

О проблеме понимания при оценке результатов обучения

Участвуя в исследованиях по общекафедральной теме «Проблемы повышения качества высшего профессионального образования в условиях ускоренного заочного обучения» в течение последних трёх лет, обобщая промежуточные результаты по анализу качественных показателей успешности применяемых технологий, не раз довелось испытать ощущение всё возрастающего разрыва между ожиданиями и реальностью при оценке результатов обучения. Речь идёт о разрыве между требованиями, предъявляемыми к качеству ВПО, и реальными возможностями для их реализации, а также фактическом уровне обученности студентов по психолого-педагогическим дисциплинам.

Обострение проблемы становится особенно очевидным на этапе подготовки и сдачи государственного междисциплинарного экзамена по психолого-педагогической подготовке. Напряжённость усиливает несовпадение жизненных предпочтений студентов в плане выбора профессиональной деятельности, как в настоящий момент, так и на ближайшее будущее. Ситуацию проясняет состоявшееся в 2009 году анкетирование студентов-первокурсников по выявлению основных мотивов, повлиявших на их стремление получить образование университетского уровня, а значит, и диплом с присвоением квалификации «педагог профессионального обучения». Анализ анкет показал, что из общего числа ответивших на вопросы студентов, а это около 150, лишь трое допускают возможность работать в будущем в сфере образования.

Нет сомнений в том, что на их личностно-профессиональное самоопределение оказывают влияние общественно-экономические предпосылки непрестижности педагогического труда в современном мире. Однако абитуриенты при поступлении в университет получают представление о том, какая квалификация им будет присвоена по завершении учёбы. Не секрет, что они воспринимают необходимость изучения психолого-педагогических дисциплин в качестве временного спутника на пути к диплому университетского образца.

Внутренняя установка на второстепенность психолого-педагогических знаний превращается в серьёзный коммуникативный барьер между теми, кто преподаёт эти дисциплины, и теми, кому их предстоит «сдать». При этом ещё великий А. Дистервег, учитель всех немецких учителей (и не только) мудро предупреждал: «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственными усилиями, собст-

венной деятельностью, собственным напряжением». Что касается напряжения, то коммуникативный барьер создаёт обоюдный эмоциональный стресс. Студенты, не имея позитивной мотивации к усвоению психолого-педагогических знаний, напряжены всякий раз, когда им предстоит сдать зачёт или экзамен по этим дисциплинам. Преподаватели, осознающие ответственность за уровень подготовки, проверяемый госэкзаменом, напряжены не меньше студентов от понимания малопродуктивности своих усилий, цель которых – «дать» знания. Так вот, вроде бы есть напряжение, есть усилия, есть даже «как бы» деятельность с оценочными результатами в ведомостях и зачётках. Чего же нет? Нет ощущения адекватности затраченных усилий по отношению к конечной цели обучения. Каковы истоки такого ощущения? Попытка разобраться в этом привела к следующим размышлениям.

В процессе решения исследовательских задач по разработке общекафедральной темы основной проблемой для нас является поиск условий, при создании которых можно повышать качество подготовки. Одним из таких условий стала реализация технологии личностно-ориентированного образования. Суть её в самом обобщённом смысле – это организация такого педагогического взаимодействия, при котором усиливается акцент на развитие способности к самоопределению и самореализации у студентов и педагогов как равноправных участников образовательного процесса. В состав технологии личностно-ориентированного образования входят методики, основу которых составляют действия с приставкой «само» к традиционным педагогическим понятиям. И поэтому акцент смещается с обучения на самообучение, с развития на саморазвитие и т.д. Что же мы стали наблюдать в реальности? Процесс обучения постепенно начинает утрачивать характер совместной деятельности и всё более преподавание и учение обособляются друг от друга. Преподаватель в период сессии в сжатое учебное время доводит до студентов информацию по дисциплине, студенты в межсессионный период выполняют контрольные работы по одной теме. Как в нынешнее время делаются не только контрольные, но и курсовые, дипломные работы? В ответе на этот вопрос тайны нет. Часто здесь наблюдается не столько самостоятельность, сколько состоятельность.

Каков в подобном самообучении реальный процент умственных усилий, затраченных на освоение понятий дисциплины? Кто из педагогов решится «снять показания со счётчика» самостоятельно выполненной работы? О каком усвоении понятийного аппарата изучаемой дисциплины можно говорить серьёзно?

