

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

В статье раскрывается значимая для педагогики проблема контроля знаний студентов по математике в малоизученном аспекте – назначения и содержания педагогического сопровождения данного процесса. Авторы обосновывают значимость контроля знаний как ориентировочной основы для осуществления рефлексии учебных достижений студентов.

Ключевые слова: лично ориентированное обучение, педагогическое сопровождение, контроль знаний.

В лично ориентированном обучении, которое является в современных условиях приоритетным направлением развития образования, меняется набор ценностей по сравнению с традиционной учебной деятельностью. Контроль знаний в сознании студентов должен стать такой личной ценностью, которая определяет общее и профессиональное развитие будущего специалиста. Одно из следствий лично ориентированного обучения студентов математике связано с изменением их позиции. Эта позиция должна стать субъектной.

«Субъектная позиция личности в ценностном освоении действительности во многом определяется местом и ролью ценностных ориентаций в общей структуре личности», – отмечает А.В. Кирьякова. Ценностные ориентации личности, считает Б.Г. Ананьев, в ее общей структуре исполняют роль «стратегической» линии поведения, функции «интегратора» различных форм деятельности человека. Многие ученые считают, что ценностные ориентации представляют собой важнейший компонент структуры личности, который определяет ее поведение, отношение к окружающему миру и к себе (И.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов). С изменением ценностной ориентации меняется и субъектная позиция личности. Применительно к контролю знаний по математике студенты становятся более заинтересованными в осуществлении этой деятельности в случае принятия ее как лично значимой и субъектной ценности.

Отсюда еще одна особенность лично ориентированного обучения состоит в том, что оно предполагает изменение характера общения между преподавателем и студентом. Характерной чертой большинства форм лично ориентированного общения является ориентированность субъекта общения на то, что-

бы тут же получить ответ от собеседника, воспринять его реакцию и в соответствии с этим решить, в каком направлении действовать самому дальше.

В этом случае важным становится превращение процесса овладения знанием в процесс личный. Передача лично значимой информации будет дополнительно стимулировать новые высказывания студентов, что объясняется неоднозначностью восприятия такой информации. Иными словами, в данном случае становится возможным перевод речевой деятельности в область осмысления ее с точки зрения адекватности поставленным задачам обучения. При таком подходе главная задача методики обучения математике состоит в повышении интеллектуальной и мыслительной активности студентов при контроле знаний, превращение этого процесса в рефлексивную деятельность, предполагающую оценку самими студентами собственных достижений и неудач.

Такая активность необходима и для изменения ориентации студентов на предполагаемые результаты математического образования. Деформация таких ориентаций студентов достаточно типична и нуждается в специальной пропедевтике преподавателем. Так многие студенты ориентированы не столько на качество образования, сколько на минимальные трудовые и духовные затраты по его получению. Ориентация студентов на ряд безусловных ценностей образования, таких как доступность информации, структурированность содержания учебной деятельности, ясность правил обучения, учет личных потребностей субъектов образования, других их ожиданий, не всегда удовлетворяется. Многие из таких ориентаций студентов воспринимаются преподавателями как избыточные и неоправданные.

Применительно к контролю знаний студентов по математике в качестве редкой ориентации реализуется открытость общения студентов и преподавателей, которая позволяет получить в значительно большем объеме информацию о целях, средствах, перспективах и ожидаемых результатах учебной деятельности. Не удовлетворяется и ориентация студентов на «прозрачность» самой процедуры контроля знаний по математике. Тотальная закрытость от студентов содержания контроля знаний, объясняемая преподавателями задачей получения объективной информации о результатах обучения, вообще устраняет «попустительство» последних в области ориентировки обучаемых в предполагаемой деятельности.

Именно поэтому педагогическое сопровождение лично ориентированного контроля знаний студентов по математике приобретает качество основного фактора такой части учебной деятельности, как контроль. В связи с этим следует остановиться на характеристике педагогического сопровождения, вскрыть его основные области и назначение.

Термин «педагогическое сопровождение» все чаще употребляется в последних исследованиях по педагогике. Анализ трактовки педагогического сопровождения разными исследователями позволяет установить существование разных, порой взаимоисключающих, представлений о данном феномене и его характеристиках.

