

О. Г. Роговая

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена формированию у будущих специалистов в области образования оценочных умений как профессионально значимых качеств личности. Автор обосновывает взаимообусловленность оценочных умений, рефлексивного и критического мышления. Предлагается набор методик, направленных на развитие критического мышления. Описывается разработанная и апробированная методика развития оценочных умений с использованием когнитивной карты оценки.

O. Rogovaya

FORMING OF EVALUATIVE ABILITIES AS IMPORTANT PERSONAL PROFESSIONAL QUALITIES OF A SPECIALIST IN EDUCATION

The article is devoted to forming of evaluative abilities among future specialists in education as important personal professional qualities. The author substantiates the correlation of evaluative abilities, reflexive and critical thinking. A set of methods to develop students' critical thinking is proposed. The author describes a developed and proven method of developing evaluative abilities with the use of a cognitive assessment card.

Реализация компетентностного подхода в педагогическом образовании предполагает признание формирования профессиональной компетентности специалиста в области образования в качестве цели профессионального образования, достижение которой во многом обеспечивает успешность его будущей жизнедеятельности¹. Ориентация в профессиональном образовании на узкую специализацию ограничивает профессиональную гибкость и мобильность специалиста, столь необходимую на современном рынке труда. Умение оценить и переосмыслить опыт своей деятельности

является главной предпосылкой дальнейшего саморазвития человека не только в профессиональной сфере и основывается на методологически значимых оценочных умениях.

Оценка является обязательным компонентом любой деятельности, ее регулятором и показателем результативности. Человек сталкивается с оценкой в процессе овладения образовательной деятельностью, в профессиональной деятельности, при построении многообразных отношений с людьми и с профессиональными сообществами. Оценочные умения признаны

компонентами ключевых компетентностей². Они позволяют индивиду:

- распознать и определить свои проблемы;
- провести диагностику проблемы и поставить цель;
- выявить и привлечь нужные ресурсы;
- находить и выбирать решения;
- адаптировать и привести эти решения в жизнь;
- оценивать решения с целью определения их эффективности.

Проблема адекватной оценки учебных достижений и развитие профессиональных оценочных умений учителя всегда была предметом исследования педагогики³. При внимательном рассмотрении оказывается, что даже новомодные «безоценочные» методики обучения на деле только отказываются от традиционной бальной оценки и оперируют другим инструментарием. Сегодня совершенствуется оценочная компонент в рамках существующей системы обучения, и разрабатываются подходы осуществления оценочной деятельности на принципиально новой концептуальной основе, согласующейся с личностно ориентированным и развивающим подходом в образовании.

Критика является неотъемлемой процедурой оценочной и рефлексивной деятельности и реализуется в двух совмещенных процедурах — проблематизации и самоопределения⁴. В процессе проблематизации акцент ставится на недостаточности или избыточности осуществленной деятельности в аспекте ее содержания. В самоопределении решающую роль играет отношение к возможным альтернативам прошлого или будущего в деятельности. При самоопределении происходит сопоставление двух образов себя — актуального и требуемого. Если актуальный образ прежде всего зависит от «потребностного» состояния, то требуемый образ возникает исходя из нормативного содержания деятельности или нормативно-интерпретируемого представления о внешней ситуации.

Если оценочная практика педагога невелика, не организована, не подвергнута культурной обработке, то рефлексивные результаты для самоопределения случайны, несущественны и невелики по объему содержаний. Ему сложно превратить образ ситуации (или содержание нормы) в образ себя, соответствующий данной ситуации или предлагаемой норме.

Магистрантам института естествознания РГПУ им. А. И. Герцена было предложено провести самооценку их эколого-педагогической компетентности по пяти группам базовых профессиональных педагогических задач⁵: видение ученика в образовательном процессе, построение образовательного процесса, взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, создание и использование образовательной среды, рефлексия и оценка. Анкетирование проводилось до и после учебно-методической практики. Данные представленные на диаграмме (рис. 1), показывают, что наиболее низкие баллы получили третья и четвертая задачи (2,2 и 3,5 соответственно).

