

УДК 378.136(083)
ББК 74.58я43
О-93

Серия основана в 2003 году

Редакционная коллегия:
*Т. И. Краснова (отв. ред), Д. И. Губаревич,
Е. Ф. Карпиевич, И. Е. Осипчик*

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор *Я. Л. Коломинский*;
кандидат педагогических наук, доцент *Л. В. Маркина*

Оценивание: образовательные возможности : сб. науч.-
О-93 метод. статей. Вып. 4 / редкол. : Т. И. Краснова (отв. ред.)
[и др.]; под общ. ред. М. А. Гусаковского. — Мн. : БГУ,
2006. — 257 с. — (Современные технологии университет-
ского образования).
ISBN 985-485-547-3.

Сборник научно-методических статей является четвертым изда-
нием серии «Современные технологии университетского образования»,
подготовленным Центром проблем развития образования БГУ (пер-
вые два выпуска сборника изданы в РИВШ БГУ в 2003 г., третий вы-
пуск — в издательстве «Пропилеи» в 2004 г.).

В сборнике представлены статьи, в которых рассматриваются
ценностные и технологические аспекты оценивания учебной деятель-
ности студентов, описывается конкретный опыт и средства оценива-
ния в образовательном процессе (использование рейтинговой систе-
мы оценивания, компьютерного тестирования и др.).

Адресуется преподавателям высшей школы, методистам, работ-
никам системы повышения квалификации и специалистам в области
университетского и высшего образования.

УДК 378.136(083)
ББК 74.58я43

ISBN 985-485-547-3

© БГУ, 2006

ПРЕДИСЛОВИЕ

Научно-методический сборник «Оценивание: образовательные возможности» является четвертым изданием в рамках публикуемой Центром проблем развития образования БГУ серии «Современные технологии университетского образования».

Парадигмальные изменения высшего образования, происходящие в настоящее время, и соответствующие им трансформации современных технологий обучения требуют переосмысления существующих, а также поиска новых форм и методов организации оценивания качества учебы и преподавания. Сегодня тема оценивания образовательного процесса является одной из самых популярных и интенсивно обсуждаемых: количество публикаций, конференций, сайтов, разного типа коммуникаций вокруг традиций и инноваций философии и прагматики оценивания растет лавинообразно. Одной из основных забот педагогической общественности становится поиск ответа на вопрос, как можно более эффективно использовать развивающие возможности оценивания, делая систему оценивания максимально «прозрачной», вовлекая студентов в процесс оценивания, используя разные средства организации систематической обратной связи для всех субъектов образовательного процесса и т. п.

Повышение качества образовательного процесса в Белорусском государственном университете, предусмотренное «Стратегией развития Белорусского государственного университета (2004—2011 гг.)» и одной из ее приоритетных программ «Совершенствование организации, обеспечение и контроля качества самостоятельной работы студентов (2004—2009 гг.)», в центр внимания университетского сообщества ставит задачу изменения механизмов и средств оценивания учебной деятельности.

В рамках указанного выше направления ЦПРО БГУ выступил инициатором нескольких образовательных событий: семинаров для преподавателей БГУ «Образовательные возможности оценивания. Для чего? Для кого? Как? Когда?»; «Развитие критического мышления посредством методов активного обучения» и др. Данный сборник статей, подготовленный участниками семинара и преподавателями разных вузов, является продолжением этой инициативы.

Материалы сборника структурированы по пяти разделам. Концептуальные проблемы — современные интерпретации миссии и функций

оценивания в учебном процессе вуза обсуждаются в разделе «Методологические аспекты оценивания». В нем рассматриваются такие принципиальные вопросы, как: сущность оценочной деятельности системы образования (С. А. Мацкевич); целевые аспекты оценки образовательной деятельности (С. И. Сергаев); развивающая функция оценивания (Г. Моул, Л. Макдауэлл, С. Браун, Т. И. Краснова). Интерпретации ситуации оценивания в разных педагогических практиках представлены в статье А. А. Полонникова. Проблеме адекватности оценивания, отражающейся в феномене «инфляция оценок», посвящена статья А. Ф. Пискунова и Е. Н. Филимоновой, об отношении к оценке студентов рассуждают в своей работе С. В. Ломако, Н. И. Андреева, О. Я. Андреева.

В разделе «Опыта разработок и реализации систем оценивания» представлены статьи, авторы которых — преподаватели БГУ — обсуждают использование рейтинговой, накопительной систем в разных дисциплинарных областях. Это работы Т. П. Каратаевой, Л. Г. Титаренко, И. И. Счастной, Н. В. Кореньковой и А. Э. Коренькова, Н. Н. Кольчевского, Е. В. Кольчевской, И. А. Волковой.

Подготавливая данный сборник, авторы-составители надеялись, что потенциальные читатели смогут не только познакомиться с многообразием способов оценивания, но и использовать предложенные идеи и конкретные средства в своей преподавательской практике. В этой связи раздел «Средства и способы оценивания учебной деятельности студентов» является наиболее прагматичным. Авторы представленных в нем статей обсуждают важную в нынешних условиях проблему организации компьютерного тестирования: это работы Е. Н. Балыкиной, Д. Н. Бузун, С. В. Вайтовича, В. М. Лутковского, С. В. Петрова, С. Е. Полубинской, В. В. Храмова. В данном разделе можно также познакомиться и с темами, обсуждаемыми реже, но очень перспективными с точки зрения инновационных форм и методов оценивания. Это статья Л. Г. Кирилук о проблеме оценивания результата учебной дискуссии, и работа Т. П. Леонтьевой и И. В. Чепик о возможностях использования портфолио как инструмента самооценки учебной деятельности. В приложении сборника содержатся материалы — виды экзаменов, критерии оценки эссе и т. п., которые могут быть использованы для расширения образовательных возможностей оценивания.

Хотелось бы обратить внимание на раздел «Способы и средства оценивания педагогической деятельности», который, несмотря на то что он представлен только одной статьей Д. Хаунсел, является достаточно значимым. Общей идеей, которая пронизывает весь сборник, является идея о том, что забота о качестве учебы подразумевает оценивание (как обратную связь) как минимум двух процессов: педагогической деятельности наряду с учебной деятельностью.

*Т. И. Краснова
И. Е. Осипчик*

1 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ

1.1. ЦЕННОСТИ, ПРИНЦИПЫ, ФУНКЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ

Мацкевич С. А. Оценка качества образования как системная и методологическая проблема

Сергаев С. И. Целевые аспекты оценки образовательной деятельности

Моул Г., Макдауэлл Л., Браун С. Инновационное оценивание (реферат)

Краснова Т. И. Изменения стратегии оценивания учебной деятельности студентов: от приоритета оценки к приоритету учения

Полонников А. А. Ситуация оценки

Пискунов А. Ф., Филимонова Е. Н. Инфляция оценок: реальная или мнимая угроза

Ломако С. В., Андреев Н. И., Андреева О. Я. Мотивирующий потенциал оценивания

1.1. ЦЕННОСТИ, ПРИНЦИПЫ, ФУНКЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ

С. А. Мацкевич

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК СИСТЕМНАЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Обсуждение результативности и качества образования выступает как аргумент и обоснование для начала или завершения перемен, трансформации, обновления или реформы образования. Международным экспертам приходится констатировать, что «системы образования в большинстве стран постсоветского региона все еще во многом ориентированы на запоминание фактической информации и заучивание определенного ряда приемов, что было приемлемо для прогнозируемой плановой экономики, но не подходит для изменчивой рыночной экономики» [1, 1—2].

Беларусь уже прошла определенный этап реформирования образования. Изменения произошли на всех уровнях системы образования, начиная от детских дошкольных учреждений, заканчивая системой повышения квалификации. Реформы не могут длиться бесконечно. Именно в периоды, когда система перестает реформироваться и наступает период стабилизации, встает вопрос о качестве образования: как его измерять, как им управлять. Можно констатировать, что проблематика качества образования вбирает в себя все достижения и промахи, которые были осуществлены в реформировании образования. Рассуждая об оценке качества образования, необходимо отметить несколько содержательных планов данного вопроса.

1. План прагматики оценочной деятельности, или смысловые ответы на вопросы *кто, зачем и почему*, предполагает оцен-

ку качества образования и применения соответствующей процедуры. В каждой конкретной ситуации план прагматики имеет свою специфику. Одно дело, когда оценкой занимается преподаватель, совсем другое дело, когда качество оценивает ректор высшего учебного заведения или министр образования. Естественно, задачи, масштаб объекта оценки, способы и критерии у разных субъектов оценки не совпадают. Поэтому рассуждения о качестве образования должны носить рамочный и позиционный характер, а не обобщенно-абстрактный.

2. План парадигматики «качества» и «количества» образования подразумевает смысловые ответы на вопросы: «*что такое качество?*», «*чем отличается качество от количества?*», «*какая система концептуальных положений и теоретических оснований употребляется для решения проблем качества?*». Применительно к образованию представления о качестве образования постоянно меняются. В советский период качество образования представлялось как возможно максимальное приближение к т. н. образу молодого строителя коммунизма, что предполагало множество разных показателей качества — морально устойчивый, физически крепкий, знающий основы марксизма-ленинизма и т. д. Все основные положения советской педагогики исходили из этих идеологических рамок и призваны были содержательно раскрыть те или иные представления о составляющих качества образования.

На современном этапе развития образования вследствие мировых тенденций глобализации, гуманизации, гуманитаризации и демократизации требуется иное представление о качестве образования, причем применительно к белорусской действительности. Необходима некоторая идеальная деятельностная модель современного белоруса. Только после установления таких рамок можно начинать углублять и конкретизировать более частные моменты качества образования: что именно должен знать и уметь современный белорус, что значит быть гражданином, к каким переменам должен быть готов современный человек и т. д. Фактически на современном этапе нужно построить новую педагогическую теорию, которая давала бы мыслительный инструмент для понимания качества образования и его количественных аспектов.