Обращает прежде всего на себя внимание трактовка педагогического сопровождения либо как предельно широкого, либо как предельно локализованного образовательного явления.

Так дополнительное образование Л.В. Байбородова все в целом рассматривает и интерпретирует как «систему» «психолого-педагогического сопровождения развития ребенка» [1]. Фактически утверждается, что не только вся деятельность учреждения дополнительного образования, но даже само его существование выполняет задачу психолого-педагогического сопровождения детей. Фактически при этом понятие сопровождения отождествляется с понятием дополнительного образования, что не только не корректно, но и недопустимо. Ведь при этом исчезает не только потребность в изучении специфики педагогического сопровождения образовательного процесса, но и смысл введения этого понятия наряду с уже существующим – дополнительным образованием.

Чаще все же педагогическое сопровождение рассматривается педагогами в качестве деятельности, не замещающей образование, а сопутствующей какому-либо образовательному процессу. Так Г.В. Безюлева соотносит «психолого-педагогическое сопровождение» с процессом «профессиональной адаптации учащихся и студентов» [2]. При этом само сопровождение представляется в качестве сопутствующего феномена для рассматриваемого процесса, то есть не включается в качестве необходимого компонента в него. Такая трактовка сопровождения более распространена в педагогических исследованиях. Однако дискуссионным остается вопрос о сопровождении как деятельности то ли внешней, то ли внутренне присущей тому или иному педагогическому процессу.

Наиболее полное обсуждение сущности и содержания педагогического сопровождения предпринимает в своей докторской диссертации Е.А. Александрова [3]. Прежде всего отмечается необходимость «организации педагогического сопровождения, основанного на парадигме гуманного лично ориентированного образования» [3, с. 5]. То есть сам феномен педагогического сопровождения возможен, с точки зрения исследователя, только в контексте лично ориентированного образования. Сразу же нужно отметить, что педагогическое сопровождение возможно и в авторитарном образовании, хотя, конечно же, оно осуществляется по-другому.

Педагогическое сопровождение, с точки зрения Е.А. Александровой, – «это педагогическая деятельность, суть которой заключается... в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и / или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии» [3, с. 12]. Впрочем, далее утверждается, что наряду с воспитывающей, обучающей и поддерживающей функциями работы педагога существует еще и сопровождающая функция [3], которая, следовательно, по сравнению с обучением и воспитанием имеет собственную область осуществления. Основные направления педагогического сопровождения следующие: аналитико-проектирующее, консультирующее, координирующее, организационное [там же].

К способам педагогического сопровождения Е.А. Александрова относит пять следующих [3, с. 13]. Назовем их. «Создание педагогических ситуаций... самоопределения». «Определе-

ние со старшеклассниками критериев, вариантов и последствий свободного ответственного выбора стратегий учения...». «Совместное с учащимися построение последовательности образовательной деятельности...». «Рефлексивное взаимодействие педагогов и старшеклассников по поводу продуктов образовательной деятельности...». «Создание и культивирование атмосферы открытости, толерантности и уважения к иной позиции...».

Такие способы педагогического сопровождения приемлемы не только для старшеклассников, но и для студентов. При этом следует отметить, что фактически педагогическое сопровождение по своим способам отождествляется со стилем гуманистического взаимодействия субъектов образования. Вместе с тем представляется не вполне оправданным сводить педагогическое сопровождение только к стилю отношений. Оно не может быть осуществлено без пересмотра содержания учебной деятельности студентов в процессе контроля их знаний по математике.

Выделяя три блока педагогического сопровождения, Е.А. Александрова фактически осуществляет субординацию близких к нему понятий, рассматривая их как частный случай сопровождения. Таким образом, педагогическое сопровождение в еще большей степени сближается с понятием педагогического взаимодействия. Первый блок – опека, забота, защита. Второй – наставничество. Третий блок – помощь, поддержка [3, с. 24–25].

Ряд позиций, отстаиваемых Е.А. Александровой, не разделяется другими учеными, поэтому целесообразно эти позиции рассмотреть более основательно. Это тем более необходимо, поскольку остается неясной структура педагогического сопровождения, его составляющие.

