

# Оценочная деятельность как составляющая учебного процесса

*Валерий Данилович Лобашев,*

*доцент Карельского государственного педагогического университета*

ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТРЕБУЕТ ЕГО ПОВЫШЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ. СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБЛАДАЕТ ПОКАЗАТЕЛЬНОЙ ИНЕРТНОСТЬЮ. НА ЭТОМ ФОНЕ НЕПРЕРЫВНОЕ ИЗМЕНЕНИЕ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ, СМЕЩАЮЩИХ КРИТЕРИИ ОБЪЕКТИВНОСТИ И ПРЕДЪЯВЛЯЮЩИХ ВСЁ БОЛЕЕ ВЫСОКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ОБУЧЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ПОДЧЁРКИВАЕТ КАК САМИ ПРОТИВОРЕЧИЯ ВНЕШНИХ И ВНУТРЕННИХ ФАКТОРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ТАК И НЕОБХОДИМОСТЬ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ.

Стратегия выживания российской школы — инновационный поиск. Разрешение противоречий, присутствующих в деятельности образовательных учреждений различных уровней, настоятельно требует внедрения форм обучения и контроля его результатов, гарантирующих подготовку специалистов, приспособленных к новым условиям развития различных форм образования в динамичной среде экономики переходного периода.

Квалиметрия неизбежно погружена в анализ условий и обстоятельств деятельности и проявления всех факторов педагогической системы. Отмечаемые изменения частных и общих параметров существующих систем оценивания характеризуются повышенной абстрактностью и отсутствием чётких исходных нормативов, мер, порогов, плоскостей отсчёта, что затрудняет применение строгих детерминистических рангов в процедурах контроля и оценки результатов обучения. Изменения первоначального состояния обучаемого как перманентное следствие его деятельности явно фиксируются в искомо объективной мере только в виде вектора оценок, но не отметок, т.к. последние крайне бедно отражают картину совершенствования личности. Однако в настоящее время именно отметки являются той наглядной и самой распространённой системной единицей оценивания знаний обучаемого, которые жёстко привязыва-

ют характер и регистрируемые результаты обучения к мнению преподавателя.

Следует признать правомочными требования, предъявляемые педагогической системой к повышенному уровню общих и специальных знаний, необходимых преподавателю профессионального обучения в части использования им пересекающихся множеств понятий различных областей науки, техники, социологии, педагогики и т.д. Плотность распределения и вариации получаемых в результате логико-педагогического синтеза терминов, понятий определяются как произведение различных кортежей (множеств учебных элементов) изучаемых преподавателем дисциплин на уровне базового образования и на курсах повышения квалификации. Создаваемое понятийное наполнение базы знаний преподавателя должно в несколько раз превышать знания учащегося и в динамике всегда обгонять обновления учебной информации, доступной обучаемым. Только обладая более передовыми и глубокими знаниями, умениями и навыками, преподаватель способен организовать полноценную контрольно-оценочную деятельность.

Преподаватель, как автор-создатель и активный исполнитель процедур и конкретных конфигураций оценочно-контрольных функций, вынужден иметь профессиональную квалификацию настолько обширную и высо-

кую, чтобы быть способным решить проблему создания и обоснования, исследования и апробации собственной модели оценивания и последующего конструирования в ней приемлемого сочетания интеллектуального, технологического, коммуникативного аспектов аттестирования. Он должен быть способен обеспечить безусловное выполнение основных условий контроля и оценивания процессов и результатов интеграции коммуникативного, ценностного, гуманитарного и технического начал процесса передачи и усвоения знаний, что становится непреложным требованием высокой эффективности инновационной образовательной технологии.