Работа по моделированию и стандартизации целевых показателей образования в Беларуси только началась и требует своего продолжения. Эксперты выделяют несколько групп целевых показателей качества образования: функциональной грамотности,

или базовых ключевых компетенций; обученности, образованности, воспитанности, подготовленности [1; 2; 3]. Утверждается, что учащиеся должны иметь стратегические умения и навыки, такие как умение самостоятельно учиться, решать задачи проблемного характера, проводить аналитическую оценку.

Качество образования есть системная характеристика образования, вбирающая в себя реальную оценку по нескольким группам показателей, заранее заданным как норма или критерий. Необходимо различать *реальное качество образования*, полученное в результате некоторой образовательной деятельности в реальных условиях, и *идеальное качество образования* как некоторый образ или представление о том, что в идеале нужно было бы получить. Дать характеристику реальному качеству образования нельзя, если у экспертов нет идеального представления, относительно которого измеряется реальное качество образования. Первоначально необходима так называемая культурная норма (N), количественные пределы, границы, «вилки» и т. д. Только потом можно давать качественные заключения о происходящих явлениях и результатах образовательной деятельности. Прежде чем измерить и оценить реальное качество образования, необходимо разработать цели образования (т. е. идеальное представление о результате образования), иметь стандарты-рекорды и стандарты-минимумы образования, иметь способность (квалификацию) измерения (т. е. понимать, какими методами и процедурами необходимо производить оценку качества) и только после этого выходить непосредственно на процедуру оценки реальной практики образования.

Специалисты выделяют и различают несколько **научных подходов** по определению качества образования, которые в дальнейшем, в зависимости от типа решаемых задач, могут взаимодополняться или исключаться, сужаться или расширяться: естественнонаучный, или эмпирико-кибернетический, деятельностный, системомыследеятельностный, гуманитарный [4]. Каждый из этих подходов имеет свою специфику в определении качества образования, область применения и ограничения и, как следствие, свои рекомендации по процедуре оценки качества образования.

3. План синтагматики качества включает в себя ответы на вопросы: «*как* измерить качество?», «*кто* оценивает качество?», «*какие* методы и способы оценки качества можно применять в тех или иных условиях?». В раздел синтагматики включается

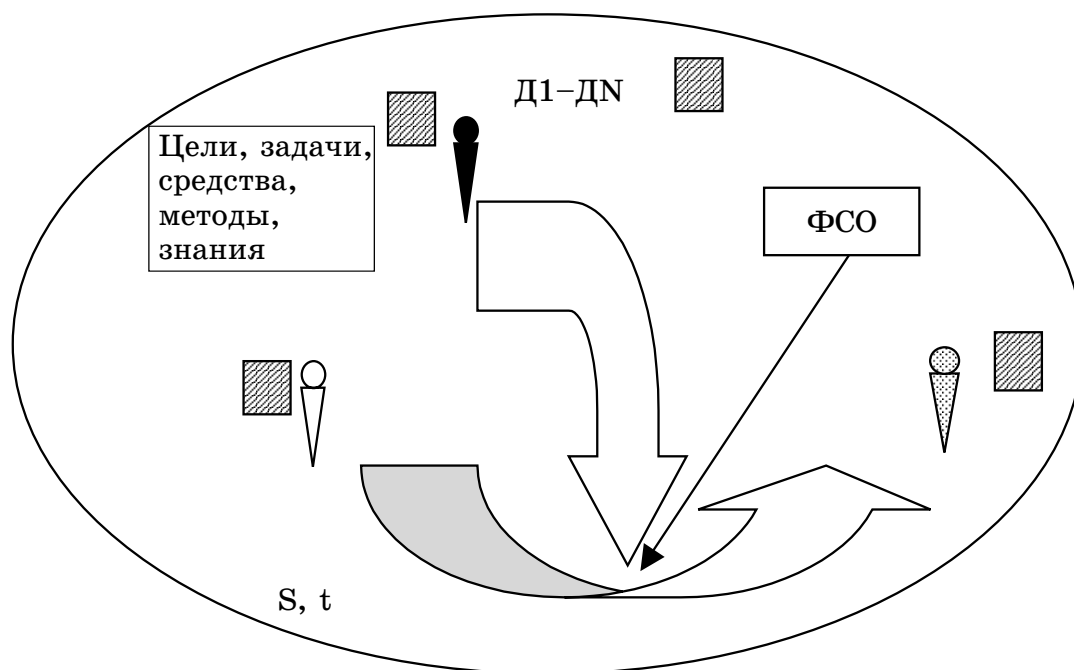
описание процедур нескольких *типов деятельности* по отношению к проблематике качества образования:

- деятельности по достижению качества, т. е. описание технологии образования;
- деятельности по измерению и оценке качеств;
- деятельности по принятию управленческих решений о качестве.

Для всех этих типов деятельности необходимо иметь соответствующие средства. Наиболее важным и значимым, на наш взгляд, являются стандарты образования, если придерживаться концепции соответствия качества по стандарту. Если придерживаться других концепций соответствия, приходится говорить о некоторых нормативах, или «идеальном» качестве, по отношению к которому определялась бы мерность «реального» качества. Говорение о *стандартах* образования является корректным только по отношению к более объемлющим системам, где имеют место быть нормативы или какое-либо регулирование систем. На наш взгляд, такой смысловой рамкой, по отношению к которой можно говорить о стандартах, является *представление о технологии* как некотором способе упорядочения и организации во времени и в пространстве элементов деятельности образования [5, 252—260].

Технология есть некоторая форма для деятельности образования. Форма может иметь разные масштабы. Но главное, что отличает собственно саму технологию от просто хаотичных и инерционных действий, — это наличие *целей, согласуемых с ситуацией*. За базу нашего анализа возьмем схему В. В. Мацкевича, разработанную им как средство, позволяющее получить типологию педагогических технологий методом исторической реконструкции и модернизации (рис. 1).

Схема достаточно полно отражает все элементы образовательной деятельности. По типу данная схема является закрытой. Она определяет любую технологию как некоторую целостность, где все элементы должны быть согласованы друг с другом. Схема четко фиксирует момент социальности (ситуативности) любых технологий, она является универсальной и может быть применена для разных образовательных систем в зависимости от первоначально заданных масштабов времени и пространства. Например, задается технологический масштаб учебного заведения (вуз). Тогда образовательная траектория и технологическое время составляют 5 лет, на входе — весь контингент студентов 1-го



Условные обозначения:



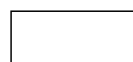
— слушатель на входе



— слушатель на выходе

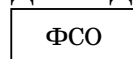


— позиция педагога (педагогического коллектива)



— табло сознания педагогов

Д1 — ДN — действия преподавателя (методика преподавания)



— фактор содержания образования



— стандарт образования

S, t — социокультурная ситуация, масштаб технологии



— образовательная траектория

Рис. 1. Схема педагогических технологий

курса, в позиции педагога — весь квалифицированный ППС, цель образования — подготовить специалиста по определенной специальности за 5 лет, фактор содержания образования — способы деятельности по профессии, используемые технологические средства — учебный план и программы, ТСО, методики и т. д. На выходе — готовый специалист (качество образования).

Схеме могут придаваться другие масштабы в зависимости от субъекта, производящего оценку качества. В деятельности министра образования оптимальный масштаб проектирования и управления технологиями и стандартами, качеством образования — вся национальная система образования; в деятельности директора школы — учебное заведение; для педагога — целостный курс, предмет или урок (45 мин).

На схеме четко фиксируется место конечного результата (качества образования) — выпускник учебного заведения, освоивший соответствующее содержание образования (рис. 1). Результат образования зависит от качественного состояния всех остальных элементов в технологии: квалификации преподавателей, осознанности ими педагогических целей и задач, исходного уровня студента, используемых методик преподавания, средства обучения и т. д. Качество образования есть производная от этих элементов:

$$K_{\text{обр}} = F(C, K_v, M, I, \dots).$$

Если происходит изменение хотя бы одного элемента в технологии, то качество образования также изменяется. Если эти изменения кем-то целенаправленно задаются, то можно говорить об управлении качеством образования.

Оценивающий качество образования должен придерживаться нескольких принципов:

- *Принцип рамочности и реконструкции.* То, что можно применить в одних технологиях, может абсолютно не быть применимо к другим технологиям. Поэтому применяемые для оценки качества нормы и стандарты должны соответствовать типу технологии и изначально поставленным целям образования. Например, нельзя оценивать качество образования в Академии искусств по таким же критериям, как в политехническом университете. Или оценивать качество преподавания на лекции по критериям, применяемым для тренингов.

- *Принцип стандартизации.* При всех многообразиях технологий система деятельности может называться технологией, если в ней присутствует некоторый норматив или эталон. Именно норматив (стандарт) определяет тип технологии. В соответствии со схемой и определением технологии технология *должна* иметь несколько типов стандартов: целевой (или концептуальный) стандарт, квалификационный стандарт (квалификационная ха-

рактеристика педагогов), стандарт входа-выхода, стандарт содержания образования, стандарт организации учебного процесса, стандарт согласования. Только тогда, когда все эти стандарты согласованы между собой, можно утверждать, что существует технология как система деятельности. Каждый тип стандарта описывается своей мерной шкалой. Целевой стандарт описывается шкалой номинаций, стандарт выхода — метрическими шкалами, стандарт содержания образования — параметрическими, квалификационные стандарты — шкалами порядка и т. д.

Стандартизация вовсе не отменяет вариативности. Все, что осуществляется сверх стандарта и не противоречит ему, только украшает и совершенствует технологию. Стандартизируется деятельность, но стандартизировать личностный аспект не представляется возможным. В рамках технологий человек и творчество являются вторичными аспектами, производными от систем деятельности.

● *Принцип вариативности содержания.* Рассуждения о технологиях становятся бессмысленными, если не говорить о содержании образования, которое заполняет технологию. Специалисты, помимо знаний, умений и навыков, выделяют и другие типы содержания образования как способы мышления, способы деятельности, компетенции и т. д. Естественно, что разные типы содержания образования имеют свою специфику, а значит, их оценка должна производиться различными методами. Оценка знаний студентов на выходе вовсе не означает, что произведена оценка способа деятельности или способа мышления. Поэтому для каждого типа содержания образования требуется своя методика и процедура оценки.

