

УДК 37 012

Артищева Елена Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Балтийского федерального университета им. И. Канта
editor@hist-edu.ru

**КОРРЕКЦИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ:
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ**

Статья посвящена малоизученному в педагогике явлению – коррекция знаний студентов, тесно связанному с педагогической диагностикой. Намечаются методологические подходы к изучению коррекции знаний на философском, общенаучном, частнонаучном и технологическом уровнях рассмотрения. Выделены цели и функции коррекции знаний, ее объекты и субъекты, закономерности и принципы.

Ключевые слова: коррекция знаний, педагогическая диагностика, методологические подходы, учебный процесс вуза.

Artischeva Elena Konstantinovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Doctoral Candidate of Immanuel Kant
Baltic Federal University
editor@hist-edu.ru

**CORRECTION OF STUDENTS'
KNOWLEDGE: SOME
METHODOLOGICAL ASPECTS**

The article is devoted to the little-studied phenomenon in the sphere of pedagogy - correction of students' knowledge that is closely connected with pedagogical diagnostics. The article outlines methodological approaches to studying correction of knowledge at philosophical, general scientific, particular scientific and technological levels of consideration. The purposes and functions of correction of knowledge, its objects and subjects, laws and principles are allocated.

Key words: correction of knowledge, pedagogical diagnostics, methodological approaches, educational process of a higher education institution.

Современный этап развития высшего образования характеризуется кардинальной ломкой представлений о целях образования и путях реализации этих целей. Находящийся в стадии введения в учебный процесс новый Федеральный стандарт высшего профессионального образования призван сделать Россию полноправным субъектом Болонского процесса, но остается неосмысленным руководством и преподавателями вузов. В итоге обостряется вечная проблема высшей школы – несоответствие успеваемости студентов их учебному потенциалу. В связи с этим возникает необходимость коррекции знаний студентов.

Термин «коррекция знаний» в педагогической литературе употребляется, как правило, в качестве дополнения к терминам «контроль» или «диагностика». Многие авторы, рассматривая алгоритм диагностической деятельности, выделяют ее коррекционный этап: Е.А. Михайлычев [1] – разработку плана коррекционных мер, Л.Н. Давыдова [2] – практическое применение педагогического диагноза, коррекцию, И.Ю. Гутник [3] – коррекцию, Н.В. Шуняева [4] – выбор корректирующих воздействий для оптимального достижения учащимися поставленных целей обучения, Е.А. Сухо-виенко [5] – корректировочный компонент технологической системы педагогической диагностики и так далее. В то же время прослеживаются четкие тенденции к разделению диагностики и коррекции как различных явлений педагогической действительности. В частности, Л.Н. Терновая построила модель коррекции процесса обучения физике на основе результатов диагностики достижений учащихся, которая структурно состоит из двух взаимодействующих блоков: «диагностика» и «коррекция процесса обучения» [6, с. 80]. Такая модель, с одной стороны подтверждает единство диагностики и коррекции, а с другой, подчеркивает определенную обособленность обсуждаемых элементов учебного процесса. В более узкой постановке вопроса О.М. Кондратьева резюмирует, что процесс контроля и процесс коррекции знаний и умений в вузе целесообразно рассматривать как относительно самостоятельные процессы. Это позволяет анализировать их более полно, учитывая специфику каждого [7]. Отделение процесса коррекции знаний от других явлений дидактической практики четко прослеживается также в работах Н.М. Дергуновой [8], Т.В. Никитиной [9], И.Л. Садовской [10], А.В. Слепухина [11], Н.Ф. Талызиной [12] и некоторых других. В частности А.В. Слепухин [11] четко выделяет коррекцию знаний как составную часть учебного процесса.