Практика развития критического мышления чрезвычайно близка стратегии рефлексивного обучения по смыслу, целям, способу организации, позициям и ролям педагога и студентов, многие методики рефлексивного обучения применимы для развития критического мышления и наоборот. Это определило выбор методов развития критического мышления для формирования оценочных умений студентов как профессионально значимых качеств личности и важного компонента ключевой компетентности.

Среди множества методик и методических приемов развития критического мышления наибольшую известность получили методы мозгового штурма, инсерта, гирлянд ассоциаций и другие⁶. Приведем краткие характеристики методик, применение которых в образовательном процессе позволило решить задачу формирования оценочных умений.

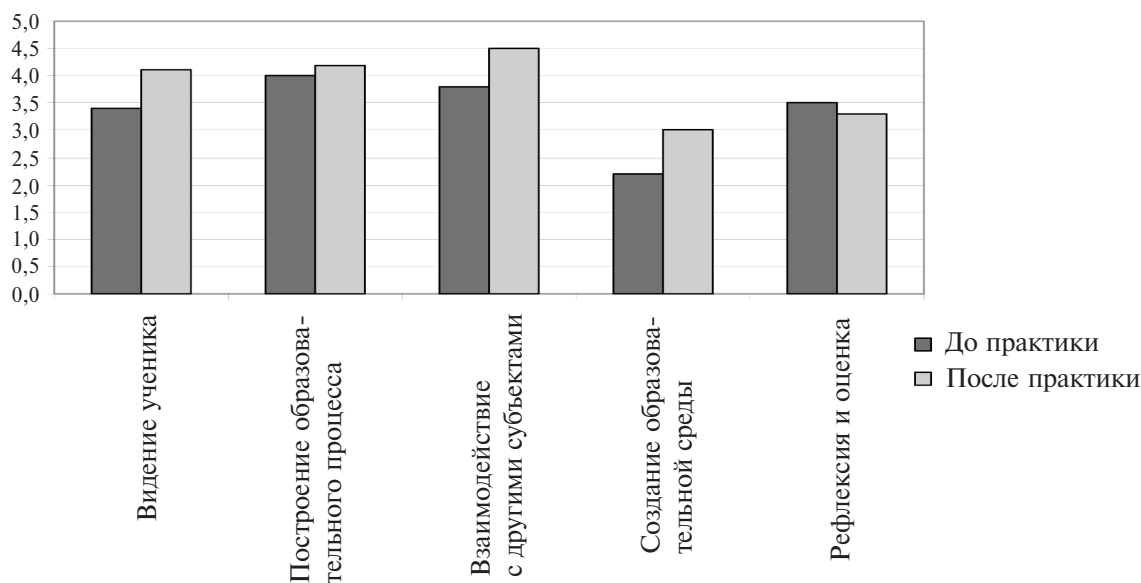


Рис. 1. Результаты самооценки студентами эколого-педагогической компетентности

Методика контрольных вопросов предполагает использование наводящих вопросов для того, чтобы подвести студента к решению задачи, при этом психологическая активизация творческого мышления достигается последовательным алгоритмом действий, сформулированных в виде вопросов (например, контрольные вопросы для повышения эффективности проблемной лекции).

Методика аппликации теории состоит в использовании уже известной теории в той области, для которой она создана, но в том секторе, который еще не изучен, это своеобразный поиск возможностей применения теории. Методика комбинирования двух теорий является ее подвидом.

Методика дефиниций имеет две разновидности, в первом варианте предлагается дать определения тем явлениям, которые еще предстоит изучить. Этот метод продуктивен в студенческой аудитории, так как молодежь любит обмениваться идеями, дискутировать даже в тех случаях, когда ей неточно известен смысл употребляемых определений. Эту разновидность мозгового штурма успешно применяют при создании дефиниции наиболее общих явлений или процессов, с которыми в той или иной

степени знакомы все студенты: природа и окружающая среда, кризис, устойчивость и т. п.