Современные педагоги в массовом образовании наиболее преуспели в оценке знаний, а вот оценка деятельности и мышления в основном производится вне учебного заведения: на производстве, в бизнесе, на рынке труда, то есть непосредственно в основной деятельности. Но учебное заведение также должно производить внутреннюю оценку деятельностного содержания образования. Однако методик и стандартов такой оценки крайне мало. Да и квалификация «оценщиков» не соответствует данному типу содержания образования.

● *Принцип системности.* Для оценочной деятельности это означает, что недостаточно оценить только один элемент в технологии образования. Оценка образовательной деятельности должна иметь целостный, комплексный и заверченный характер,

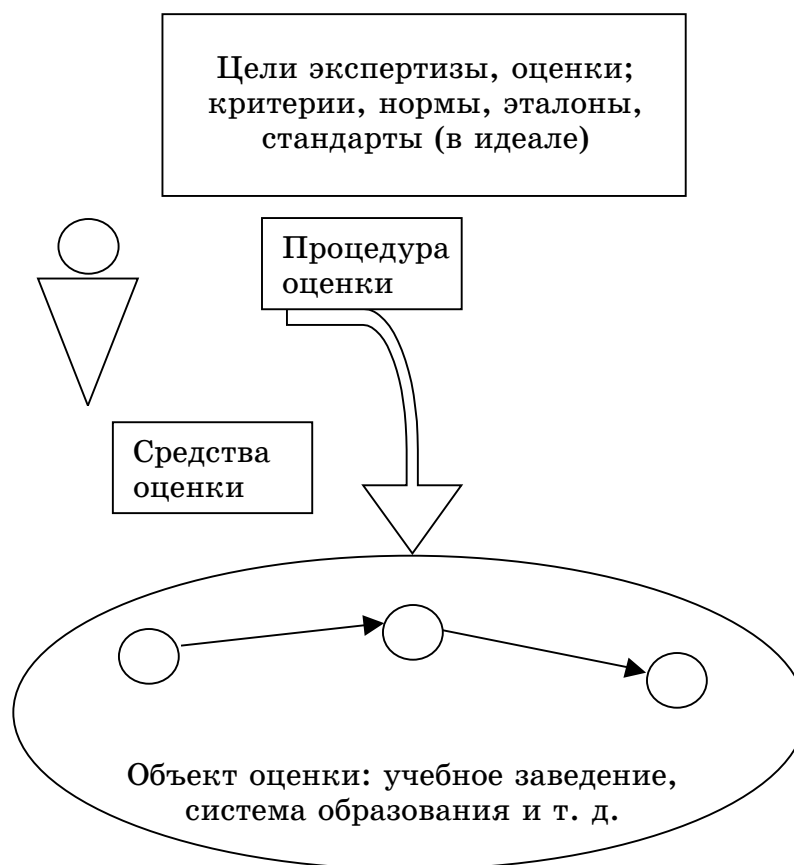


Рис 2. Схема оценочной деятельности системы образования

должны быть выявлены связи между элементами образовательной системы, а также дано заключение об их согласовании.

Оценочная (экспертная) деятельность включает в себя ряд следующих элементов (рис. 2):

1. Самоопределившийся субъект оценивания. Заранее предполагается, что он имеет право на оценку, квалификацию и соответствующий статус.

2. Цель оценки (экспертизы), сформулированная не как описание объекта, а как цель деятельности. Например, необходимо оценить знания студентов 5-го курса по предмету «Математика». Такой формулировки для системной экспертизы недостаточно. Необходимо указать, зачем и для чего такая оценка производится (оценить знания студентов 5-го курса с целью корректировки учебной программы).

3. Объект оценки, который принимается как системный, состоящий из нескольких связанных в единое целое элементов.

4. Средства оценки (нормы, стандарты, мерные шкалы и т. п.)

5. Процедура оценки, последовательность оценочных действий.

6. Результат оценки в форме экспертного заключения, рекомендаций и выводов по корректировке и управлению образовательной деятельностью.

Эксперты и «оценщики» используют несколько рабочих понятий в своей деятельности: критерий, показатель, параметр и т. д. Эти понятия составляют методологию образовательной квалиметрии. Однако подчас наблюдается путаница и неопределенность в их понимании и терминологии, что значительно осложняет работу экспертов, особенно в коллективных видах оценочной деятельности. Уточним по смыслам и различим эти понятия с последующей интерпретацией.

Критерий (от греч. *criterion* — средство для суждения) — некоторое содержательное утверждение, признак, на основании которого формулируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки. Критерий не есть реально существующее качество или свойство объекта. Критерий есть идеальное представление у субъекта оценки о том, каким должен быть объект в идеале. Критерий есть мыслительное средство в деятельности оценки, то, относительно чего определяется реальное состояние объекта.

Показатель — описание некоторой характеристики объекта, которая признается существенной и актуальной в оценочной деятельности. Показатель только называет элемент образовательной системы, указывая, таким образом, на его важность в решении задачи. Номинация объекта еще не означает, что получено знание о качестве. Показать на объект или элемент объекта — только первый формальный шаг в оценке его качества. Чтобы иметь содержательное представление о качестве, необходимо объект каким-то образом измерить. После измерения оценщик получает параметр.

Параметр (от греч. *parametron* — отмеривающий) — выраженный в числовой форме показатель, который позволяет производить сравнение объектов и применяется для оценки соответствия реального состояния объекта нормативным требованиям или критериям.

Логика производимой процедуры оценки качества выглядит следующим образом:

- 1) формулируется цель оценки;
- 2) выделяется объект, производится описание его наиболее существенных характеристик (показателей);

3) осуществляется процедура его измерения (определяется параметр);

4) производится сравнение реальных характеристик с идеальными, нормативными; делается суждение о качестве объекта относительно критерия или нормы.

Например, необходимо определить уровень обеспечения компьютерной техникой в вузах страны с целью планирования бюджета на следующий год. Объект оценки — высшие учебные заведения страны. Показатель — обеспечение компьютерной техникой ($Об_{\text{комп.}}$). Чтобы определить параметр, необходимо задать единицу измерения. Наиболее адекватной будет относительная единица измерения — количество студентов на один компьютер (студ/комп). Осуществляется статистический сбор информации по вузам о количестве студентов и наличной компьютерной техники. После математических операций определяется параметр: на одну единицу компьютерной техники приходится 30 студентов ($Об_{\text{комп.}} = 30 \text{ студ/комп}$). Далее (или предварительно) задается критерий: для качественного обеспечения учебного процесса в вузах норма составляет пять студентов на одну единицу компьютерной техники. Производится сравнение реального параметра с критерием и делается вывод: компьютерное обеспечение является недостаточным для функционирования технологии образования в вузах. Необходимо доукомплектовать вузы страны. Далее разрабатывается программа управленческих действий по результатам оценки.

Пример сводной таблицы оценки образовательной деятельности выглядит следующим образом:

Цель экспертизы — определить обеспечение компьютерной техникой.

Объект оценки — высшее учебное заведение (БГУ, г. Минск).

№ п/п	Показатель	Единица измерения	Параметр	Критерий	Вывод
1	Обеспечение компьютерной техникой	Студ/комп	30	5	Реальный уровень обеспечения не соответствует норме

На основании проведенной экспертизы и оценки должны приниматься управленческие решения. Экспертиза и оценка теряют всякий смысл, если их результаты не были использованы в управленческой деятельности. Результаты оценки могут быть исполь-

зованы на любом уровне управления: как на уровне преподавателя при управлении учебным процессом на лекции, практическом занятии, так и на уровне администрации учебного заведения, аппарата министерства образования и т. д.

Существует два основных подхода к организации системы управления качеством образования, которые условно можно назвать европейским и американским. Европейский подход базируется на традиции, и качество организации образования оценивается по соответствию традиционным образцам независимо от того, является традиция национальной или заимствована у других. Американский вариант предполагает полную ориентацию на рынок. В этом смысле оценка качества полностью передается потребителям образовательных услуг. В чистом виде оба варианта несовершенны и в случае реализации приводят к вырождению. Вырождение по европейскому варианту означает схоластическое образование, вырождение по американскому варианту ведет к выхолащиванию содержания образования, сведению к инструкциям. Поэтому в реальной практике используются комплексные и смешанные формы. Это достигается за счет построения управленческих структур в учебном заведении. Типичная управленческая структура может быть описана указанным ниже образом.



Все четыре управляющие структуры автономны и не подчиняются друг другу. Взаимодействия между ними задаются совместными собраниями по конкретной проблеме или через опосредование экспертами, которых приглашает одна из управляющих структур для убеждения других. Например: Попечительский совет приглашает экспертов для оценки сферы, за которую отвечает Ученый совет, или аудиторов — для оценки состояния дел в сферах ответственности ректора и продюсера.

Выделяют два типа управленческой деятельности в образовании: административное управление и рефлексивное управление. Принципиальное отличие этих типов управления в оценке качества образования состоит в способе употребления оценочных выводов. В административных и иерархических системах управления оценка используется для приведения в соответствие реального состояния дел норме. Норма как таковая не обсуждается и не проблематизируется. Поэтому основной преобладающий метод управления — это контроль и постоянное отслеживание (мониторинг) реального состояния дел. Сужение и редукция управленческих функций до контрольных упрощает и делает примитивной систему управления качеством образования. Контроль не есть управление, хотя бы даже потому, что они называются разными словами. Нарращивание контрольных функций в управлении качеством и использование результатов оценки только для контроля приводят к тому, что на уровне преподавания становится некогда учить и образовывать, остается только контролировать.

Рефлексивное управление также включает в себя элементы мониторинга и контроля. Однако принятие управленческих решений не всегда сводится к обязательному приведению в соответствие с нормой. Может проблематизироваться как сама норма, так и критерии, а также приниматься решения по их изменению и организации принципиально новой схемы учебного процесса. Рефлексивное управление ориентировано на организационное развитие, административное — только на совершенствование и корректировку основной образовательной деятельности. В структуре рефлексивного управления в обязательном порядке присутствуют интеллектуальные и аналитические центры, в структуре административного управления — скорее информационные, а не аналитические.