Так З.Р. Максимова в своем исследовании обращает внимание на то, что в литературе по профессиональному самоопределению такие специалисты, как С.Н. Чистякова, Ф.М. Фруммин, С.Д. Поляков, под педагогическим сопровождением понимают преимущественно «особую сферу деятельности педагога, ориентированную на взаимодействие со студентами по оказанию им поддержки» [4, с. 5]. Таким образом, поддержка рассматривается как результат, а не как частный случай педагогического сопровождения. Вместе с тем само педагогическое сопровождение сводится исследователем к фор-

мам взаимодействия со студентами в образовательном процессе, направленном на выделение скорее сфер такого сопровождения, чем раскрытие ее процесса.

В исследовании А.И. Ноева [5] делается вывод о том, что педагогическое сопровождение должно специально создаваться, проектироваться педагогом. Причем следует при создании педагогического сопровождения сразу определиться с тем, какова его основа, по каким критериям она избрана педагогом. В качестве важнейших элементов педагогического сопровождения развития личности на основе стимулирования интеллектуальных способностей учеников А.И. Ноев выделяет:

– установление характера творческих заданий на каждом из этапов созидательной деятельности [5, с. 15];

– преднамеренное создание ситуаций, включающих элементы, создающие в сознании учеников «противоречие между тем, какие они имели представления, и тем, что им предстояло выполнить» [5, с. 16];

– необходимость отбора содержания ситуаций для того, чтобы ученики «могли ... непосредственно видеть результат своей деятельности, могли оценить правильность или неправильность выполнения задания...» [5].

Фактически, хотя прямо такой вывод А.И. Ноевым и не делается, утверждается необходимость предварительной разработки содержания педагогического сопровождения, решения вопроса о том, какие обстоятельства обучения потребуют сопровождения. Не отрицая значимости гуманистического характера взаимодействия учителя с учениками, А.И. Ноев полагает, что педагогическое сопровождение не сводится к нему, а содержит еще специальные виды деятельности по поддержке и корректировке учебных достижений учеников. Одновременно за педагогическим сопровождением признается право не простого следования за учеником, стимулирования попыток его развития, но и активного, хотя и скрытого от него создания ситуаций влияния на потребности, мотивы и содержание учебной деятельности субъектов образования.

В исследовании А.В. Остапенко педагогическое сопровождение «рассматривается как механизм поддержки саморазвития» студента [6, с. 5]. Такая его трактовка объясняется тем, что она концепцию сопровождения как новую образовательную технологию рассматривает с

тех же позиций, которые рассматривали Е.И. Казакова и А.П. Тряпицина. Сопровождение понимается А.В. Остапенко «как процесс совместной деятельности сопровождающих и сопровождаемых («со» – вместе), протекающий в течение достаточно длительного времени («про» – продолжительность действия), характеризующийся доведением деятельности до результата при ведущей при этом роли сопровождающих («вождение» – ведение)» [6, с. 7]. В структуру педагогического сопровождения входят организационно-педагогический, содержательный и технологический компоненты [6, с. 10–11].

«Главная задача педагогического сопровождения, – отмечает А.В. Остапенко, – не в том, чтобы дать экспертную оценку извне, а в том, чтобы стимулировать студента к осмыслению своих проблем» [6, с. 15]. Отсюда вполне объяснима значимость в процессе педагогического сопровождения ситуаций оценки, критики, рефлексии в качестве обязательных его составляющих. Важна и диагностическая составляющая педагогического сопровождения, которое «невозможно без информации о фактическом уровне его (студента. – Н.К.) развития» [6, с. 16]. Отчасти потому, что сопровождение невозможно без диагностики достижений студентов, отчасти и потому, что сопровождение направлено на усиление их активности в учебной деятельности, организационно-педагогический компонент педагогического сопровождения становится основным его элементом, «является ... обеспечивающим успешность реализации других компонентов» [6, с. 17].