Попытки найти ответы на эти вопросы подводят к мысли о том, что при ускоренной заочной форме обучения работа по усвоению фундаментальных понятий фактически отсутствует. Тех, кто присутствует на занятиях, удаётся лишь проинформировать о требованиях рабочей программы. Те из преподавателей, кто

пытается при проверке контрольных работ и собеседовании выявить уровень понимания представленной по теме информации, пожалуй, согласятся с мнением, что многие студенты самостоятельно не способны овладеть понятиями.

Кто возьмётся оценить последствия этой педагогической реальности? Ежегодно выпускаются сотни «специалистов без понятий», которые часто даже не осознают, что значит: «понимать-не понимать». В лучшем случае, они нашли, распечатали, а также «запомнили-не запомнили». О развитии способности к умственному труду, к осознанию своих усилий, кроме часто и не задумываются. От подобного положения дел возникает проблема контактов, имеются в виду межличностные отношения с положительной обратной связью. На вербальном уровне трудно найти общий язык по причине дефицита лексики. На невербальном уровне – стресс, так как человек, интеллектуально не соответствующий требованиям университетского стандарта, не готов признать это несоответствие, и потому психически напряжён, что проявляется в эмоциональном раздражении.

Статистика органов здравоохранения свидетельствует о том, что неврозы стали занимать лидирующие позиции среди болезней, снижающих трудоспособность работающих «специалистов». Лекарства здесь бесполезны. Они не избавляют от некомпетентности. Изменить ситуацию может адекватность уровня интеллектуального развития уровню квалификационных требований к человеку как к личности с определёнными социальными притязаниями. А пока, как утверждает Г.Валаяшко, «массовое дилетантство стало характерной чертой жизни российского общества». У него же: «человек, не обученный понятиям, а лишь информированный, по определению дилетант». В этом корень большинства национальных проблем.

Что же нужно и можно делать, чтобы технология личностно-ориентированного образования не превратилась со временем ещё в одну фикцию, означающую магию превращения слабо подготовленного студента в компетентного выпускника университета?

Процессами умственного развития личности можно управлять лишь при осознанном отношении участников образовательной деятельности к её конечному продукту с чётко обозначенными критериями оценки его качества. Одним из них должен быть критерий понимания студентом хотя бы базовых понятий изучаемых дисциплин. Понимание – это тот уровень усвоения, который для выпускника университета должен быть достижим, ибо «вне понимания учебный процесс лишён всякого смысла и ведёт лишь к бессмысленному загромождению памяти сведениями, которые служат своему носителю также верно, как и хлам, накопленный Плюшкиным, служил своему хозяину».

При всей многогранности феномена «понимание» в нём содержится важнейшая характеристика когнитивного состояния человека, обеспечивающая возможность успешной адаптации к условиям внешнего окружения. Сделаем оговорку: понимание как понятие с различными смысловыми значениями исследуется во многих науках. Есть исследования и в педагогической психологии с целью выявить критерии, позволяющие превратить понимание воспринимаемой информации в наблюдаемый, фиксируемый и объективно оцениваемый уровень её усвоения. При их отсутствии зачёты постепенно обрели форму своевременной «сдачи» контрольной работы. Экзамены стали принимать в форме тестирования, где большая часть заданий учитывает первоначальный уровень усвоения. Классическая форма традиционного экзамена с установкой на полный, ясный и точный ответ встречается всё реже, так как сопровождается сильным эмоциональным напряжением при слабой интеллектуальной активности.

Какие психические ресурсы и резервы нужны для полноценной организации обучения без синдрома эмоционального выгорания? Об этом стоит серьёзно говорить, дискутировать, искать решения. Возможно, следует изменить или откорректировать конечные цели сдвоенного образования. Розанов В.В. в работе «Сумерки просвещения» считал: «истинное образование может быть построено по принципу «единства типа», т.е. знания должны исходить из единого источника, где они друг из друга, а не друг против друга.. Такое соединение бесплодно, поскольку оно подобно закону, существующему в природе: два луча света, известным способом направленные, взаимно интерферируются и вместо того, чтобы производить усиленное освещение, производят темноту».

К какому уровню понимания в оценке результатов обучения готовы мы, зная, что большая часть выпускников не ориентирована на трудовую деятельность в сфере образования и не имеет опыта педагогической деятельности? Завершая статью вопросом, хочется привлечь внимание коллег к обсуждению тех проблем, которые в ней обозначены, и объединить усилия в поисках способов их решения.

Библиографический список

1. *Бершадский М.Е.* Понимание как педагогическая категория: монография / М.Е. Бершадский. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2004. 375с.
2. *Валяшко Г.* Как стать адекватным реальности? Кустарная технология не годится / Г. Валяшко // Учительская газета. 2010. 2.нояб.