Приходится констатировать, что в Беларуси складывается традиция и преобладание практики административного управления качеством образования, которая сводится исключительно к контролирующей и информационной функциям. Это не может

не беспокоить педагогическое и научное сообщество. Современность требует не только декларирования принципов демократизации и гуманитаризации образования, но их выполнения при решении конкретных образовательных задач в конкретных ситуациях. Поэтому проблема оценки качества образования, на наш взгляд, должна рассматриваться не только как проблема критериев и методики оценки, а гораздо шире — как проблема перехода от административного к рефлексивному типу управления качеством образования, как проблема ответственности за произведенное качество образования.

Литература

1. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития: Докл. Всемирного банка, 2000 (Всемирный банк, Европа и Центральная Азия, сектор социального развития) / пер. с англ. А. Литман; первоначально опублик. на англ. языке как Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies. — Washington: Международный банк реконструкции и развития / Всемирный банк (издано в США), 2000. 183 с.
2. Крупник, С. А. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / С. А. Крупник, В. В. Мацкевич. Мн., 2003. 126 с.
3. Байденко, В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. М., 2002. 128 с.
4. Мацкевич, С. А. Методологические и научные подходы к управлению качеством образования / С. А. Мацкевич // Кіраванне ў адукацыі. 2004. № 5. С. 5—18.
5. Мацкевич, В. В. Полемические этюды об образовании / В. В. Мацкевич. Лиепая, 1993. 287 с.

С. И. Сергаев

ЦЕЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В методическом арсенале преподавателей сегодня немало разнообразных методов оценки учебной деятельности студентов. Чаще всего предметом обсуждения становятся именно сами методы, их эффективность и возможность использования в конкретном контексте. При этом предполагается, что все оцениваемые критерии уже определены заранее. Однако определить их, а

по сути — сформулировать образовательные цели различного уровня, достаточно сложно. Поэтому, прежде чем фокусироваться на различных инструментальных аспектах оценки, следует убедиться, что верны ее исходные предпосылки: правильно определены цели и предполагаемые результаты самой деятельности. К сожалению, в реальности так бывает далеко не всегда. А ведь именно целеполагание является начальной и критически важной частью любой осмысленной деятельности, и от его эффективности зачастую зависит конечный результат. Поэтому на этом вопросе имеет смысл остановиться более детально. Для его рассмотрения используем некоторые концепции из таких дисциплин, как общий менеджмент, организационное поведение и менеджмент человеческих ресурсов, в которых темы эффективной постановки целей и оценки деятельности являются традиционными и рассматриваются весьма подробно.

Оценивать любую человеческую деятельность, не связанную напрямую с конкретными количественными показателями, весьма сложно. Именно к такой области относится образование. Здесь оценка всегда субъективна и реально имеет смысл только с точки зрения получения запланированных результатов, как мера выполнения поставленных целей. Поэтому она возможна только тогда, когда желаемые результаты определены. С точки зрения организационной теории понятия результата и цели практически равнозначны. Цели — это результаты, к которым стремится индивидуум, группа лиц и организация в целом [1, 288].

Одной из важнейших целей образования университетского типа является подготовка специалистов, обладающих профессиональной компетентностью, востребованной в конкретном сегменте рынка труда. Понятие компетентности имеет различные интерпретации. Обобщая его различные трактовки, приводимые М. Армстронгом [2, 277], можно сказать, что этот термин описывает знания, навыки и способности, а также типы поведения, желаемые для достижения высокого уровня профессиональной эффективности. К ним следует добавить «мягкие», но исключительно важные факторы компетентности, такие как установки и ценности. Кроме того, специалисты предлагают включать в этот список такие атрибуты, как развитость и социализация личности [3, 41]. Помимо главной, существует огромное множество других целей различных участников образовательного процесса. Рассматривая вопросы оценки учебной деятельности, исключим из рассмотрения экономические, административные и другие специфические цели, присутствующие в системе образования.

Цели и качество

Образование относится к сфере услуг, обладающей набором свойств, призванных удовлетворять запросы потребителя. Такая трактовка отсылает нас к понятию качества. Современная маркетинговая концепция качества предполагает, что только потребители в состоянии дать ему истинную оценку. В данном случае потребители — это субъекты рынка труда, в первую очередь работодатели, выпускники и студенты. Следовательно, они также должны участвовать в постановке целей и оценке их выполнения. Хотя реализовать это напрямую весьма сложно, некоторые возможности все же существуют. Прежде всего необходимо путем исследований изучить потребности потребителей, а затем использовать результаты для формирования образовательных целей, что равносильно косвенному участию потребителей в этом процессе. Можно непосредственно сотрудничать с работодателями, привлекая их к формулировке образовательных целей «по заказу» через практику, совместные проекты и целевые программы. Студенты сами могут участвовать в постановке личных образовательных целей и оценке результатов обучения. Это прекрасно сочетается с принципами индивидуализации образования.

Можно сказать, что главной целью образовательных учреждений является предоставление качественных образовательных услуг. Что под этим понимается конкретно — решает само учреждение образования в своем реальном контексте. Отталкиваясь от нужд потребителей, оно само (с помощью исследований) должно определять категории качества и его индикаторы, а также производить их оценку.

Принципы постановки целей

Существует ряд принципов, определяющих правильность постановки целей. Верно определенные цели должны:

- отвечать двум критериями эффективности;
- соответствовать критериям SMART;
- быть иерархически интегрированными.

Критерии эффективности обычно рассматривают в соответствии с двумя различными толкованиями термина «эффективность» в английском языке. Во-первых, цели должны удовлетворять условию действенности, или результативности, что соответствует английскому понятию «effectiveness». Это принцип целе-

сообразности, означающий, что следует выбирать верное направление действий, иными словами, делать то, что нужно: производить вещи, в которых есть реальная потребность, заниматься деятельностью, результаты которой наверняка будут востребованы.

Определить и оценить образовательные цели, удовлетворяющие этому условию, как ни странно, довольно сложно. Достаточно трудно выявить объективные индикаторы, дающие достоверное представление об уровне компетентности требуемых специалистов. Как уже говорилось, его истинную оценку должны проводить реальные потребители — сами выпускники и работодатели, а также могут привлекаться и различные эксперты. Поскольку такие оценки в готовом виде практически отсутствуют, существует только один выход — проводить специальные исследования данного вопроса. Задача таких исследований — определить состав и осуществить мониторинг действительно значимых, валидных компетенций, ассоциируемых с определенной профессией. В процессе подобных исследований, прежде всего, следует найти ответы на ряд вопросов:

- где будут работать выпускники, овладевшие данной специальностью?
- какова долгосрочная перспектива у данной профессии?
- какие существуют организации (и в каком количестве), предлагающие такого рода работу?
- каким спросом пользуются специалисты данной профессии на рынке труда?
- какая конкуренция в данной области на рынке труда?
- какие свободные ниши существуют для данных специалистов?
- какая квалификация, по мнению работодателей, выпускников и экспертов, является необходимой для данной специальности?

Для того чтобы на поставленные вопросы получить исчерпывающие ответы, желательно исследовать мнения всех заинтересованных участников рынка труда. Итогом должен служить профессиональный портрет, или так называемый ролевой профиль выпускника конкретной специальности. Составление ролевого профиля — весьма сложная задача. Для этого могут определяться различные составляющие компетентности [2, 276] (общая и специфическая, пороговая и рабочая, дифференцирующая), отражающие различные стороны профессиональной деятельности. Для определения ролевого профиля, помимо прямых исследований на рынке труда, могут применяться инструменты менеджмента че-

ловеческих ресурсов: квалификационные справочники и формальные методы, такие как функциональный анализ работы, позиционные опросные листы [3, 61] и профессиограммы. Полученный ролевой профиль должен достаточно часто пересматриваться и корректироваться, чтобы соответствовать требованиям времени. От того, насколько достоверным будет являться полученный профессиональный портрет, зависит правильность постановки целей и, в конечном итоге, качество образования.

Другое значение эффективности соответствует английскому понятию «efficiency». Быть эффективным в этом смысле означает делать так, как нужно. Это скорее экономическая категория, так как описывает отношение полученных результатов к затратам. Затраты могут относиться к различным категориям: материальным и человеческим ресурсам, времени, даже к моральным издержкам. Если все делается так, как надо, т. е. эффективно, то результаты будут максимальны при минимальных затратах. Такое понятие эффективности связано с коэффициентом полезного действия организации.

Правильно поставленные цели должны удовлетворять обоим критериям эффективности. Ведь можно быстро и с малыми затратами производить некачественные, никому не нужные вещи, либо, наоборот, выпускать что-то пользующееся большим спросом, но делать это плохо, не в срок либо даже себе в убыток. И то и другое нежелательно. Для каждой из описанных ситуаций можно легко найти аналогии и в сфере образования.

Качество является понятием, в значительной степени объединяющим обе категории эффективности. Результаты, отвечающие обоим условиям эффективности, как правило, имеют высокое качество. Они востребованы потребителем, отражают его нужды и возможности, они конкурентоспособны и предоставляются в нужный момент. Все это относится и к образованию.

Критерии SMART — это ряд требований, в соответствии с которыми цели должны быть:

- конкретными (Specific);
- измеримыми (Measurable);
- достижимыми (Achievable);
- адекватными (Relevant) стратегическим целям организации;
- определенными временными рамками (Timed).

Для каждого из приведенных критериев можно легко найти интерпретацию в сфере образования. Однако также легко можно найти и случаи явных несоответствий. Говоря об измеримости целей, следует добавить, что цели и результаты необходимо из-

мерять в одних величинах. В образовании это требование выполняется далеко не всегда. Например, одним из главных индикаторов достижения целей вузом являются оценки его выпускников. В то же время степень выполнения главной цели вузовского обучения — формирование определенной компетентности, особенно ее ценностных составляющих, — крайне сложно достоверно оценить с помощью экзаменационных баллов.