Отмечаемые обстоятельства вносят в деятельность преподавателя значительные затруднения, ставя его перед необходимостью сочетания индивидуальных и коллективных форм контроля. Практика объективно констатирует присутствие в учебном процессе образовательного учреждения противоречия между индивидуальным характером усвоения учебного материала и преимущественно коллективными формами обучения, а также наличия противоречия между дифференциацией и интеграцией процесса обучения. Принципиально непреодолимое противоречие всей квалиметрии обученности состоит в обеспечении дифференциации всех видов и уровней контроля по сложности при обязательной текущей, рубежной, итоговой и др. интеграции результатов оценивающей деятельности по содержанию. Применение аппарата квалиметрии доказывает необходимость дальнейшего исследования иерархии, насыщения, состава и других характеристик опорных понятий квалиметрии, таких, как обученность, квалификация, компетентность, профессионализм, глубина обоснованности, дидактическая ценность, эффективность воздействия на обучаемого и др.

Одними из основных можно считать противоречия между общественной формой осуществления профессиональной деятельности и её представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и алгоритмов действий, подлежащих преимущественно запоминанию и последующему достаточно случайному квалиметрированию, а также между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею обучаемым через множест-

во предметных связей (наук, учебных предметов). К числу наиболее ценных достижений этой системы обучения следует отнести структуру системы знаний, умений, навыков, но именно сама структура системы остаётся вне контрольно-оценочной деятельности преподавателя: эта составляющая не включена в его должностные обязанности.

Основная причина мутаций дидактических (в первую очередь технологических) систем педагогических концептов, объективно находящихся вне системы, состоит в непрерывной модификации системы оценивания и приведении её в соответствие требованиям и запросам как обучаемых, так и самого социума. Это порождает многочисленные варианты и педагогических систем, и элементов их составляющих, вынуждая преподавателя создавать ещё большее разнообразие систем контроля. Для систем обучения важно то, что каждый новый концепт, новая технологическая система изменяют топографию проявления модифицированных либо качественно новых обучающих функций, элементов, методик, технологий, определяющих картину восприятия обучаемым комплексной картины Мира, расширяют гамму способов его изображения, резко усиливают конкретность каждого созданного варианта, достраиваемого в терминах частно-научного знания.

Современность отмечена чрезвычайной пластичностью и динамичностью хозяйственной и социальной сред. На рубеже веков нормой стала динамика, отсутствие равновесного состояния, ломка устоявшихся критериев и систем. Общество подпадает под влияние глобальных явлений, определяющих нынешний этап развития и деятельности образовательных систем. Они проявляются в следующем:

1. Потеря старшим поколением контроля над идеологическим аспектом той информации, на базе которой происходит формирование психологических и социальных качеств молодёжи. Преподаватель даже теоретически не «перекрывает» потоки информации знаниевой области, и физиологически, а в значительной мере и потенциально, он не может «превосходить» их.
2. Методы подачи и каналы поступления учебной информации стали иными — не

«печатные», а аудио- и видеоканалы. Необходимо отметить и отрицательную сторону данной ситуации: сегодняшний ученик быстро устаёт от чтения серьёзных текстов — он всё больше становится потребителем некритически воспринимаемой интересующей его информации и одновременно совершенно не способен трудиться над анализом сообщаемой ему учебной информации. Научить его учиться и контролировать процесс собственного обучения — одна из главных задач преподавателей образовательного учреждения.

3. Система не способна обеспечить подготовку одинаково высоко обученных выпускников при одной и той же «всеобщей» программе обучения (это положение радикально изменяет частные задачи отдельных её элементов и далеко не всегда выполняется полностью — процесс обучения по своей природе двунаправлен: идёт и увеличение, и понижение информационной и энергетической насыщенности и в целом системы и её элементов);

4. Исполнители отдельных этапов и законченных процессов педагогической системы, как активные — преподаватели, так и пассивные — обучаемые, не полностью усваивают постулаты создания целостной работоспособной личностной системы знаний.

