

*Калдыбаев С.К., Мамбеталиева Ч.А.*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ (60-80 ГОДЫ XX ВЕКА)

Изучение проблемы развития педагогического контроля является одним из наиболее важных вопросов теории обучения. Советская педагогика уделяла этой проблеме неослабное внимание. Проведены специальные исследования, посвященные как теоретическим и методическим, так и практическим вопросам данного понятия. Содержание понятия «педагогический контроль» развивалось вместе с развитием психолого-педагогических теорий обучения. Утверждена точка зрения о том, что контроль – неотъемлемая часть обучения. Это означает, что исследование и разработка теории обучения немыслимы без исследования вопросов контроля и оценки знаний и умений обучающихся. Согласно этой точке зрения, создание новых теорий и концепций обучения сопровождается раскрытием и разработкой новых сторон педагогического контроля, специфических их положений (принципов, функций, методов, критериев и т.д.). Появление новых теорий и методов обучения предоставил широкий простор для исследования различных сторон проблемы контроля.

Прослеживание логики развития данного понятия посредством анализа психолого-педагогических теорий представляет для педагогической науки и теоретической, и практической интерес.

В 60-е годы XX века на основе идеи кибернетики был поднят вопрос о проблеме управления процессом обучения. Проведенный анализ психологов выявил множество недостатков процесса обучения. Основной проблемой процесса обучения явилась его недостаточная управляемость. Хотя учитель организует, руководит и контролирует процесс обучения, этот процесс нельзя назвать полностью управляемым. У учителя нет возможности своевременно контролировать все детали хода усвоения. Он за урок не успевает выявить уровень знаний всех учеников. Учитель имеет только общее, притом приблизительное представление о возможностях своих учеников. Управляемым можно назвать только тот учебный процесс, когда контролируется каждый шаг усвоения, если учитель сможет получать непрерывную, объективную информацию о ходе усвоения.

Поиск возможностей управления процессом обучения привели к активной разработке теории и методики программированного обучения. Исследованием установлено, что в управлении процессом обучения одним из важных

требований является обеспечение систематической обратной связи. И именно через каналы обратной связи учитель получает необходимую информацию о ходе процесса усвоения, о состоянии знаний каждого ученика, оценивает успешность и недостатки его учения. Таким образом, обратная связь пронизывает весь этап организации программированного обучения: осуществляется оперативный контроль на стадии усвоения знаний, на этапе систематизации и закрепления, на этапе подведения итогов обучения.

В программированном обучении учебный материал подразделяется на блоки по логической последовательности. Каждый блок предполагает системы учебных процедур, учитывает особенности усвоения учебного материала. Активная учебная деятельность ученика состоит в проработке учебного материала посредством решения задач и в формулировке ответов на поставленные вопросы, требующие применения усвоенных знаний. Кадры обратной связи обеспечивают связь как между учителем и учеником (внешняя обратная связь), так и между программированным материалом и учеником (внутренняя обратная связь). Контрольные кадры обеспечивают внешнюю обратную связь. Основное их назначение заключается в том, чтобы узнать, как усваивает учащийся учебный материал, имеются ли у ученика пробелы в знаниях и т.д. [1, с.129-158].

Поставленная психологами цель сделать обучение управляемым процессом привела к разработке и другой психолого-педагогической теории – теории поэтапного формирования умственных действий. Согласно этой теории, посредством специфической учебной деятельности происходит успешное овладение знаниями и умениями. Каждый этап формирования умственных действий ограничен со своими специфическими целями и задачами, условиями и приемами, следовательно, каждый этап поддается управлению. А управление, как известно, подразумевает обратную связь, т.е. каждый из этапов контролируем [2]. Так, на этапе ориентировочных действий учитель получает постоянную информацию о состоянии овладения правильной и полной системой ориентиров. На внешней, материализованной деятельности контроль выполняет функцию формирования соответствующих понятий. Контролируются действия учащихся с предметами усвоения, своевременно корректируются выявленные

отклонения. По сути внешняя и внутренняя речь сами являются процессом реализации обратной связи. На заключительном этапе, на стадии формирования умственных действий, контроль хода выполнения действий переходит в самоконтроль.