В исследовании С.Ф. Шляпиной со ссылкой на С.Н. Чистякову отмечается, что к основным функциям «педагогического сопровождения профессионального самоопределения» следует отнести следующие. Функцию «диагностическую (сбор информации о содержании компонентов профессионального самоопределения студентов)». «Тактическую (выявление возможностей для преодоления проблем в самоопределении, что предусматривает, в частности, разработку программы педагогического сопровождения самоопределения студентов в процессе обучения в вузе и соответствующих критериев, т. е. процессуальную сторону решения поставленных задач)». Функцию «практическую (реализация разработанной программы на практике, предполагающая конкретное содержание, формы, методы, комплекс условий – организа-

ционные, научно-методические, дидактические, кадровые, правовые, научно-технические)». «Аналитическую (анализ результатов выполнения программы)» [7, с. 10]. Выделение таких функций и интерпретация их содержания в еще большей степени ориентируют педагогов не только на осуществление педагогического сопровождения, но и на раскрытие характера такого осуществления, состоящего в последовательной реализации замысла сопровождения.

Педагогическое сопровождение понимается еще и как «оказание содействия в познании себя» [8, с. 12]. Такое определение дает возможность осуществить широкий спектр интерпретаций в отношении терминов «содействие» и «познание себя». В частности, в познание себя входит и определение собственных возможностей в достижении поставленных целей, и оценка перспектив реализации таких возможностей.

Признается, что «стиль сотрудничества всех субъектов педагогического взаимодействия выступает неотъемлемой частью педагогического сопровождения» [8, с. 12]. Вместе с тем такой стиль предполагает разнообразную учебную деятельность, связанную с обучением студентов выбору, созданием «ориентационного поля развития», обучением групповому решению проблем, проведением разнообразных тренингов [8, с. 18].

При рассмотрении понятия педагогического сопровождения А.Г. Локтионов главное внимание уделяет принципам и условиям его осуществления. К педагогическим принципам педагогического сопровождения он относит: «принятие курсанта со всеми его достоинствами и недостатками; учет индивидуально-личностных особенностей курсанта; формирование позитивной перспективы жизнедеятельности и профессиональной состоятельности будущего военного специалиста; сочетание общепедагогических технологий воспитательной работы со специальными технологиями развития профессиональной устойчивости у курсантов» [9, с. 9].

Основными педагогическими условиями педагогического сопровождения А.Г. Локтионов называет три: «реализация личностно ориентированного, деятельностного и полисубъектного подходов»; внедрение комплекса мер формирования рассматриваемого качества; «готовность преподавательского состава..» [9, с. 9]. В исследовании педагогическое сопровождение преимущественно рассматривается в методическом плане, сводясь к основным видам дея-

тельности по формированию изучаемого качества личности.

Фактически единодушно исследователи определяют педагогическое сопровождение как вид профессиональной деятельности педагога. Основное назначение такой деятельности – создание педагогических условий «для успешного самостоятельного, осознанного выбора направления дальнейшего пути образования» учеником или студентом [10, с. 9]. Такие условия создаются при наличии учебно-методического обеспечения образовательного процесса [10, с. 15], применении разных форм и методов обучения, осуществлении «системы мероприятий» [10, с. 19]. Фактически утверждается, что педагогическое сопровождение становится проблематичным без разработки специальной программы учебной деятельности студентов.

Обобщая приведенные данные о педагогическом сопровождении как научном и практическом феномене, можно выделить основные области его понимания исследователями. Первая трактовка актуализирует понимание педагогического сопровождения как особого вида взаимодействия преподавателя и студента, в котором резко снижаются властные полномочия преподавателя и возрастает его назначение в качестве фасилитатора. При этом на первый план выдвигается гуманистический аспект педагогического сопровождения, подчеркиваются его возможности в создании обстановки дружеского, неагрессивного обсуждения возникающих у студентов проблем учебного познания. Вторая трактовка педагогического сопровождения связана с ее обеспечением на уровне содержания учебной деятельности студентов. Главным при этом становится разработка программы учебной деятельности, выбор последовательности учебных действий при ее реализации, постепенный переход от управляемого учебного процесса к его самостоятельному функционированию. Третья трактовка педагогического сопровождения концентрируется на методологической стороне данного понятия. При этом главным становится не то, какие учебные задания выполняются в процессе обучения студентов математике, а то, какую деятельность они осуществляют при их выполнении, насколько верно понимают особенности учебного материала и свои возможности в его усвоении. Все эти три трактовки педагогического сопровождения имеют право на существование, дополняя и

уточняя сложность данного явления, взятые в комплексе.