Но, с другой стороны, выполняя достаточно строго заданный социальный заказ, существующая система обучения (в профессиональных учебных заведениях) вынужденно ориентирована и функционально предназначена для обслуживания некоторого усреднённого индивида. То есть, с точки зрения характеристик параметров системы обучения «преподаватель — педагогическая технология — обучаемый», её пропускная способность, в данном случае способность переработки учебной информации каждым участником процесса обучения, весьма стабильна. Как известно, подобные схемы построения процесса функционирования сложных стохастических моделей (коей и может быть описана рассматриваемая система) обладают крайней степенью устойчивости и обеспечивают стабильно низкий уровень выходных итоговых элементов (т.е. уровень обученности учащихся), их количественную и, в значительной степени, нивелированную качественную однородность.

Кроме совпадения по времени проявления, а также достижения приемлемого паритета уровней ведущих параметров, педагогическая система, обладающая свойствами динамической уравновешенности, требует для наиболее полного использования своего общего, суммарного потенциала учёта различных частот проявления и воздействия со стороны основных элементов (учащегося и преподавателя) системообразующих факторов на фоне ресурсообеспечивающих и качественно-определяющих факторов системы: предписаний и требований образовательного стандарта, нормативных локальных актов учебных заведений, расписания занятий, параметров активных и пассивных участников процесса, психофизиологические качества участников и т.д.

Особенностью именно педагогических систем является то обстоятельство, что система развивается, модифицируется, значительно повышая свою энтропию, только лишь под резонансными воздействиями на неё. То есть главное для взаимодействующих систем, подсистем, элементов, функций — достичь совпадения усилий, педагогического «созвучия», в том числе за счёт высококачественного выполнения функций и процедур контроля. Создаваемая в таких специфических условиях база знаний обучаемого отличается строгой логикой, аргументированной функциональностью, неконкурентной понятностью. К отличительным особенностям структурно-знакового построения тезауруса (создаваемого обучаемыми в профессиональной школе и в первую очередь подвергаемого контролю) относят его подчёркнутую структурность и практическую направленность, что основывается на широкой палитре функций знаков, в ряду которых различаются:

- контактно-устанавливающая — позволяет соотносить на конкурентной основе понятийные поля и локальные области, а порой и отдельные понятия различных направлений знаний;
- активизационная — стимулирует процесс поиска, подчёркивающая необходимость познания границ расширения зон влияния данного знака;
- интердиктивная — налагает запрет, осуществляет превентивное торможение в областях деятельности индивида;

- инструментальная — вооружает индивида знанием технологических операций преобразования предмета труда на основании информации, содержащейся в данном знаке;
- дестабилизирующая — выводит некоторую целостную систему из состояния энергетической уравновешенности, требует неотложного парирования во избежание необратимых последствий (угрозы) для существования системы;
- синдикативная — обеспечивает создание группы (знаков, исполнителей, подсистем), преследующей ограниченные по сфере влияния, часто и по времени проявления, цели-задачи;
- самовыражения — инициирует процесс раскрытия респондентом внутренних, скрытых, глубинных смыслов знаков (группы знаков);
- трансиодионная — преобразует внутреннее понятийное информационное содержание знаков на уровне непосредственного переноса знаний в некоторой их «безопорной» фазе, на грани: источник (преподаватель) — приёмник (обучаемый);
- координационная — позволяет достичь цели действия за счёт незначительных изменений технологии либо операций процесса деятельности;
- регулятивная — задаёт условия и качественно-количественные критерии (пороги) взаимоотношения исполнителей либо инструкции деятельности (ориентированной на малую группу и каждого отдельного исполнителя).

Поэлементный контроль, представленный знаковой структурой усвоенных знаний, в различных своих сочетаниях и пропорциях образующих выделяемые знания, умения, навыки, обладает комплексом показательных функциональных особенностей, среди которых отмечаются:

- необходимость, с одной стороны, дискретно, а с другой — комплексно оценивать результаты обучения теоретическому разделу учебной программы;
- перманентно оценивать обучение в период овладения обучаемым первичными практическими умениями и навыками в условиях учебных мастерских;
- объективно оценивать производственное обучение учащихся (в период прохождения учебной и производственной практик).