Идея управления процессом усвоения знаний, и, что существенно – идея обратной связи – дали мощный стимул для исследования новых качеств, важных сторон и возможностей теории контроля результатов обучения. Еще раз получило подтверждение: контроль является неотъемлемой, существенной стороной процесса обучения.

Утверждение психологов о том, что «обратная связь несет информацию о состоянии усвоения знаний», позволило обратить внимание на саму «усвоенную информацию», на ее характер и качество, исследовать различные ее стороны. Постепенно приходит осознание о понятии «результат обучения». Контролю подлежат не только свойства и признаки изучаемого учебного материала, но и сами результаты осмысления, т.е. сформированные понятия, качества знаний, умения по различению существенных и несущественных признаков понятий. Появляется необходимость учитывать при контроле те приемы мышления, от которых зависит характер самой познавательной деятельности. Кроме этого, необходимо изучить и индивидуальные особенности ученика, его способности по овладению учебным материалом. Эти сведения нужны учителю для регулирования учебного процесса. Они нужны и учащимся для самоконтроля, саморегуляции в усвоении учебного предмета. Тем самым все четче проясняется сложность понятия педагогического контроля.

Обучение организуется не только с целью формирования определенных знаний, умений и навыков, а еще и с целью обеспечения у них умственного развития. Этой проблемой занимались ученые-психологи Д.Н.Богоявленский, В.В.Давыдов, Е.Н.Кабанова-Меллер, З.И.Калмыкова, Н.Д.Левитов, Н.А.Менчинская, Ю.А.Самарин, Д.Б.Эльконин и др.

В их исследованиях сформулированы важные положения. Для обеспечения умственного развития должны быть сформированы системы знаний. Это во-первых. Во-вторых, чтобы сформировать систему знаний и охарактеризовать уровень умственного развития необходимо иметь прочно закрепленные умственные операции [3, с.6-7].

В связи с этим, исследователей интересует вопрос, каким должно быть умственное развитие, т.е. чего должен достичь умственно развитый ученик. Другими словами, в каких признаках и показателях проявляется умственное развитие? С

этой целью учеными были разработаны критерии умственного развития:

- ✓ быстрота усвоения, гибкость мыслительного процесса, тесная связь наглядных и отвлеченных компонентов мышления, уровни аналитико-синтетической деятельности (Н.А.Менчинская);
- ✓ широкий и активный перенос умственных операций (Е.Н.Кабанова-Меллер);
- ✓ самостоятельность мышления, быстрота умственной ориентировки, глубокое проникновение в сущность изучаемых явлений, быстрота и прочность усвоения материала, критичность ума (Н.Д.Левитов);
- ✓ темп продвижения и экономичность мышления (З.И.Калмыкова).

Однако задача развития активности, творческого мышления, сам процесс формирования умственного развития в процессе обучения предполагает специфические приемы управления, осуществление обратной связи. С этой целью исследователи обратили внимание на разработку методов диагностики умственного развития учащихся. В 70-х годах были созданы различные методики диагностики умственного развития школьников по различным параметрам [4, с.173]:

1. диагностика умений классифицировать учебный материал;
2. диагностика приемов умственной деятельности и возможностей их переноса;
3. оценка умений самостоятельно добывать знания;
4. выявление степени экономичности мышления;
5. оценка темпа продвижения от частного к общему;
6. оценка внутреннего плана действий и т.д.

Впервые о результатах обучения, как о наперед заданных условиях и способах деятельности учащихся, вел речь В.П.Беспалько. Проанализировав структуру деятельности, он предлагает выделить уровни усвоения в зависимости от особенностей дидактических задач (I – уровень знакомства, II – уровень репродукции, III – уровень умений и навыков, IV – уровень творчества) [1, с.47-48].

Автор приводит примерные показатели содержания учебного материала в соответствии с уровнями усвоения и указывает на возможные проявления уровней знаний. В.П.Беспалько далее ведет речь о необходимости объективных измерителей, которые служат в качестве критерия оценки усвоения знаний. Согласно его мнению, выделенные уровни составляют основу для формулировки критериев усвоения. Для оценки результата усвоения ученикам должны быть созданы условия (предложение некоторой серии задач, заданий).