Иерархическая интеграция целей означает, что между ними на различных уровнях существует подчиненность и взаимное соответствие. На макроуровне цели являются наиболее общими и задаются государственной образовательной политикой. На уровне учреждений образования формулируются стратегические и операциональные цели конкретных организаций и отделов (факультетов, кафедр и исследовательских подразделений). На микроуровне они выступают в виде целей и задач конкретных учебных программ и курсов или индивидуальных учебных целей. Цели разных уровней должны соответствовать друг другу, а цели подчиненных уровней должны поддерживать цели более высоких уровней и вытекать из них. Постановка целей должна происходить в иерархической последовательности — чем выше уровень, тем раньше должны определяться цели. Однако это не значит, что движение целей в процессе постановки должно происходить только сверху. Должен существовать механизм, позволяющий всем сотрудникам лично участвовать в определении своих персональных задач и вносить вклад в постановку общих целей.

Цели образовательной политики, находясь в отдельной «настройке», как бы за пределами реального образовательного процесса, представляют отдельный вопрос, который не является предметом рассмотрения в данной статье. Наибольший интерес представляют цели, существующие на различных уровнях основных субъектов образовательного процесса — вузов. Именно вузы обслуживают все стадии академического процесса — от абитуриентов до выпускников. Именно они несут главную ответственность за качество образования. Кроме того, различные вузы, в частности негосударственные, могут иметь элементы независимой образовательной политики, не совпадающей с государственной, однако при условии отсутствия конфликта с базовыми гуманистическими и юридическими принципами. Это абсолютно нормально, более того — весьма желательно, потому что вносит в образование элемент дополнительного разнообразия, к которому стремится человеческая природа. Таким образом, наиболее важной является интеграция целей в пределах организаций образования.

Прежде чем производить оценку тех или иных образовательных целей, следует убедиться, что между ними существует требуемое соответствие. Начать необходимо с общих целей учреждения образования, задающих общие направления деятельности и профессиональную специфику вуза. Их формулировки должны отражать конкретные меры по формированию и удовлетворению предложения в выбранных нишах рынка труда. Желаемые результаты — планируемое количество выпускников с заданными компетенциями, обеспечивающими профессиональную конкурентоспособность. Исходная информация — данные исследований тенденций и потребностей рынка труда, мнений работодателей, студентов и выпускников. Основные объекты для оценки — наборы компетенций по каждой специальности и индикаторы для оценки степени их развития. Существенно, что сами показатели академической успеваемости не играют здесь самостоятельной роли. При условии удовлетворения потребностей участников рынка труда они вообще не имеют значения. Вопрос в другом: могут ли получаемые баллы выступать в качестве нужных индикаторов уровня профессиональной компетентности выпускников для самого вуза? Ответ: могут, но только опосредованно и только при условии их валидности, т. е. установления их достоверности в качестве таких индикаторов. Использовать их для сравнения различных вузов практически невозможно. Следовательно, для построения реально действующей системы оценки на уровне вузов следует опираться не на показатели академической успеваемости, а на систему показателей, относящихся к квалификационным портретам.

Когда общие образовательные цели организации определены, им следует найти соответствие на более низких уровнях — в учебных планах, программах и личных задачах. Учебный план обеспечивает распределение целей между множеством учебных дисциплин, где каждая обязана вносить свой вклад в формирование желаемой компетентности. Для каждой учебной дисциплины формулируются свои цели, отвечающие принципу интеграции, и показатели, подлежащие оценке. Затем выбираются методы оценки результатов. Важным является правильный выбор из богатого арсенала форм оценивания тех из них, которые по своим возможностям и эффекту оптимальным образом соответствовали бы заявленным образовательным целям. Более того, такое соответствие может рассматриваться в качестве критерия действенности выбранного метода. Это сложнее, чем может показаться, так как требует компетентного соотнесения решаемых образовательных задач и параметров аудитории с возможностями и спецификой метода

оценивания. На этом уровне показатели академической успеваемости могут нести уже большую нагрузку, но только в том случае, если они реально отображают требуемые результаты. Это зависит от достоверности используемых методов оценки.

Если принцип интеграции не соблюдается, то образовательные цели отдельных дисциплин будут слабо привязаны к целям более высокого порядка. Тогда в рамках курса будет оцениваться только степень того, насколько студент его освоил. Результаты образовательной деятельности подменяются результатами обучения (показателями успеваемости), хотя это совершенно разные вещи. При этом неизвестно главное — как эти показатели будут реально связаны с будущей профессиональной деятельностью. В таком случае оценка теряет свой основной целевой смысл, становясь сиюминутной, локальной и субъективной, привязанной к работе отдельных преподавателей или учебных подразделений.

Принцип интеграции целей лежит в основе особой концепции организационного управления. Она так и называется: «управление по целям», или MBO (management by objectives). MBO — это система организационного управления, при которой наиболее общие цели преобразуются в конкретные, предназначенные для подразделений и отдельных сотрудников. Для такой системы характерны четыре основных элемента: конкретность, совместная выработка решений и оценка результатов, точная временная «привязка» и обратная связь в процессе достижения целей [1, 293]. Примечательно, что MBO одновременно выступает и в качестве одной из наиболее эффективных систем оценки деятельности.

Целевые подходы вполне могут использоваться в образовании, и они уже имеют своих приверженцев на постсоветском пространстве. Например, российский эксперт в вопросах образования М. Поташник рассматривает взаимосвязь принципов целевого управления и качества образования. Он определяет качество образования личности как «соотношение цели и результата образовательной деятельности» [3, 19]. Такое определение предполагает, что качественное образование должно базироваться на верно определенных и индивидуализированных целях, сравниваемых с достигнутыми показателями, являющимися продуктом оценки результатов обучения. Он также считает, что, «поскольку ни на одном из высших уровней управления директивно не закреплён перечень параметров, по которым определяется качество образования, педагогические коллективы сами вправе определять для себя набор этих параметров. Важно только, чтобы этот перечень был обоснованным, целостным, относительно полным» [3, 32]. В реально-

сти для этого может применяться ролевой профиль выпускника. М. Поташник также полагает, что «качество образования должно оцениваться по показателям, лежащим вне самой системы образования» [3, 29]. Такой подход — не что иное, как принцип вышеупомянутой маркетинговой концепции качества.

Таким образом, при правильной постановке целей становится возможным не только делать более эффективной оценку результатов образовательной деятельности на любом уровне, но и осуществлять контроль ее качества. При этом, по сути, оценка результатов будет равнозначна оценке качества при условии, что результаты заданы в значимых для потребителей критериях. В такой ситуации на вопрос: «Для чего необходимо проводить оценку результатов обучения?» ответ будет однозначным и исчерпывающим — для того, чтобы обеспечить потребителям высокое качество образовательных услуг. Кроме того, становится возможным внедрение систем управления качеством образования, работающих по принципам TQM (Total Quality Management), давно и успешно применяемым в бизнесе.

Использование эталонов

Любую оценку можно произвести, только сравнивая некую величину с ее образцовым значением. В практике измерений для этого используются эталоны величин. В университетской системе такую роль призван выполнять образовательный стандарт. Насколько его применение обоснованно и имеет смысл?

В отличие от эталонов физических величин, для которых главное — постоянство, образовательный стандарт должен быть мобильным и гибким. Мобильность — это переносимость в различный (социальный, технологический, административный и пр.) контекст. Гибкость — это возможность пересмотра стандартов в соответствии с быстро меняющимися нуждами и возможностями рынка труда и организаций образования. Фактически каждой образовательной организации требуется свой собственный стандарт, что противоречит его изначальному смыслу. Или его главная роль состоит в том, чтобы просто участвовать в формулировке образовательных целей конкретной организации? При этом он может носить рекомендательный характер, служить руководством для разработки конкретных образовательных целей, предоставляя некоторый избыточный набор требований, из которого возможен выбор в нужной пропорции. Еще одна возможная роль — задавать некоторые ра-

мочные условия как минимально необходимую компетентность. В ином случае стандарт теряет смысл — попытки «причесать всех под одну гребенку» в современном информационно-мобильном обществе обречены на неудачу, это приведет лишь к неэффективному расходованию ресурсов. Не совсем понятно, что может представлять собой идеальный образовательный эталон и нужен ли он вообще. Понятно только, что существующий сегодня вариант всем требованиям не отвечает. Использовать его в современном динамичном и разнообразном контексте — это, например, то же самое, что настраивать различные марки телевизоров по общей схеме единственной, пусть даже когда-то самой удачной модели, разработанной головным предприятием отрасли.

С точки зрения постановки целей в роли альтернативного «стандарта» лучше использовать динамический ролевой профиль выпускника. По сравнению с образовательным стандартом он является более широким, гибким и разносторонним и может описывать поведенческие и ценностные требования. Он близок к так называемому квалификационному стандарту (*performance standard*), используемому в качестве эталона выполнения профессиональных функций в менеджменте человеческих ресурсов. Кроме того, он может быть специфичен для различного контекста в отличие от существующих стандартов, главный недостаток которых — пренебрежение характерными особенностями.

Достоверность оценки

Одна из главных проблем, связанных с оценкой не только образовательной, но и любой другой деятельности, — достоверность. Даже использование самых современных методов оценки результатов образования, как правило, имеет результатом ряд цифр, описывающих академическую успеваемость. Однако образование имеет более широкие и сложные цели, выполнение которых как раз и желательно оценивать. Способны ли цифры из приложения к диплому дать требуемые сведения? Вряд ли. Определенную информацию они несут, но является ли она достаточно полной и достоверной, чтобы оценить образовательные результаты? Понятно, что далеко не всегда. Таким образом, устанавливая некоторые цели, для их измерения мы зачастую не имеем надежных индикаторов и инструментов.