Таким образом, можно обоснованно полагать коррекцию и диагностику в учебном процессе вуза двумя взаимосвязанными педагогическими явлениями, которые нуждаются в отдельном рассмотрении. Говоря о коррекции в дидактике, в качестве объекта такой коррекции следует выделять прежде всего *знания* как одну из целей обучения, средство обучения, а также фундамент и составную часть всех востребованных современным обществом результатов обучения. Знания при этом представляются сложной характеристикой личностного присвоения информации, имеющей явный и неявный компонент [13]. *Коррекция знаний* в дидактике может быть проанализирована с двух

сторон. Во-первых, коррекция знаний есть процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах обучения и внесения изменений в процесс обучения в целях обеспечения необходимых результатов. Иначе говоря, корректирующая деятельность распадается на две взаимосвязанные и последовательные составляющие. Во-вторых, коррекция есть процесс преобразования опыта обучающегося, позволяющий вывести его результаты обучения на более высокий уровень по сравнению с текущим состоянием. Данный процесс включает в себя не только соответствующую деятельность всех субъектов образовательного процесса, но и совокупность у них знаний, умений и навыков о способах осуществления такой деятельности и систему мероприятий, в которых эта деятельность реализуется [14].

Коррекция знаний студентов в дидактическом аспекте должна привести к совершенствованию всех основных качеств знаний. Предполагаемый результат коррекции знаний в учебном процессе вуза носит субъективный характер, и может быть определен как состояние сбалансированности между возможностями каждого обучающегося, определяемыми общей подготовкой и психологическими особенностями, и фактически полученными в вузе знаниями по каждому предмету, уровнем сформированности компетенций, а впоследствии и профессиональной компетентностью в целом. Коррекция знаний студентов в учебном процессе вуза может осуществляться на различных уровнях управления – внешний уровень (отклик на результаты аттестационных мероприятий в виде изменения федеральных установок), уровень вуза, уровень факультета, уровень кафедры, уровень преподавателя, взаимокоррекция обучающихся и, наконец, самокоррекция.

Коррекция знаний как процесс является спутником диагностической деятельности, ее логическим продолжением и итогом. Отсюда очевидно, что методологически изучение коррекции знаний неразрывно связано с изучением педагогической диагностики и базируется на тех же основах. Анализ представлений о методологии педагогических явлений [15] позволяет говорить о том, что методология коррекции знаний – исходящая из методологии педагогической диагностики система знаний об отправных положениях коррекции знаний, о принципах подхода к рассмотрению коррекции знаний как педагогического явления, ее методах, системе корректирующей деятельности, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования.

На философском уровне методологии изучения коррекции знаний в учебном процессе вуза должны решаться, по меньшей мере, следующие проблемы: проблема сущности коррекции знаний как педагогического феномена, относящегося к образованию в целом; проблема деятельности педагога по коррекции собственных знаний и деятельности и коррекции знаний студентов, ее сущности, целей, структуры, функций и места в системе педагогической деятельности; проблема деятельности студентов по коррекции знаний, ее сущности, целей, структуры, функций и места в системе учебной деятельности; проблема человека как предмета педагогической деятельности в целом и коррекции знаний, в частности; философское обоснование «идеальной» модели коррекции знаний; концептуальное, мировоззренческое обогащение научных знаний о коррекции знаний, педагогического мышления и практического осуществления учебного процесса.

Решение указанных проблем может осуществляться в рамках течений прагматизма, экзистенциализма, диалектического материализма [15]. В частности, философия прагматизма позволяет методологически обосновать цели коррекции знаний в учебном процессе вуза, выбор средств, планирование действий по коррекции знаний. Экзистенциализм методологически обосновывает такие аспекты коррекции знаний как самокоррекция знаний и взаимокоррекция знаний студентов, рефлексивность коррекции знаний, раскрывает проблему человека как предмета коррекции собственных знаний. Методологическая функция диалектического материализма будет выполнена при разработке и обосновании системы методов, средств, организационных форм коррекционной деятельности в современных условиях образовательного процесса.