Достоинство его подхода по выявлению уровня усвоения и их оценки состоит в том, что впервые была предложена методика объективного, в то же время и количественного измерения уровня знаний учащихся.

Идея и методика уровневого подхода нашли свое дальнейшее развитие в исследованиях Н.Ф.Талызиной, М.И.Махмутова, П.И.Пидкасистого и др.

Рассмотренные теории, методики являлись основой в исследовании места и роли контроля знаний, умений и навыков в учебном процессе. В 60-70-е годы в рамках исследований теоретических и методических вопросов контроля четко определяются цели и задачи, сочетание различных видов контроля. Исследователями анализируется вопрос об активизации деятельности учащихся в процессе систематизации знаний, повторения урока и организации устных опросов. Учеными педагогами Т.А.Ильиной, Б.П.Есиповым, М.И.Даниловым, И.Т.Огородниковым, Н.А.Сорокиным и др., исследуются дидактические основы контроля, в которых раскрываются огромные мобилизующие, воспитывающие и формирующие возможности проблемы контроля. Все более основательно утвердилось положение о том, что изучение проблемы контроля составляет одну из основных задач педагогических исследований.

В 70-х годах в научно - исследовательском институте содержания и методов обучения АПН СССР создана лаборатория по изучению уровня знаний учащихся под руководством И.И.Кулибабы. Своеобразие их исследований заключалось в признании того факта, что проверочно-оценочная деятельность должна быть направлена на содержание обучения, проверка и оценка знаний в учебном процессе должна быть осуществлена с учетом требований к знаниям, умениям и навыкам. Они исходят из положения, что требования «являются такой формой конкретизации целей обучения, на которую учитель самым непосредственным образом ориентируется в своей повседневной работе» [5, с.49-55]. В их исследованиях были получены важные результаты:

- требования к знаниям и умениям считается как конкретизированная учебная цель, в то же время она имеет свою структуру и содержание;
- структурные компоненты требования находятся в связях и отношениях между собой;
- требования имеет причинную взаимосвязь с содержанием образования.

Результаты многолетнего исследования были обобщены в коллективной монографии, в которой обоснован состав требований, структура и функция, возможности отражения требований в

учебных программах общеобразовательных школ [6].

В исследованиях 80-х годов раскрываются новые возможности понятия контроля. По мнению исследователей, контроль является одним из важных и необходимых средств управления процессом обучения, имеет богатые возможности как средства обучения, воспитания и развития учащихся.

В эти годы предметами исследования стали [7]:

- проблема соответствия контроля результатов обучения целям и содержанию обучения;
- проблема осуществления коррекции неувоенных знаний в процессе обучения как специфической функции контроля;
- сравнительное изучение успеваемости в общеобразовательной и высшей школе;
- сочетание поурочного (оперативного) контроля с тематическим и итоговым видами контроля;
- проблема разработки и применения заданий, задач как средства контроля и т.д.

Особый интерес исследователей составляет проблема соотношения оценки и отметки знаний учащихся, сравнительные исследования понятий оценки и процесса оценивания, вопросы использования информационной технологии в организации контролирующей деятельности, проблема организации контроля с учетом особенностей учебных предметов.

#### Литература:

1. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы. –М., 1970.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М., 1965; Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний, –М., 1975.
3. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. –М., 1959.
4. В.А.Крутецкий. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей. –М.: Просвещение, 1976.
5. Кривошапова Р.Ф., Краснянский Э.А., Резникова В.З. Требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся //Советская педагогика, 1978, №2.
6. Требования к знаниям и умениям школьников: Дидактико-методический анализ /Под ред. А.А.Кузнецова. –М.: Педагогика, 1987.
7. Полонский В.М. Оценка знаний школьников, –М., 1981; Педагогика, под ред. Ю.К.Бабанского, –М., 1983, глава 12; Ельникова Г.В. Совершенствование контроля и учета знаний учащихся в средней школе (на материале химии). Диссертация ... к.п.н., – Харьков, 1983; Демьянков Е.Н. Роль задач в активизации познавательной деятельности учащихся 7-8 кл. при обучении биологии. Диссертация ... к.п.н. –М., 1986; Мащбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. –М., 1988.