В частности, одна из причин проблемы — это то, что, несмотря на происходящие изменения, по-прежнему доминирующей

компонентой университетского образования остаются знания. С одной стороны, это удобно, потому что знания достаточно легко поддаются формальной оценке с помощью традиционных средств — экзаменов, тестов, контрольных. С другой стороны, результаты такой оценки обладают невысокой достоверностью — чаще всего их можно рассматривать как «тесты кратковременной памяти». Сложность в том, что все большую значимость приобретают навыки и ценности, которые тяжелее вырабатывать и для оценки которых зачастую требуются более разнообразные методы. В простейшем случае это могут быть письменные работы, в других случаях — самостоятельные исследования, проекты, презентации, учебная практика и т. д.

Любой из методов оценки имеет свою валидность. Валидность, например, теста определяет степень, в которой он измеряет то, что действительно должен измерять. Эта степень сильно разнится у различных методов. Например, зачет как форма оценки скорее всего, имеет валидность, близкую к нулю, и вряд ли вообще имеет право на существование в современном вузе. Любой профессиональный портрет или набор компетенций также можно оценить по их реальной значимости для идеального выполнения требуемых профессиональных функций. Образовательный стандарт, являющийся одной из разновидностей квалификационного портрета, также обладает своей валидностью. Если в каждом конкретном курсе задачей является развитие определенных компетенций, то и методы оценки результатов по отношению к ним также характеризуются своей валидностью. Она определяет то, насколько конкретный метод оценки в действительности способен оценить уровень той или иной компетенции. Таким образом, образуется цепочка — от требований профессии до требований курса, каждое из звеньев которой, не будучи абсолютно достоверным, вносит свой вклад в общую неопределенность. Реально это может приводить к тому, что между баллами, которые получает студент по конкретным курсам, и его будущими профессиональными успехами может существовать очень слабая зависимость. Как известно, это весьма типичная ситуация. Для того чтобы снизить результирующую целевую неопределенность, весьма желательны:

- ясное и конкретное формулирование образовательных целей и задач;
- определение реально значимых критериев оценки результатов;
- выбор достоверных методов оценки используемых критериев;

- исследование достоверности используемых методов оценки;
- мониторинг и коррекция поставленных целей и методов оценки.

Оценка, с одной стороны, должна базироваться на поставленных целях и данных исследований образовательных нужд, с другой стороны, сама должна служить источником информации для формулировки целей и критериев. Таким образом, в процессе оценки результатов должны присутствовать исследования двух типов. Одни должны фокусироваться на выполнении поставленных задач. Другие — на методах измерений результатов для определения их достоверности. Процесс также должен включать в себя мониторинг и корректировку как самих целей, так и методов и средств их оценки. Весьма желательно использовать статистическую обработку данных, полученных в течение некоторого времени в различных условиях и аудиториях.

Кому следует проводить оценку

В образовательном процессе присутствует множество целей различного уровня и направленности, и в их оценке могут участвовать различные субъекты этого процесса. Все зависит от того, какие аспекты деятельности требуется оценить. Например, общие результаты деятельности образовательных организаций могут оценивать их собственные представители, представители вышестоящих структур, а также все потребители их услуг. Уровень приобретенной профессиональной компетентности — работодатели, выпускники, эксперты и образовательное учреждение. Степень академического прогресса студентов — образовательное учреждение, сами оцениваемые и их коллеги, академические советники. Лучшие результаты дает одновременное использование нескольких видов оценки, проводимой различными субъектами.

Истинно качественная оценка образовательных результатов должна быть индивидуализирована, чтобы отражать прогресс каждого студента, ориентированный на его интересы, потребности, потенциал. Полученные при этом оценки (но не только баллы в зачетной книжке) следует использовать для корректировки целей и усилий студентов. Один из методов такой работы — использование института учебных советников (*academic advisers*), с которыми студенты могут обсуждать свои успехи, проблемы и планы. Такая практика существует в большинстве университетов развитых стран Европы и Америки. С одной стороны, эти советники

должны быть всегда доступны для студентов, а с другой — они могут участвовать в регулярной обязательной оценке, например один раз в семестр. Подобная система позволила бы, помимо академической успеваемости, оценивать и некоторые элементы личностного развития студента, что весьма важно. Полезным дополнением следует считать работу консультантов по вопросам карьеры (career counselors), которые могли бы проводить профессиональную ориентацию студентов, основываясь на их возможностях, интересах и ситуации на рынке труда.

Оценка образовательной деятельности, понимаемая более широко, чем просто оценка результатов обучения, должна выполняться комплексно и по множеству направлений. Выполнение всех связанных с этим задач не под силу никакой отдельно взятой образовательной организации или министерству. Успеха можно добиться, только создав распределительную систему, где основную нагрузку и реальные полномочия имели бы организации, непосредственно ответственные за реализацию определенной образовательной политики, за формирование того или иного профессионального портрета в конкретном регионе, т. е. сами университеты, институты и другие реальные субъекты образования. Для выполнения такого рода задач в составе учреждений образования должны существовать специальные подразделения, действующие в сотрудничестве с научно-исследовательскими структурами и при поддержке головных организаций управления системы образования.

Роль кредитной системы

Сдвиг образовательных приоритетов от парадигмы полезности обществу к парадигме развития конкретного индивидуума заставляет пересмотреть ряд принципов вузовского администрирования. Учитывая ключевую важность личных образовательных нужд и целей, желательно сделать их реализацию более удобной для главных потребителей. Это повысит качество образования в целом и позволит получить более адекватную и достоверную оценку образовательных результатов в частности.

Следует дать возможность потребителям самостоятельно удовлетворять свои образовательные запросы, то есть в большей степени управлять своим образованием — лучше контролировать его цели, содержание, распределение времени и результаты. Это было бы равносильно оздоровлению действующей обра-

зовательной системы через увеличение академических свобод. Большинство связанных с этим задач решается введением принципа накопления кредитов, для которого характерны:

- свобода учебной программы — достаточно большое число курсов по выбору при сохранении ядра из ключевых курсов;

- свобода графика — возможность брать один и тот же курс в разное время, брать многократно, отказываться от того или иного курса в процессе обучения, иметь возможность по желанию прерывать и возобновлять обучение;

- свобода «провалить» экзамен при сохранении статуса студента. Выполнение только одного этого условия позволило бы значительно повысить качество образования за счет отказа от вынужденных фальшивых компромиссов между вузом и студентами, связанных с правилами отчисления за неуспеваемость.

Большинство свойств системы кредитов связано с моделью платного образования и предполагает серьезную перестройку образовательного механизма. Однако подобная практика вовсе не является революционной. Это всего лишь стандартная политика большинства зарубежных вузов. Давно пора признаться, что система «фиксированного времени» и «почти фиксированной программы» — архаизм, доставшийся в наследство от советских времен, не соответствует современной модели образования. В конце концов, смысл высшего образования вовсе не в том, чтобы числиться студентом в течение предписанного срока. И даже не в том, чтобы выполнить составленную кем-то учебную программу. Содержание и график образования обязаны отражать индивидуальные цели, а для их достижения может понадобиться различное временное обеспечение в зависимости от нужд и обстоятельств индивидуума.

Заключение

Любая оценка образовательной деятельности не значима сама по себе. Тем более оценка успеваемости. Даже если известно, что она дает в рамках конкретного курса, не всегда определено, для чего она нужна с более важной, итоговой точки зрения. Успеваемость значима только как один из многих критериев комплексной оценки образовательной деятельности студентов и учреждения образования. Поэтому намного важнее иметь реально

действующую интегрированную организационную систему оценки деятельности, основанную на управлении целями. Если они установлены, то их оценка, выполняющая производную функцию, становится гораздо более определенной и достоверной. Появляются истинные точки отсчета, связанные с качеством образования.

Для эффективного использования указанного подхода необходимо вести глубинные исследования профессиональных портретов и определять ассоциируемые с ними реально значимые квалификационные требования. Ведущую роль в таких исследованиях должны играть сами образовательные структуры, ответственные за предоставление образовательных услуг потребителям. Потребители также должны иметь возможность участвовать в формировании образовательных целей различного уровня.

Для того чтобы правильно определять образовательные цели и получать достоверные оценки соответствующих результатов, нужна сложная система, в которой будут учтены множественные критерии и показатели, использованы разнообразные исследовательские методы и задействованы различные фигуры. Создание, поддержание и постоянная модификация такой системы представляют собой сложную и дорогостоящую задачу. Такую систему нельзя получить готовой и нельзя создать в одночасье. Тем не менее надо стремиться к подобному идеалу. Это возможно путем последовательного создания отдельных ее компонентов и их постепенной интеграции. Каждый из компонентов будет расширять совокупность получаемых оценок и повышать общую достоверность получаемых результатов, что будет положительно влиять на качество университетского образования.

Литература

1. Робинс, С. П. Менеджмент / С. П. Робинс, М. Коултер. 6-е изд.; пер. с англ. М., 2002. 880 с.
2. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. СПб., 2004. 832 с.
3. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления. (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. М., 2002. 352 с.
4. Десслер, Г. Управление персоналом / Г. Десслер. М., 1997. 432 с.

ИННОВАЦИОННОЕ ОЦЕНИВАНИЕ¹ (реферат)

Статья подготовлена представителями университета Нортумбрии: старшим научным сотрудником Службы образовательного развития Грэмом Моулом при поддержке коллег Лиз Макдауэлл и Салли Браун.

В данной статье основное внимание сфокусировано на дивидендах от использования инновационных форм оценивания студентов. В предлагаемом тексте анализируются некоторые особенности так называемых инновационных практик оценивания, демонстрируются их преимущества по сравнению с более традиционными формами оценки студентов. Авторы статьи апеллируют к данным различных исследований по проблеме оценивания студентов, которые позволяют развеять сомнения некоторых преподавателей и ответить на наиболее частые критические замечания в адрес инновационных практик оценивания.

Что такое инновационное оценивание?

Гораздо легче сказать, чем инновационное оценивание **не является**, нежели определить, **что** оно собой представляет. Инновационное оценивание — это не трехчасовой, закрытый, вызывающий нервную дрожь экзамен, принимаемый лектором, от которого студенты не слышат никаких комментариев. Но тогда что это?