Термин «сопровождение» используется в научных исследованиях в сочетании с разными понятиями. Изучаются социально-педагогическое сопровождение [11], психолого-педагогическое сопровождение, психологическое сопровождение [12, 13]. Анализ таких исследований позволяет дополнить сложившиеся представления о педагогическом сопровождении.

Так Л.А. Жилина считает социально-педагогическое сопровождение и средством адаптации студентов-сирот к образовательной среде вуза, и одновременно интегративной технологией [11, с. 8]. Возможность такого разного статуса сопровождения объясняется тем, что оно может быть представлено как «комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий», осуществляемых в «недирективной форме» и субъект-субъектном взаимодействии [11, с. 8]. Важно и то, что сопровождение «является технологией личностно ориентированного образования и... включает... технологию проектирования индивидуального образовательного маршрута, технологии интерактивного и рефлексивного обучения» [11].

Принятие выводов, сделанных Л.А. Жилиной, оправдано тем, что «социально-педагогическое сопровождение... является одной из разновидностей применения парадигмы сопровождения» [11, с. 11]. Важно и то, что организатором и исполнителем педагогического сопровождения может быть не только один педагог, но и группа педагогов. Часть полномочий по осуществлению педагогического сопровождения можно делегировать, то есть передавать, отдельным студентам или даже специально созданной группе консультантов. Таким образом, только после разработки содержательной стороны педагогического сопровождения его носителями могут стать любые участники образовательного процесса.

Именно поэтому в педагогическом сопровождении значительную роль играет проектировочная деятельность по созданию условий успешного решения образовательных задач. Такие условия в совокупности определяют педагогическое сопровождение как практико-ориентированную стратегию развития и саморазвития субъекта образования. Такая трактовка сопровождения реализуется в исследованиях по педагогической психологии, отмечающих необходимость самоопре-

деления студента в избранной сфере деятельности, без которого невозможно стать ее субъектом. Сопровождение в психологических исследованиях ставит своей целью актуализацию и развитие личностного потенциала студента и потому рассматривается как условие его самоопределения [13, с. 14]. В исследовании утверждается, что «психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать как комбинаторную технологию, включающую в себя психологический и педагогический аспекты» [13].

В исследованиях по психологии обосновывается необходимость сопровождения студентов в образовательном процессе. Оно необходимо потому, что студенты в силу недостаточной компетентности и опыта деятельности часто не в состоянии самостоятельно принять адекватное ситуации решение. Сопровождение необходимо и для снятия перегрузок студентов, предупреждения неоправданных, а значит, и неоптимальных затрат ими времени и сил в усвоении содержания образования. Наконец, педагогическое сопровождение позволяет многие неосознаваемые студентами в процессе образования явления актуализировать, помочь осознать их значение и обрести смысл собственной учебной деятельности. Такое назначение педагогического сопровождения в образовательном процессе реализуется для любого его явления.

Важно учитывать и своевременность сопровождения, необходимость исправления деформаций восприятия студентами образовательных ситуаций «здесь и теперь». В определенной степени педагогическое сопровождение призвано осуществлять оперативное вмешательство в учебный процесс, предупреждая заблуждения студентов. Именно поэтому интенсивность педагогического сопровождения должна меняться в зависимости от уровня самостоятельности студента, иногда приобретая «точечный», разовый характер.

Вообще возникает вопрос о содержании педагогического сопровождения, поиск которого определяется основными нормативами личностно ориентированного обучения. Основной из таких нормативов гласит: возрастает значимость субъектной позиции студентов в образовательном процессе. Это положение тем более значимо при обучении студентов, поскольку «личность, – по утверждению А.Б. Орлова, – это система мотивационных отношений, которую имеет субъект» [14, с. 6]. Именно поэтому педаго-

гическое сопровождение позволяет повысить самостоятельность студентов в учебной деятельности, создать ситуацию самостоятельного проектирования ими собственного развития.