Каждый период обучения обладает глубокой и неповторимой спецификой и требует от преподавателя для своего контроля высокой профессиональной подготовки. Трудности объективного оценивания начальных шагов обучения состоят и в том, что теоретические знания всегда носят «модельный» характер, они требуют и со стороны обучаемого, и со стороны преподавателя постоянного осмысления основных посылок, подвергаемых в дальнейшем критическому анализу и оцениванию:

— соотношения между знаниями и истиной, между недостаточностью учебных знаний и степенью совершенства их практических доказательств;

— степени достоверности различных изучаемых категорий научного знания;

— определения мощности и адекватности критериев квалиметрии различных сторон и характеристик знаний, умений, навыков;

— понимания соотношений и связей между науками как в варианте, предлагаемом преподавателями в процессе изложения учебного материала, так и в сумме частных параметров, вырабатываемых и апробируемых самим обучаемым, и др.

Контроль практических умений и навыков обладает скрытой диалектической противоречивостью: если учесть, что процесс труда сам по себе не оцениваем по определению, а оцениваются лишь его проявления и, в лучшем случае, конечные результаты, то оценка, и в первую очередь бальная отметка, выносимая учителем за результаты всех видов практического обучения есть квинтэссенция личностной позиции преподавателя по отношению к конкретному ученику.

Рассматриваемые в качественном единстве все три вида обучения требуют для своего совершенствования (модификации, коррекции и корригирования) содержательно иного, гораздо более действенного и перспективного аппарата контроля и оценивания. Можно констатировать, что используемые в настоящее время количественные шкалы оценивания обучаемых преследуют своей конечной целью определение качества образования. Но существующая практика свидетельствует о присутствии многочисленных проблем, сопутствующих и обрамляющих понятие и содержание дефиниции «качество образования»:

- объективность, независимость, алгоритмичность, состоятельность и надёжность оценки знаний;
- представительность системы критериев содержательной оценки знаний, умений, навыков и творческих способностей учащихся;
- надёжность системы определения готовности и способности к обучению;
- полнота перечня показателей и критериев диагностики функционирования и саморазвития целостных образовательных систем и отдельных их элементов;
- показательность, мощность, простота и доказуемость критериев эффективного проектирования педагогических технологий, дидактических систем и, в частности, дидактических комплексов.

Кроме того, тенденция перехода профессионального образования к парадигме лично ориентированного деятельностного обучения продиктовала необходимость разработки и внедрения форм контроля, выявляющих и объективно оценивающих степень участия, ответственность каждого обучаемого за качественное усвоение (приобретение) профессиональных знаний. Диалог «преподаватель — обучаемый» (особенно во время контроля усвоения учебного материала) характерен несколько необычным для обучающегося инверсным направлением потока информации, что зачастую в виде защитной реакции приводит опрашиваемого к простейшему решению — переходу к фатическому диалогу. Нарастающая напряжённость ситуации создаёт со стороны обучаемого повышенный отрицательный эмоциональный барьер, вызванный необходимостью непрерывного внутреннего активно-компенсирующего контроля над всеми элементами своих сообщений-ответов, которые к тому же ещё и оценивает преподаватель. Можно отметить следующие барьеры диалогического мышления, наблюдаемые в этом случае:

- ситуативные (разобщённость партнёров при одновременной замкнутости в пространстве);
- контрсуггестивные (предубеждение, апломб, отсутствие чувства юмора, самодовольство);
- тезаурусные (низкий интеллект, неясность целей);
- интеракционные (отсутствие навыков социального контакта, неумение организовать коллективное взаимодействие).

Необходимо выделить несколько замечаний о роли и месте преподавателя, морально-эмоциональном его состоянии, определяющих функциональные особенности его деятельности в процессе оценивания результатов учебной деятельности и принятия решения о вынесении той или иной отметки:

- принятие решения нередко воспринимается преподавателем как обязательное время;
- боязнь самого решения, непрофессионализм, слабая психическая устойчивость, нежелание брать на себя ответственность порождает тенденцию необоснованного завышения уровня оценок;
- теория портфелей (Хуанг) постулирует наличие различного оптимума риска выигрыша и проигрыша для каждого из решений; на практике большинство преподавателей не используют эту достаточно затратную, но точную методику;
- использование преподавателем рамочного эффекта трактовки условий и результатов контроля позволяет ему в значительной степени свободно интерпретировать ответ обучаемого (т.к. различные трактовки эксплицируют [порождают реакцию на сообщении] разное восприятие одной той же информации).