Общенаучный уровень методологии изучения коррекции знаний характеризуется целостным, системным, синергетическим и акмеологическим подходами. В частности, О.М. Кондратьева [7] предприняла попытку рассмотрения коррекции знаний с позиций системного и синергетических подходов. Соглашаясь с правомерностью такого рассмотрения, мы на первое место выдвинули бы все же обоснование коррекции знаний с точки зрения акмеологического [16] подхода, так как считаем навык самокоррекции важной частью профессионализма в любой сфере деятельности, также полагаем необходимым подчеркнуть необходимость целостного рассмотрения коррекции знаний во взаимосвязи с педагогической диагностикой и учебным процессом.

Конкретно-научный уровень методологии изучения коррекции знаний реализуется в системе таких подходов как деятельностный, экзистенциальный, личностно-ориентированный, компетентностный, гуманистический, аксиологический.

На *технологическом* уровне коррекция знаний должна быть представлена с одной стороны

как самостоятельная технология, развивающаяся в рамках учебного процесса в вузе, а с другой стороны как элемент образовательной технологии. Таким образом, являясь составляющей в структуре образовательной технологии в целом, коррекция знаний и сама имеет структурные компоненты технологии: содержательный, процессуальный, диагностический. Для данного уровня методологии характерны такие подходы [16] как экпсихологический (создание благополучного социально-психологического климата в учебных группах и педагогических коллективах); психодидактический (подбор дидактических средств так, чтобы они стимулировали личностное развитие студента, учет индивидуальных психологических особенностей); индивидуально-творческий (направленность коррекции знаний как процедуры на актуализацию творческого потенциала каждого студента); полисубъектный (использование различных форм совместной деятельности, сотрудничества преподавателей и студентов); креативный (осознание корректирующей деятельности как деятельности творческого характера, а систему заданий для коррекции знаний как стимула формирования творческой индивидуальности); фасилитационный (гибкое использование различных средств коррекции знаний).

Несмотря на то, что нам удалось сформулировать определение коррекции знаний, необходимо четче очертить ряд методологических характеристик, связанных с этим явлением, прежде всего его целей, объектов и субъектов педагогического явления, закономерностей, принципов и функций такового.

Итак, *цель* коррекции знаний в учебном процессе вуза – совершенствование качеств знаний студентов, перевод их учебных знаний на более высокий уровень, достижение соответствия между реальными знаниями и учебным потенциалом обучающегося. О.М. Кондратьева [7] замечает, что цели коррекции влияют на методическую систему контроля (а значит и диагностики), обуславливая его цели и, как следствие, формы, способы и средства.

При определении *субъекта* коррекции знаний как лица, осуществляющего корректирующую деятельность, следует вспомнить о тесной взаимосвязи между коррекцией знаний и педагогической диагностикой. Тогда естественным образом все субъекты диагностики [17] будут являться и субъектами коррекции знаний – сами студенты (самокоррекция и взаимокоррекция знаний), затем преподаватели и вузовские психологи, а уже далее другие должностные лица и структурные отделы вуза.

Остановившись на термине «коррекция *знаний*», мы уже зафиксировали элемент учебного процесса, являющийся *объектом* коррекции. Поэтому, в данном контексте под объектами коррекции знаний мы будем понимать только людей – участников учебного процесса, на которых направлена деятельность по коррекции знаний. Так как коррекция знаний осуществляется по результатам педагогической диагностики, то естественным образом все объекты последней [17] становятся объектами коррекции знаний: в первую очередь, отдельные студенты и преподаватели (индивидуальные объекты коррекции), затем учебные группы студентов и коллективы преподавателей. При этом в литературе преимущественно имеет место эпизодическое освещение вопросов коррекции знаний одного типа индивидуального объекта – обучающегося, применительно к учебному процессу вуза это чаще всего студент-первокурсник. Имеются отдельные замечания о необходимости групповой коррекции знаний [7; 18], но при этом прилагательное-определение «групповая» характеризует скорее форму организации коррекции индивидуальных знаний, чем коррекцию фонового уровня знаний учебной группы как целостного элемента учебного процесса. Коррекция знаний преподавателя в качестве объекта не рассматривается. Между тем любой педагог-практик знает, что в процессе работы по коррекции знаний студентов совершенствуются не только психологические, методические, но и предметные знания и умения самого учителя. Эпизодическая коррекция знаний происходит в процессе обязательного повышения квалификации, самокоррекция сопровождает весь учебный процесс, часто знания педагога корректируются в ходе учебного диалога с обучающимся, при попытке подобрать семантическую форму консультации и т.д. В зарубежной педагогике достаточно близко подходят к проблематике коррекции знания преподавателя, выделяя так называемого «рефлексивного учителя», перед которым открываются широкие возможности приобретения знаний в классе [19]. Коррекция знаний группы педагогов не может быть не признана теоретическим объектом при обсуждении нашей проблемы, но так же, как и соответствующая диагностика не исследована.