Вторая разновидность метода дефиниций сводится к алгоритмизированной процедуре работы с текстами с целью принятия группой студентов достаточно ясного и определенно понимаемого всеми понятия. Технологически процедура сводится к первоначальному, интуитивному выделению «сущностного» из ряда предложенных текстовых материалов, далее следует логическая минимизация текстуального материала с целью вычленения «наиболее» сущностного. Особым ориентиром и средством ограничения становится ключевое (тематическое) слово или слова. Помогаящими условиями, как правило, предстают как синтаксические и грамматические отношения слов, так и смысловые связи ключевого термина с другими словами. Результаты выделения облегчают опознание основного противоречия (желательно в графическом виде), затем следует процедура трансформации коротких текстов по критериям определенности, структурности, однозначности, доступности для понимания и т. п. (без соответствующих изменений в плане сознания, появления социо-

культурно значимых образов, мировоззрения в целом, эта задача невыполнима). В результате слова приобретают парадигматичность в отличие от синтагматичности (высказывания), в которой содержание зависит от совмещенности с содержанием других слов. В парадигме максимально концентрируется средственность слова и скрепленного за ним более общего образного значения.

Методика критического анализа, выявления противоречий состоит в том, чтобы опровергнуть существующее в науке и практике мнение по определенному вопросу. Использование метода опирается на нигилизм, присущий молодежи, однако замечено, что опровержение существующих точек зрения легко происходит при обсуждении вопросов, касающихся политики, морали, философии и режиссуры, когда речь идет о естественно-научных материалах. Методические приемы: разыгрывание диалогов, экспертиза (или критика) заведомо ненаучного доклада или статьи, диспуты и т. п.

Методика рекодификации состоит главным образом в том, чтобы выразить явление по-другому с целью породить новые и оригинальные идеи, это переход с одного языка на другой (в науке часто это язык математики, но могут быть и графическое представление, рисунок, таблицы, диаграммы и т. п.).

Методика перевертывания проблем состоит в том, чтобы переформулировать проблему или какое-либо утверждение в противоположное, что способствует открытому взгляду и демонстрирует особые возможности решения проблем, которые без перевертывания остались бы скрытыми. Задания типа «Преврати потери в прибыли, а прибыль в потери», «А что, если...»

Методика формирования эмоциональной окраски события или явления состоит в том, чтобы вызвать отношение к обсуждаемому явлению, активизируя деятельность правых отделов головного мозга. Собственно, это первая фаза рефлексии. Подбор эмоционально-окрашенного материала (в виде

эмоционально-ценностного текста или визуального ряда), создание ситуаций эмоционального всплеска (провокация, умышленная ошибка, неожиданность момента, театрализация) ассоциации к представленным явлениям или предметам. Таким образом можно оценить содержание изображения или текста с точки зрения представленных на нем психоэмоционального самочувствия и смыслообраза представленной деятельности, создать визуальный образ.

Методика лабилизации (от лат. *labilis* — неустойчивый) заключается в целенаправленном педагогическом воздействии на студентов, в результате которого у них возникает психологический дискомфорт, обусловленный открывшимся пониманием неэффективности сложившихся (традиционных) стратегий деятельности.

Методика свободных ассоциаций заключается в педагогической актуализации ассоциативных связей между различными образами в контексте поставленной перед участниками проблемы. Поиск ассоциаций направлен на обогащение и углубление представлений студентов об изучаемом явлении. Методика ассоциаций используется для установления определенной аналогии между какими-либо характеристиками объектов и соответствующими проявлениями человека. Эту методику с успехом можно применять совместно с методикой метафорического описания.

Среди методик развития критического мышления, эффективно формирующих оценочные умения, выделяют *синектическую методику*. Синектика (от гр. «совмещение разнородных элементов») — система методов интенсивной психологической активизации процессов нахождения решения проблемы, это логическое развитие «мозгового штурма», она предполагает создание небольших постоянных групп, которые в процессе своей деятельности накапливают опыт, разнообразные приемы и т. д. Структурная схема синектического заседания приведена на рис. 2.