Обучаемый, в полном соответствии с психологической посылкой, не стремится (да и не способен) полностью раскрыть свои проблемы перед преподавателем. Пресс того обстоятельства, что нормативная деятельность всегда принимает индивидуально выраженный характер, крайне негативен. Каждый обучаемый невольно ожидает процедуру контроля в момент получения знаний и воспринимает учебную информацию в решающей мере в соответствии с им же созданным сценарием будущей аттестации. Задача преподавателя — развить в обучаемом (аттестуемом) сложное чувство интенции, т.е. стимулировать основное свойство «безобразного мышления», в основе которого лежат самовозбуждение, самопреодоление, самообразование. Эти проявления реализуются в процессе осознания стоимости приобретаемых знаний и самопреобразований одновременно с их личностным отчуждением.

Преодоление неприязни и дискомфорта перед опросом лежит в том же направле-

нии развития личного контакта с преподавателем — достижении полного личного участия в решении учебной задачи. Особенности оценочной деятельности преподавателя состоят в умении профессионально формировать уверенность у обучаемого в способности преодолеть это затруднение. Как считается, предписывание предлагаемой извне задаче личностного смысла является необходимым условием превращения обучающего воздействия в задачу для обучаемого. Аттестуемый погружён либо в положительно-доброжелательную, либо в напряжённо-ожидательную (нейтрально-оборонительную) атмосферу проверки, в общем случае задаваемую, контролируемую и исполняемую ведущим преподавателем. Фактически преподаватель способен поддерживать эффективный процесс обучения как диалоговый процесс обмена-оценки (фронтальный опрос, лекция-беседа, диспут) в аудитории не более чем с 5–7 обучаемыми. Картина качественно резко меняется в ситуациях практических занятий, но и там число обучаемых, одновременно принимающих участие в активном диалоге, не должно превышать 7 человек.

Определяющая величина всего учебного процесса — личностная часть рейтинга обучаемого, главными характеристиками которой являются частные производные от параметров обучения по времени. Знания со временем в значительной степени угасают. Оценить же максимально объективно в данный момент времени себя личность может лишь в зеркале социальных норм и ценностей, в рамках определённой на конкретном временном промежутке социальной структуры и только с учётом и под влиянием всей

суммы приобретённых знаний. Варьируя практику преподавания и фиксируя при этом выходные параметры, преподаватель объективно пребывает в ситуации, когда необходимо разработать определённые количественные критерии для каждой вновь сформированной учебной группы и конкретных учебных планов. При этом технологически принудительно объединяются общие начальные пороговые уровни (т.е. входные требования к учебной группе, потоку, курсу) и индивидуальные требования к каждому обучаемому. В этой ситуации преподаватель, выдвигая индивидуальные требования, должен чётко представлять начальные мотивы обучения каждого индивида и уметь определять механизмы формирования заинтересованности в дополнительных знаниях у каждого обучаемого.

Практика показывает: созданию и исследованию системы ценностей профессионального обучения необходимо уделить повышенное внимание. Эта самодисциплинирующаяся система привлекательна своей способностью к эвристически перманентной ориентировке на сбалансированность и строгую иерархичность. В этой системе каждым преподавателем априори разрабатывается и впоследствии апробируется аппарат оценивания учеников и собственной самооценки. Его задача — определить наиболее значимые ценности в объёме и структуре разработанного и представленного дидактического материала, выделить их как класс, определить, какое место они занимают в триаде «учитель — педагогическая система — ученик», назначить ранжированный ряд объективных оценок применительно к данному периоду времени и сложившемуся контингенту учащихся. □