Сущность обучения такова, что дидактические аспекты коррекции знаний невозможно отделить от психологических, связанных с процессами усвоения знаний. Поэтому структурная *модель* коррекции знаний в учебном процессе вуза очевидно изоморфна структурной модели педагогической диагностики [20] в учебном процессе вуза и может быть представлена как система, состоящая из функционирующих во взаимосвязи коррекции знаний в психологическом аспекте (коррекция по-

знавательной деятельности, познавательных умений, качеств мышления) и дидактическом аспекте (коррекция качеств знаний), применяемых как индивидуально к каждому обучающемуся, так и в целом к учебным группам или скомпонованным по признакам обучаемости микрогруппам внутри них. При этом учитывается разноплановое влияние образовательной среды.

Анализ процесса коррекции знаний позволяет выявить общие закономерности коррекции знаний, которые находятся в полном согласовании с закономерностями диагностики и вытекают из закономерностей процесса обучения, обоснованных И.П. Подласым [21]. Имеем следующие закономерности.

1. *Закономерности цели коррекции знаний*: цель коррекции знаний зависит от уровня осуществления педагогического процесса; потребностей и возможностей педагогического процесса.

2. *Закономерности содержания коррекции знаний*: содержание коррекции знаний зависит от потребностей педагогического процесса и целей коррекции; темпов социального и научно-технического прогресса; возрастных возможностей; уровня развития теории и практики коррекции знаний; материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

3. *Закономерности качества коррекции знаний*: эффективность каждого нового этапа коррекции знаний зависит от продуктивности предыдущего этапа и осуществления соответствующей диагностики; характера и объема корректируемого учебного материала; организационно-педагогического воздействия субъектов коррекции знаний; профессионально важных личностных качеств студентов; продолжительности и видов коррекции знаний.

4. *Закономерности средств коррекции знаний*: эффективность средств коррекции знаний зависит от знаний и навыков субъектов коррекции знаний в применении средств коррекции; цели коррекции знаний; содержания коррекции знаний; возраста обучающихся; профессионально важных личностных качеств студентов; материально-технического обеспечения; организации процесса коррекции знаний.

5. *Закономерности управления коррекцией знаний*: продуктивность коррекции знаний зависит от интенсивности обратных связей в системе обучения; качества диагностики.

6. *Закономерности стимулирования коррекции знаний*: продуктивность коррекции знаний зависит от внутренних стимулов (мотивов) коррекции; внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Принципы коррекции знаний таковы: системность, целесообразность, целенаправленность, систематичность, процессуальность, всесторонность, воспитывающий и развивающий характер, персонализация, гуманистическая направленность, научно-обоснованный подход, преемственность и интеграция мероприятий, эффективность, компетентность. В этом перечне принципы целесообразности и индивидуального характера коррекции обоснованы О.М. Кондратьевой [7], а остальные являются результатом переноса принципов педагогической диагностики [22; 23; 24] на коррекцию знаний как объект изоморфной структуры.