Проблема, как она есть.
Постановка проблемы в общем виде
Анализ проблемы с тем, чтобы сделать ее знакомой
Отсеивание первых решений
Проблема, как ее понимают
Вызывающий аналогию вопрос
Генерирование различных видов аналогий
Развитие аналогий, их обыгрывание, выявление их значения
Использование аналогий.
Применение понятий аналогии к проблеме для генерирования новых идей
Выбор альтернативы
Новая идея
Развитие и оценка идеи

Рис. 2. Схема синектического заседания

Умения, формируемые синектическим методом на основе интеграции конвергентного (логического, последовательного, линейного) и дивергентного (целостного, интуитивного, релятивного) мышления, совпадают с ранее описанными многими исследователями интеграционными умениями⁷. Результатом формирования таких умений оказываются следующие особенности мышления:

- беглость как способность генерировать максимальное количество идей;
- гибкость как способность к порождению широкого многообразия идей;
- оригинальность как способность генерировать нестандартные идеи;
- точность как способность придавать завершенный вид продуктам мышления.

В ходе исследования было проведено анкетирование, в котором предметом анализа стали единицы усвоенного содержания образования и структуры, характеризующие стиль мышления. В анкеты были включены свободно-ассоциативные вопросы, отражающие непосредственную, не навязанную реакцию студентов, и свободно-описательные вопросы, демонстрирующие процесс мышления студентов. Анализ полученных данных позволил выявить, что одной из причин недостаточного освоения студентами оценочной деятельности является слабо развитое у них умение критиче-

ски оценивать результаты своей учебной деятельности.

Для решения этой задачи нами была разработана методика развития оценочных умений студентов с использованием когнитивной карты оценки. В результате освоения данной методики студенты должны:

- решать предлагаемые задачи оценочной деятельности, при этом формулировать цели оценки, предварительно осмысливая всю совокупность условий деятельности;
- овладеть когнитивной составляющей оценочной деятельности с опорой на свой познавательный опыт;
- не только освоить универсальные методические приемы и инструментарий оценки, но и преобразовать их в профессионально значимые умения;
- осуществлять внешнюю оценку деятельности или выработанного продукта, но, осмысливая свою «Я-концепцию», включаться в самооценивание;
- вступая в отношения с коллегами и педагогами, обобщать свой опыт социального взаимодействия.

Введение в теорию оценки осуществляется при работе с когнитивной картой оценки (рис. 3), студентам раздаются карточки с четырьмя свободными полями, образовавшимися при пересечении двух прямых, соединяющих противоположные

