образом, расширяет образовательное пространство, создает своего рода виртуальную учебную междисциплинарную лабораторию, в которой студент, многократно применяя знания по каждой дисциплине за рамками самой дисциплины, в новых условиях, развивает умение применять знания и в профессиональной деятельности.

Чтобы лучше понять компетентностный механизм междисциплинарных связей, рассмотрим, как может выпускник вуза, решая некоторую задачу профессиональной деятельности, применить знания по одной из изученных дисциплин. По нашему мнению, это достаточно сложный процесс, который, проходит в три этапа. На первом этапе выпускник строит дисциплинарную модель задачи, записывая ее условие в терминах данной дисциплины; при этом он осознаёт связь задачи с этой дисциплиной и использует знания по ней. На втором этапе полученная модель исследуется с привлечением и других знаний из этой дисциплины, в результате чего получаются новые знания, относящиеся к ней. На третьем этапе выпускник, интерпретирует эти знания, получая в качестве решения задачи новые знания из профессиональной области.

Этот процесс во многом аналогичен процессу применения знаний по дисциплине *Б* при изучении дисциплины *А*: его описание получится из рассмотренного, если вместо профессиональной деятельности говорить о дисциплине *А* и называть модель задачи междисциплинарной.

Данные процессы имеют универсальный характер и осуществляются всякий раз, когда происходит при-