В данном тексте мы предпочитаем рассматривать инновационное оценивание в контексте его **характеристик** и его **миссии**. Мы полагаем, что инновационное оценивание означает не просто использование одного из множества признанных «орудий труда» новаторов (хотя до сих пор во многих институтах уже одно это считается чем-то радикальным); оно подразумевает принятие основополагающих задач или философии инновационного оценивания. Как говорят Харрис и Белл [1, 97], *«мы думаем, что во многих случаях следует менять не существующие методы или средства оценивания, а базовую философию и цели их использования и применения»*.

Если определять инновационное оценивание буквально, то это любая форма оценивания, которая предполагает применение

¹ Источник: Mowl G., McDowell L., Brown S. What is innovative assessment? http://www.lgu.ac.uk/deliberations/assessment/mowl_content.html
Перевод с англ. А. М. Корбута, Т. И. Красновой.

новой техники или метода. Для нас, однако, инновационное оценивание приобрело гораздо более широкий смысл. Мы используем этот термин для обозначения всех, а не только новых, техник или методов, которые направлены к одной общей цели: повышению качества учебы студентов. Помимо этого инновационное оценивание связано с процессом, который Герон [2] называет *«перераспределением образовательной власти»*: оценивание становится не просто тем, через что учащиеся «проходят», но тем, что «осуществляется вместе» с ними и что «совершается» ими самими [1]. Оценивание должно в первую очередь служить обучающимся и обучению. Раунтри говорит [3], что оно должно способствовать пониманию студентов и качеству их обучения.

Таблица

Оценивание	
Для чего?	Для кого?
Поощрение	Учащиеся/преподаватели/«внешние люди»
Мотивирование	Учащиеся
Выяснение того, что они знают	Учащиеся/преподаватели/«внешние люди»
Выяснение того, что они не знают	Учащиеся/преподаватели/«внешние люди»
Наказание	Учащиеся
Сертификация	Учащиеся/«внешние люди»
Классификация	Учащиеся/«внешние люди»
Сравнение	Учащиеся/«внешние люди»
Ранжирование	Учащиеся/«внешние люди»
Диагностика	Учащиеся/преподаватели
Понимание	Учащиеся/преподаватели/«внешние люди»
Совершенствование	Учащиеся
Повышение качества обучения	Учащиеся/преподаватели/«внешние люди»

Слишком часто оценивание ассоциируется с конечным продуктом учебного процесса. В этом случае основной акцент делается на измерении, квалификации, распределении и социальном признании. Но процесс оценивания не исчерпывается установлением того, можно ли пустить тебя на «бал выпускников» или каким по счету тебя вызовут на церемонии вручения дипломов. Как видно из приводимой ниже таблицы, оценивание может осуществлять несколько функций: оно может быть одновременно и кнутом, и пряником. Кроме того, согласно Харрису и Беллу [1], оценивание способны осуществлять представители трех групп: учащиеся, преподаватели и «внешние люди». Можно вполне обоснованно утверждать, что традиционные методы оценивания нередко приводили —

хотя, вероятнее всего, непреднамеренно — к игнорированию потребностей учащихся ради представления удобных и легко сопоставимых данных другим заинтересованным группам, например, преподавателям, работодателям, родителям, работникам правительственных статистических органов. В этом отношении результаты многих форм инновационного оценивания (например, профилей, портфолио, проформ) гораздо меньше подходят для квантификации и построения таблиц академической «успеваемости».

Хотя из таблицы следует, что обучающиеся — единственная группа, на которую ориентированы все функции оценивания, в действительности это не всегда так. В некоторых случаях оценивание осуществляется без учета потребностей учащегося.

Например, при любых формах оценивания учащимся полезно получать подробную обратную связь, указывающую на их сильные и слабые стороны в той области, которая оценивается, а также на те потенциальные сферы, где в будущем можно будет добиться большего совершенства или изменений. Однако, если учащиеся получают только одну (неважно, плохую или хорошую) отметку, или балл за всю проделанную работу, они остаются в неведении относительно того, какие именно стороны их работы оказались сильными или слабыми. Вследствие этого оценивание оказывается неспособным хоть как-то повлиять на учебный процесс (т. е. не дает обратной связи). Насколько нелепой может быть подобная ситуация, видно на примере профессиональной подготовки, например, в области медицины. Представьте себе, что во время обучения в университете вы получаете шесть из десяти баллов за проведенную на манекене операцию по тройному шунтированию сердца, но вам никто не говорит, почему вам не дали остальных четырех баллов.

К счастью, подобная ситуация в рамках профессиональной медицинской подготовки маловероятна, поскольку оценивание по курсам такого рода в подавляющем большинстве случаев «критериально»: чтобы пройти испытание, студент должен продемонстрировать «компетентное» владение определенными навыками.

Хотя совершенно очевидно (в силу явной угрозы жизни простых людей), что нельзя подготовить студента-медика, не говоря ему, что он делает правильно, а что ему не удастся. Для тех, кто получает менее специализированное образование, например в области социологии или географии, уже стало нормой заканчивать вуз, зная только то, что они учились лучше X и хуже Y , но не зная при этом, ошибались ли они, а если ошибались, то в чем, и как они могут повысить свой уровень в будущем. Учащегося

оставляют наедине с самим собой без всяких ориентиров. Зачастую оценивание не служит потребностям обучающихся из-за отсутствия коммуникации: преподаватель, зная сильные и слабые стороны студентов, не сообщает им об этом, а без такого знания они беспомощны. Инновационное оценивание, наоборот, позволяет обучающимся совершенствоваться.

Инновационное оценивание: в чем суть?

Каковы же цели инновационного оценивания? Возможен вопрос: *«Зачем менять систему оценивания, которая много лет хорошо служила нам?»*

Но действительно ли «хорошо служила нам» эта система? Во многом желание нового, стремление к изменению процесса оценивания обусловлено общей неудовлетворенностью традиционными методами оценивания, а также крепнущим убеждением в том, что эти методы на самом деле не усиливают и облегчают учебный процесс, а подавляют желание учиться и творческое мышление. Иными словами, многие новаторы поставили бы под сомнение веру в то, что существующая система хорошо служила нам. Инновационное оценивание — это не просто новая модная техника, изобретенная только для того, чтобы сократить время, которое преподаватель тратит на оценивание; в сущности, это попытка поднять качество высшего образования. Если мы при этом экономим время, тем лучше для нашего обучения.

В контексте оценивания учебной деятельности студентов инновации направлены на достижение специфических целей, ориентированных, во-первых, на формирование студентов, которые:

- учатся «глубоко», а не «поверхностно»;
- высоко мотивированы и старательны;
- предприимчивы;
- владеют рядом переносимых в новые ситуации навыков;
- способны критически оценивать себя;
- принимают справедливые и обоснованные решения;
- являются активными и реактивными участниками учебного процесса, способными на «творческое несогласие», а не просто пассивными, некритическими реципиентами знаний других людей.

Во-вторых, инновационное оценивание создает более плодотворную учебную среду и позволяет получать более продуктивный учебный опыт как преподавателям, так и студентам.

Инновационное оценивание: ящик Пандоры или рог изобилия?

Преподаватель, желающий приступить к изменению способов оценивания студентов, прежде всего сталкивается со скептиками: как теми, которые всегда сопротивляются изменениям, так и теми, которые, однажды испробовав новые методы, решили, что они не «работают», и потому теперь отвергают их. Некоторые преподаватели с наслаждением рассказывают коллегам ужасные истории о «громком провале» того или иного педагога, применявшего инновационное оценивание, обычно завершая свой рассказ избитым предостережением: *«Вы этого хотите? Вот чем все закончится»*. Хотя мы первые признаем, что практики инновационного оценивания сталкиваются с проблемами и для того, чтобы иметь позитивный эффект, подобные практики должны применяться продуманно и взвешенно. В педагогической среде циркулирует множество неверной информации, которая мешает задуматься о возможных выгодах изменения существующей оценочной системы. Многие все еще воспринимают практику инновационного оценивания с подозрением, проявляют опасения в отношении ее полезности. Предлагаемый ниже перечень призван снять некоторые страхи и ответить на ряд наиболее распространенных критических аргументов, высказываемых в адрес практики инновационного оценивания. Это компиляция вопросов, которые нам чаще всего задают другие преподаватели, и постоянно преследующих нас самих сомнений, касающихся инновационного оценивания.

Как бы то ни было, мы не претендуем на создание исчерпывающего списка.

10 ответов на обычные критические замечания относительно инновационного оценивания

1. Инновационное оценивание — это «легкий путь», это просто «менее строгая», чем традиционная, форма оценки. Тот, кто не может подготовить хорошее эссе, оценивается на основании десятиминутного выступления либо даже на основании метода самооценивания.

Инновационное оценивание предполагает оценку некоторого диапазона различных навыков, и если это так, то можно утверждать, что это более строгая (чем традиционная) форма оценки,

которая часто проверяет только навыки академического письма (эссе) или относительно краткосрочное воспроизведение по памяти. Чтобы быть успешными в системе инновационного оценивания, студенты должны работать систематически, практикуя различные умения в течение продолжительного времени. И это совсем иное, нежели оценивание работы студентов в ситуации психологического давления в один из горячих летних дней. Кроме того, ассоциирование «трудного» с «хорошим» и «легкого» с «плохим» представляется несколько сомнительным. Инновационная оценка более мягкая, более гибкая и более приспособляемая, но это, как полагают те, кто ее практикуют, является ее достоинством, а не слабостью. Почему учение должно быть трудным? Мы хотим, чтобы большее количество людей училось, и училось больше, и достигало более глубокого уровня понимания. Постановка препятствий ни в коей мере не будет усиливать или способствовать этому процессу.

2. Инновационное оценивание очень требовательно и оказывает на некоторых студентов неоправданное давление. Некоторые преподаватели утверждают, что вы или способны работать в группе, или независимый индивидуалист. Поэтому те, кто относится к категории «одиночек» или «застенчивых», не успешны в групповых формах работы, которые могут вызывать у них сильное напряжение.