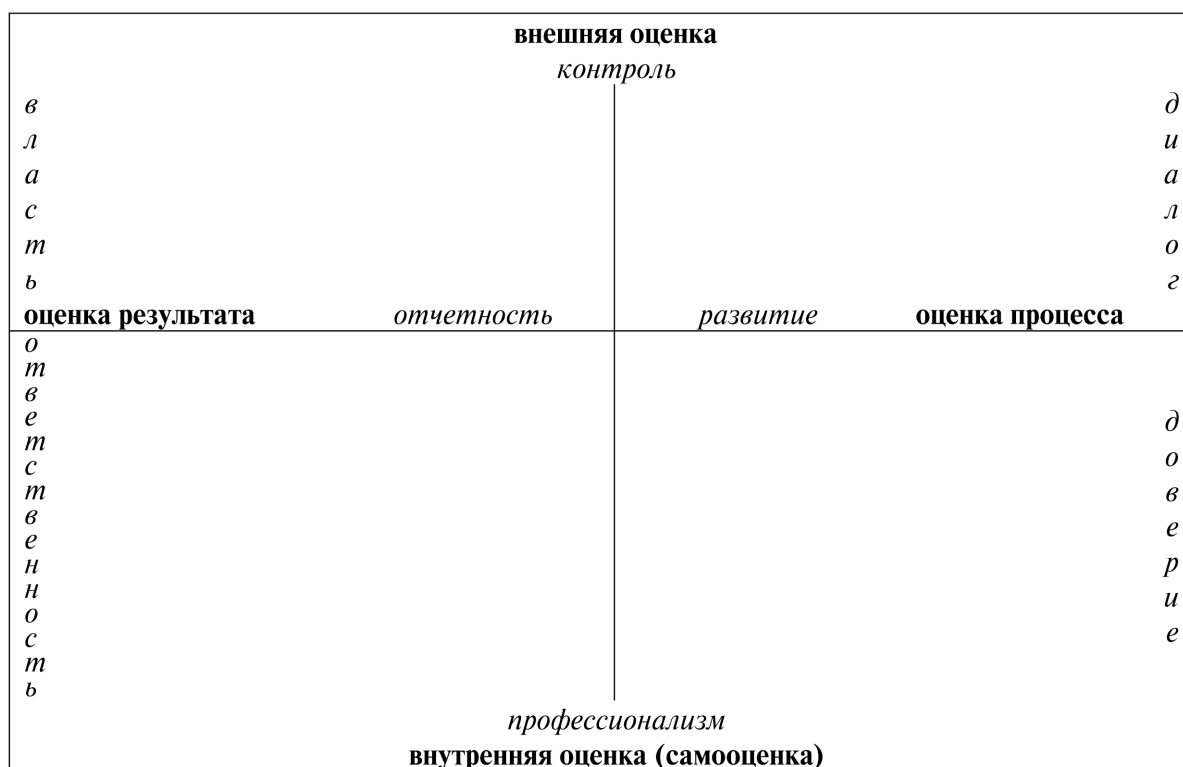


Рис. 3. Когнитивная карта оценки

пары: внешняя оценка – внутренняя оценка; оценка продукта – оценка результата.

Далее в свободной беседе вводятся понятия и выявляются существенные характеристики внешней и внутренней оценки, оценки процесса и результата. Беседа организуется как поиск ответов на вопросы: *Что важно оценить в образовательном процессе?, Каковы цели той или иной оценки?, Как подобрать соответствующий инструментарий для рационализации процесса оценивания?, Как обеспечить объективность проводимой оценки?, Можно ли обойтись без оценочной деятельности?*

Внешняя оценка результата деятельности обеспечивает единообразие требований, предъявляемых вышестоящей в иерархии структурой (министерство, агентство, директор школы, учитель и т. д.) к оцениваемому объекту. Критерии, сроки, инструментарий определяются в соответствии с потребностями внешней стороны. Как правило, это формализованная оцен-

ка, фиксируемая в специальных протоколах. Основными функциями этого процесса являются: контролирующая, констатирующая, индикаторная, регулирующая. Данный вид оценочной деятельности подвергается систематическому пересмотру скачкообразно в зависимости от меняющихся условий и политики проверяющей стороны. Во внешней оценке заинтересованы не только проверяющие стороны, так как эта оценка позволяет яснее увидеть требования, распределить ответственность, повысить эффективность внутреннего менеджмента, нацеленного на развитие.

Внешняя оценка осуществляемой деятельности нацелена на коррекцию процессуальных аспектов с целью достижения лучших результатов и осуществляется только в режиме диалога и открытости образовательных институтов к такому диалогу. Причем в этот диалог могут вступать все заинтересованные в улучшении ситуации

стороны, и не только вышестоящие. Это более гибкий и мобильный тип оценочной деятельности, чаще всего осуществляется через экспертизу.

Чем больше свободы в осуществлении процесса, тем жестче должен быть контроль результата. Соответственно, при неоднозначности результата должна ставиться задача эффективной оценки процесса достижения этого результата. Оценка сложных явлений в отсутствии объективных и общепризнанных критериев невозможна без экспертной оценки профессионалов, компетентное мнение которых должно составить основу оценки качества⁸.

Внутренняя оценка исходит из требований самого субъекта, мотивом такой деятельности выступает повышение профессионализма, рационализация процесса. Кроме самого субъекта деятельности во внутренней оценке процесса заинтересованы коллеги, но эффективность самооценки в коллективе зависит от доверительной атмосферы, от принятия общих целей деятельности как своих личных. Доминирующие функции внутренней оценки – это констатирующая, мотивирующая, проектировочная. Основной функцией внутренней оценки является коррекция результата через изменение процесса. Внутренняя оценка может проводиться по мере необходимости в собственном темпе с использованием рефлексивных методик и сравнительного наблюдения.

При выборе метода для самооценки необходимо осознавать многосторонний характер каждой конкретной ситуации, множественность и разнообразие ценностей, интересов и потребностей. Необходимо также учитывать, что сбор и обработка информации для внутренней коллективной оценки всегда является внедрением, посягательством на чужие права и вмешательством в ситуацию.