Относительно функций коррекции знаний в учебном процессе вуза мы разделяем точку зрения О.М. Кондратьевой [7], выделяющей обучающую, развивающую, воспитательную и мотивационно-стимулирующую функции.

Таким образом, рассмотрение коррекции знаний как отдельного объекта педагогических исследований не только является требованием практики, но имеет методологическое обоснование на всех уровнях методологии. Изучение процесса коррекции знаний методологически неразрывно связано с изучением педагогической диагностики. Педагогическая диагностика и коррекция знаний могут быть представлены изоморфными структурными моделями, взаимообуславливают цели и функции друг друга, имеют одинаковые объекты и субъекты, сходную систему закономерностей и принципов. Рассмотрение коррекции знаний в качестве объекта методологического анализа в педагогической науке позволяет выявить все особенности коррекции знаний как педагогического явления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Михайлычев Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. 2005. № 1.
2. Давыдова Л.Н. Формирование у будущих учителей умений педагогического диагностирования: дис. ... канд. педагог. наук. Волгоград, 1995.
3. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников: дис. ... канд. педагог. наук. СПб., 1996.

4. *Шуняева Н.В.* Структура и содержание диагностической деятельности учителя физики при использовании информационных технологий: дис. ... канд. педагог. наук. Екатеринбург, 2004.
5. *Суховиенко Е.А.* Педагогическая диагностика успешности обучения учащихся в контексте информатизации образования: дис. ... д-ра педагог. наук. Челябинск, 2006.
6. *Терновая Л.Н.* Коррекция процесса обучения физике на основе результатов итоговой диагностики достижений учащихся: дис. ... канд. педагог. наук. М., 2010.
7. *Кондратьева О.М.* Методична система контролю і коригування знань та умінь студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вищої математики: дис. ... канд. педагог. наук. Черкаси, 2006.
8. *Дергунова Н.М.* Методика самоконтроля учебных действий учащихся при изучении химии в основной школе: дис. ... канд. педагог. наук. СПб, 2009.
9. *Никитина Т.В.* Коррекция знаний и умений по физике в пропедевтическом обучении студентов вуза: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. Челябинск, 2012.
10. *Садовская И.Л.* Методика коррекции усвоения знаний в процессе обучения биологии в педагогическом вузе: дис. ... канд. педагог. наук. Красноярск, 2000.
11. *Слепухин А.В.* Использование новых информационных технологий для контроля и коррекции знаний учащихся по математике: дис. ... канд. педагог. наук. Екатеринбург, 1999.
12. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
13. *Игнатъева Е.Ю.* Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография. Великий Новгород, 2008.
14. *Брызгалова С.И., Артищева Е.К.* Консультация в вузе как учебное занятие по коррекции знаний // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. 2012. № 4.
15. *Артищева Е.К.* Педагогическая диагностика: некоторые аспекты методологии // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4.
16. *Сороколуд Ю.В.* Педагогика высшей школы. Ростов-н/Д, 2011.
17. *Артищева Е.К.* Педагогическая диагностика в учебном процессе вуза: сущность, цели, направленность и структура // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. 2013. № 1.
18. *Субботина Т.Ю.* Взаимосвязь индивидуального и коллективного контроля как условие повышения качества знаний при изучении физики в военном вузе: дис. ... канд. педагог. наук. Челябинск, 2004.
19. *Pedder D., James M., Macbeath J.* How teachers value and practice professional learning // Research papers in Education. 2005. № 20 (3).
20. *Артищева Е.К., Брызгалова С.И.* Педагогическая диагностика в вузе в аспекте коррекции знаний // Современные образовательные технологии: психология и педагогика: монография / под. общ. ред. Е.В. Коротаевой, С.С. Чернова. Кн. 13. гл. 7. Новосибирск, 2012.
21. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие. М., 2003.
22. *Максимов В.Г.* Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие. М., 2002.
23. *Ефремов О.Ю.* Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России: автореф. дис. ... д-ра педагог. наук. СПб, 2001.
24. *Борытко Н.М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие. М., 2006.