Применительно к контролю знаний студентов по математике педагогическое сопровождение, ограничивающееся гуманистическим стилем отношений студентов и преподавателей, не позволяет радикально повысить эффективность обучения как вида педагогической деятельности. Наиболее сложным аспектом педагогического сопровождения при контроле знаний студентов по математике остается разработка его содержания на уровне ориентировочной основы деятельности.

Последовательно этот аспект реализуется в исследованиях по личностно ориентированному обучению.

Так Н.А. Алексеев полагает, что педагогическое сопровождение становится эффективным после разработки критериально-ориентированных тестов по учебному предмету [15, с. 107–110]. Им выделяются психологические критерии, когда материал усвоен на уровне узнавания, припоминания, комбинирования действий, аналитического подхода, творческой деятельности. Одновременно определяются содержательные критерии по уровням – знаний, предметно-специфической и логической организации материала, методологической организации материала, мировоззренческих оснований предмета. Комбинация этих критериев позволяет создать множество стратегий учебной деятельности по предмету, реализация каждой из которых нуждается в педагогическом сопровождении.

Главное в контроле знаний, полагает А.В. Хуторской, происходит тогда, когда «на основе рефлексивных суждений ученик осуществляет собственную оценку своей деятельности, опираясь, как правило, на основные положения индивидуальной образовательной программы» [16, с. 163]. Таким образом, полагает А.В. Хуторской, педагогическое сопровождение становится актуальным не столько при выполнении учебной деятельности учеником, сколько при ее рефлексии.

Так, например, при изучении старшеклассниками (11-й класс) иррациональных уравнений он предлагает следующее задание. «Из приведенного списка умений выберите те, которым вы, по вашему мнению, должны научиться в ходе изучения данной темы на выб-

ранном вами уровне усвоения учебного материала: 1) уметь распознавать иррациональные уравнения; 2) уметь находить область допустимого значения (ОДЗ) выражений; 3) уметь выбрать наиболее рациональный способ решения иррациональных уравнений; 4) уметь решать иррациональные уравнения методом введения новой переменной; 5) уметь решать иррациональные уравнения методом возведения обеих частей уравнения в квадрат; 6) уметь решать иррациональные уравнения различными способами; 7) уметь определять отношения следствия и равносильности между уравнениями; 8) уметь делать проверку найденных корней иррационального уравнения.

Из учебника подберите задания, которые, по вашему мнению, соответствуют каждому из выбранных вами умений» [16, с. 258–259].

Совершенно очевидно, что предлагаемая стратегия выделения основных учебных умений по изучаемой теме пригодна для любой учебной темы и для любого возраста, в том числе и для студентов. Понятно и то, что педагогическое сопровождение при выделении ключевых умений по теме основано на рефлексии студентами собственных познавательных потребностей по предмету. Вместе с тем такая рефлексия становится возможной только после создания ориентировочной основы деятельности в избранной области познания. Такая ориентировочная основа деятельности может быть частичной или развернутой. В последнем случае в нее включается не только набор видов действий, но и возможные последовательности их осуществления при решении разных типов упражнений.

Еще один вариант педагогического сопровождения предлагают Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная [17]. Они предлагают «три формы диагностики в рамках «обогащающей модели» обучения» [17, с. 338]. Это создание учебно-диагностических материалов в самих учебниках и учебных пособиях, выполнение которых позволяет учащимся и учителям «оценить меру сформированности отдельных компонентов понятийного, метакогнитивного и эмоционально-оценочного опыта учащихся» [17, с. 339]. Вторая форма – «специально разработанная система учебно-диагностических заданий» [17]. Третья форма – «психологическая диагностика динамики интеллектуального развития учащихся» с точки зрения сфор-

мированности «базовых интеллектуальных качеств личности» («компетентности, инициативы творчества, саморегуляции, уникальности склада ума») [17].

Таким образом, Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная уделяют большое внимание созданию специальных, дидактически оправданных материалов, которые не только позволяют сделать педагогическое сопровождение обязательным, но и позволяют реализовать многообразие всех его функций. В то же время создание учебных заданий для контроля знаний учащихся, а все изложение ведется на примере курса математики для школьников, основано на соотнесении ориентировочной основы деятельности при решении математических задач с личным опытом детей.