Наибольшие трудности в оценочной деятельности вызывает сама процедура неизбежного сочетания в работе индивидуальных и общепринятых эталонов. Общепри-

нятые стандарты нужны для того, чтобы студент имел адекватную самооценку своих способностей по тому или иному учебному предмету, знал самого себя. Индивидуальные эталоны применяются, чтобы сформировать у студентов понимание необходимости использовать любой вид деятельности для саморазвития. Таким образом, на наш взгляд, каждый человек должен уметь пользоваться двумя оценочными шкалами: нормативной и индивидуальной.

Многообразие оцениваемого объекта и способов задания целей оценки показывает студентам, что не существует единственной универсальной методики проведения оценки. Они должны прийти к выводу, что методика оценки должна конструироваться индивидуально и быть:

- действенной, т. е. действительно измерять процесс или результат в зависимости от заданной цели;
- надежной, т. е. гарантировать получение аналогичного результата при сходных данных;
- приемлемой, т. е. исходить из имеющихся ресурсов и использовать свидетельства, соответствующие сущностным характеристикам деятельности или продукта;
- адаптируемой, т. е. обеспечивать гибкость оценочного процесса в меняющихся обстоятельствах.

Далее студентам предлагается выбрать объект оценивания, определить цель и критерии оценки, подобрать соответствующий инструментарий. При проведении тренировочных упражнений и самостоятельной работе по овладению способами оценочного действия особое внимание должно уделяться осознанию студентами субъект (для чего оцениваем)-объектных (что оценивается) отношений.

Методика завершается разработкой инструментария оценки того курса, который осваивали студенты, им предлагается не только проработать концепцию, но провести коллегиальную оценку результатов и эффективности процесса.

В ходе освоения методики студенты знакомятся с применением методов математической обработки данных: анализ средних величин, частотный, корреляционный, кластерный, контент-анализ. Использование относительных оценочных шкал, со специальным измерительным инструментом — шкалой приращений, а также интерквартильных диапазонов позволяют оценивать процесс по оценке результата. Таким образом, студенты приобретают навыки пользования полным инструментарием оценки.

Результативность методики проверена в ходе учебно-исследовательской практики магистров естественно-научного образова-

ния разных направлений подготовки. Внедрение оценочной деятельности в процесс обучения положительно повлияло на способность решать профессиональные задачи, о чем свидетельствуют совпадение самооценки и экспертной оценки педагогической деятельности, осуществленной в ходе практики. Более критическое отношение к собственным оценочно-рефлексивным умениям, проявленное после полученного профессионального опыта (средний балл самооценки упал с 3,5 до 3,2), показал, что мониторинг и оценка могут составлять основу успешности обучения, обеспечивая координацию и коррекцию деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы: Аналит. докл. / В. М. Филиппов, В. Л. Агранович, Д. Г. Арсеньев и др. — М.: Логос, 2005.

² Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.

³ Каптерев П. Ф. Дидактические очерки / П. Ф. Каптерев. — СПб., 1885. — С. 186–187; Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 6 т. / К. Д. Ушинский. — М., 1990. Т. 3, 6; Лернер П. И. Экзамен на основе рейтинга в вузе / П. И. Лернер // Народное образование. — 1993. — № 4. — С. 77–80; Садовничий В. А. Компьютерная система проверки знаний студентов / В. А. Садовничий // Высшее образование в России. — 1994. — № 3. — С. 20–26; Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Е. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975.

⁴ Анисимов О. С. Акмеология мышления / О. С. Анисимов. — М., 1997; Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И. Н. Семенов. — М., 1990; Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. — М.: Экономика, 1991; Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996; Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. — СПб.: Наука, 1996; Кашлев С. С. Теория и практика обеспечения развития субъектности педагога в эколого-педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д.-ра пед. наук. — М., 2004.

⁵ Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

⁶ Толмачев А. А. Диагноз: ТРИЗ / А. А. Толмачев. — СПб.: ООО «Фирма КОСТА», 2004.

⁷ Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — М., 1974; Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М.: Наука, 1976.

⁸ Болотов В. А. Аттестация и оценка качества работы образовательных учреждений в Российской Федерации / В. А. Болотов // Контроль качества и оценка в образовании: Материалы междунар. конф. — СПб., 1998. — С. 13–18.