Такое единство ранее рассмотренных позиций и предлагаемой Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной позволяет сделать вывод о систематизирующем и организующем назначении ориентировочной основы деятельности в контроле знаний студентов по математике, без которой педагогическое его сопровождение становится просто невозможным. Без разработки деятельностной стороны педагогического сопровождения оно теряет значительную часть своего потенциала в развитии личности студентов.

Таким образом, возможности педагогического сопровождения студентов в процессе контроля знаний по математике зависят от глубины и степени разработанности такого сопровождения. Его первичное существование в виде гуманистического взаимодействия преподавателя со студентами хотя и позволяет повысить комфортность студентов в образовательном процессе, но не устраняет ситуации дезориентации их в содержании образования. Только специальная разработка второй составляющей педагогического сопровождения – создания моделей ориентировочной основы деятельности в изучаемой студентами теме – позволяет сделать сопровождение не только психологически комфортным, но и дидактически управляемым.

Именно поэтому педагогическое сопровождение контроля знаний студентов по математике наряду с разработкой заданий и диагностических тестов предполагает создание полного состава ориентировочной основы деятельности по теме как дидактического инструмента реализации осознания, рефлексии и корректировки студентом личностных учебных достижений.

31.05.2010

Список использованной литературы:

1. Байбородова, Л.В. Дополнительное образование как система психолого-педагогического сопровождения развития ребенка. Монография / Л.В. Байбородова, А.В. Золотарева, Л.Н. Серебрянников. – Ярославль, изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 219 с.
2. Безюлева, Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г.В. Безюлева. – М.: Изд-во МПСИ, 2008 – 320 с.
3. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Автореф. диссерт. на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01. – Тюмень, 2006. – 42 с.
4. Максимова, З.Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности «Графический дизайн»). Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08. – М., 2008. – 24 с.
5. Ноев, А.И. Педагогическое сопровождение развития личности на основе стимулирования интеллектуальных способностей (на примере создания физико-математического форума «Ленский край» в республике Саха (Якутия)). Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01. – Якутск, 2007. – 23 с.
6. Остапенко, А.В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза. Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01. – Нижний Новгород, 2008. – 24 с.
7. Шляпина, С.Ф. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза. Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01. – Тюмень, 2008. – 25 с.
8. Ткаченко, А.М. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной самоактуализации курсантов образовательных учреждений ФСБ России. Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01. – Хабаровск, 2008. – 24 с.
9. Локтионов, А.Г. Педагогическое сопровождение формирования личностно профессиональной устойчивости курсанта военного вуза. Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08. – Ставрополь, 2008. – 23 с.
10. Лимонова О.О. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению подростков в условиях предпрофильной подготовки. Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08. – Ставрополь, 2008. – 23 с.
11. Жилина, Л. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов-сирот в период адаптации к образовательной среде вуза. Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01. – Омск, 2008. – 23 с.
12. Гордиенко, Н.В. Психологическое сопровождение профилактики деформации личности педагога. Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07. – Пятигорск, 2008. – 26 с.
13. Чуднова, О.А. Психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения студентов агроинженерного профиля. Автореф. диссерт. на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07. – Ростов-на-Дону, 2008. – 23 с.
14. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии, №2, 1995. – С. 5-19.
15. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение в школе. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 332 с.
16. Хуторской, А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
17. Гельфман, Э.Г., Холодная, М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.

Сведения об авторах:

Кулиш Наталья Викторовна, старший преподаватель кафедры прикладной математики
Оренбургского государственного университета

Тарасова Татьяна Николаевна, доцент кафедры прикладной математики Оренбургского
государственного университета, кандидат педагогических наук доцент
460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13, каб. 3211, (3532) 372536, e-mail: prmat@mail.osu.ru

Kulish N.V., Tarasova T.N.

The pedagogical tracking of the student knowledge checking in mathematic

The authors reveal the significant for pedagogy problem of the checking of the knowledge of students in mathematics in the little studied aspect - designation and content of the pedagogical tracking of this process. The authors substantiate the significance of the checking of knowledge as tentative basis for the realization of the reflection of the training achievements of students.

The key words: the personally oriented instruction, pedagogical tracking, the checking of knowledge.