Те же самые аргументы могут быть приведены и против трехчасовых экзаменов и эссе: они подходят для одних студентов, но неудобны для других. Более справедливо оценивать студентов по определенным навыкам. В некоторой степени инновационная оценка более требовательна. Она требует, чтобы студенты последовательно хорошо выполняли задания в течение всего курса, а не только однажды (перед экзаменом). Кроме того, некоторые формы инновационной оценки (например, самооценка) позволяют студентам поставить собственные учебные цели и принимать собственные решения о том, были ли эти цели достигнуты. Таким образом, они принимают самообязательства. И эти обязательства приняты ими самими, а «не спущены» сверху «внешними органами».

3. Может ли оценка быть надежной, если кроме лекторов к процессу оценивания привлекаются другие люди (например, оценивание работодателями, самооценивание и взаимооценивание студентами)? Преподаватели, в конце концов, эксперты, не так ли? Неужели найдется студент, который, находясь в здравом уме, будет «заваливать» (плохо оценивать) себя?

В исследованиях фиксируется, что некоторые традиционные методы оценки (например, оценивание преподавателем на экзамене) ненадежны: т. е. при повторном оценивании результаты не совпадают [4]. Другие исследования показывают, что не только одному и тому же оцениваемому могут быть даны различные оценки двумя различными преподавателями, но также один и тот же преподаватель может поставить различные оценки одной и той же оцениваемой работе [4]. Ненадежность некоторых из наиболее традиционных методов оценки фактически является одним из главных аргументов за изменение стратегии оценивания в высшем образовании. Преподавателям едва ли уместно сомневаться в том, могут ли студенты надежно оценивать себя, если, как было обнаружено, сами преподаватели при оценивании склонны быть непоследовательными. Поэтому более вероятно, что многократное текущее оценивание, в которое входят совместно собранные преподавателем и студентами оценки за длительный период времени, при усреднении даст более точную оценку конкретному студенту, чем это может сделать единственная экзаменационная оценка, поставленная одним преподавателем.

Исследования, проведенные Wondrak [5] на выборке студентов-медиков, и Orpen [6] на выборке студентов-политологов и психологов, продемонстрировали, что студенты и их коллеги-сокурсники могут быть очень надежными партнерами в оценивании собственных работ, особенно когда они участвуют в разработке критериев оценки. Кроме того, в исследовании Wondrak обнаружено, что во многих случаях студенты и преподаватели проявили солидарность в фиксации достоинств оцениваемых письменных работ [5]. Исследователь зафиксировал в некоторых случаях статистически значимые корреляции между оценками студентов, их сокурсников и преподавателей. Wondrak высказал предположение, что студенты склонны выставять себе заниженные оценки [5]. Хотя его выводы основываются на пилотажном исследовании, они соответствуют результатам других исследований в области само- и взаимооценивания [6].

Однако существуют некоторые подтверждения тому, что менее обеспеченные студенты склонны при самооценивании завышать себе оценку. В большинстве случаев при использовании методов самооценивания тьютор (преподаватель) берет на себя управленческую функцию с полномочием налагать вето в тех ситуациях, когда студенты не в состоянии предъявить достаточные аргументы, подтверждающие ту оценку, которую они себе поста-

вили. Взаимооценивание студентов может реализовываться параллельно с самооцениванием, модерируя данный процесс [7].

Можно было бы подвергнуть сомнению утверждение, что преподаватели являются экспертами в оценивании. Ведь в действительности только студенты знают, что они знают, а что не знают. Традиционные формы оценивания в лучшем случае фиксируют только случайный, воспроизведенный в определенное время фрагмент этого знания. Преподаватели должны научиться поддерживать процесс оценивания, позволяющий студентам понимать собственные сильные и слабые стороны, и вместе развивать индивидуальные стратегии учебы, которые позволяют каждому студенту реализовать свой образовательный потенциал.

4. Может ли инновационное оценивание использоваться в работе с большой аудиторией? Действительно ли оно требует от преподавателей больших временных затрат?

Исследователи Brown и Dove выдвигают предположение о том, что некоторые формы инновационной оценки (например, само- и взаимооценка) требуют значительного дополнительного времени от преподавателей, особенно на начальных стадиях [8].

Эта проблема особенно актуальна в настоящее время, когда многие высшие учебные заведения претерпевают широкомасштабные культурные преобразования, вызванные введением блочно-модульной системы. Результат этих изменений состоит в том, что многие преподаватели вынуждены оценивать большое количество студентов; в то же время они находятся под давлением необходимости проводить исследования и, что еще более важно, чаще публиковать их результаты для того, чтобы привлекать больше источников финансирования на все более конкурентном рынке. Поэтому понятно, что любые потенциальные изменения, которые предполагают необходимость инвестиций времени преподавателей, рассматриваются с подозрением.

Большинство форм инновационной оценки позволяют экономить усилия преподавателей, но только после того, как они разработаны и внедрены в практику.

5. Конечно, инновационная оценка требует много различных видов учебной активности от студентов, и это слишком большое бремя для них. Разве не предпочли бы они сдать только экзамен и поставить на этом точку?

Для некоторых студентов экзамен более предпочтителен, чем разнообразные текущие формы оценивания. Студенты, которые предпочитают экзамены, весьма удовлетворены таким способом оценивания, поскольку он дает им возможность в течение боль-

шей части времени года делать как можно меньше и ограничиться «зубрежкой» в течение нескольких недель перед экзаменами. Действительно ли это то, чего мы хотим от высшего образования? Хотим ли мы превратить тьюторов (преподавателей) в людей, которые только выставляют отметки и принимают экзамены? А как быть со студентами, которые не столь хороши на экзаменах, но активны на каждой лекции и семинаре, берут от курса больше знаний, чем могут воспроизвести в условиях экзамена?

Мы должны использовать ту систему, которая предвзято относится к этим студентам или же систему, которая предполагает вознаграждение за усилия и понимание?

Результаты анкетного опроса студентов-историков, проведенного Booth, указывают на то, что очень многие студенты хотят быть привлеченными к процессу оценивания. Исследователь замечает: «Отсутствие причастности ведет к снижению интереса» [9, 234].

6. Когда Вы слишком много помогаете студентам (даете развивающую обратную связь — *formative feedback*), не приведет ли это к тому, что Вы будете делать работу за них? Является ли такая стратегия справедливым испытанием их способностей?

Для чего существует высшее образование: для учебы или для сертификации и аккредитации? Если только для последнего, то приходится констатировать, что мы должны просто фиксировать достижения, а не улучшать качество учебы за счет поддержки и обратной связи, и тогда единственная форма оценки, в которой мы нуждаемся, — итоговая [10]. Конечно, никто из представителей педагогической общественности всерьез не предполагает, что наше единственное средство стимулирования мотивации студентов — это поддержание их страха провала на итоговом экзамене.

Развивающее оценивание (*formative assessment*) не только помогает студентам, но и фасилитирует их учебу, а это две принципиально разные вещи. Когда преподаватели представляют свои статьи на рассмотрение в реферируемые журналы, они понимают, что их работы не будут отклонены без каких бы то ни было комментариев, касающихся соответствия их публикации требуемому издательством уровню. Каждый из преподавателей ожидает конструктивной обратной связи по поводу того, как его публикация может быть улучшена, фиксации недостающих деталей и, возможно, небольшой поддержки в изменении данной версии публикации. Как указывает Boud, лекторы виноваты в том, что говорят студентам: «Не делайте то, что я делаю, делай-

те то, что я говорю» [11]. Вопрос, который мы должны себе задать: «К чему мы готовим студентов?». Есть ли смысл использовать для них одни правила, а для других людей другие?

7. Роль высшего образования состоит в развитии академических способностей студентов и критического мышления. Неужели оценка качества деятельности на рабочем месте или профессиональных навыков, в которых студенты будут нуждаться после получения высшего образования, является только помехой?

Одна из целей инновационного оценивания — это развитие критического мышления, включающего и способность быть самокритичным. Исследования подтверждают, что традиционные методы оценивания более провоцируют студентов к поверхностному учению, чем к развитию критического мышления [7]. На рынке труда все больше и больше требуется быть конкурентоспособным специалистом. Большинство студентов остро испытывают потребность в получении хотя бы небольшого опыта, соответствующего их будущей работе. Они хотели бы в процессе учебы развить некоторые профессиональные навыки, которые они могут предложить (продемонстрировать) своему предполагаемому нанимателю. Кроме того, хотим мы того или нет, сегодня правительство оказывает значительное давление на учебные учреждения, требуя в качестве результата их деятельности знающих дипломированных специалистов, способных и умеющих применять полученные знания (компетентных).

8. Если на протяжении курса слишком много оценивания (даже если оно и является инновационным), то не приведет ли это к тому, что студенты, будучи перегружены работой, станут реализовывать поверхностный подход к учению?

Инновационное оценивание не обязательно означает большое количество оценок или очень частое оценивание. В отличие от традиционных форм оценки инновационное оценивание обычно организуется регулярно в течение академического года, и это означает, что давление на студента не столь интенсивно, оно последовательно распределено и требует большей дисциплинированности со стороны студента. Однако инновационное оценивание исключает «зубрежку» в последний момент, напряжение и панику за несколько дней до итогового экзамена, который может оказаться решающим для будущего специалиста.

Качество оценок значительно важнее, чем их количество. Если студенты «завалены», по-видимому, бессмысленными оценками, на которые они практически не могут влиять, то, вероят-

нее всего, они будут склоняться к поверхностному подходу к учению. С другой стороны, если студенты чувствуют ответственность за то, что они должны изучить, высоко ценят то, что они уже фактически изучили, и при этом понимают, зачем они это делали, то вряд ли в этом случае они будут реализовывать поверхностный подход к учебе [1; 12; 13].

9. Почему студенты должны иметь такую большую свободу выбора в отношении форм оценивания? Преподаватели лучше знают, что студенты должны знать по предмету...

Возможно, преподаватели и должны знать лучше всех, чему студенты должны учиться, но они не всегда эффективно объясняют это студенту. А если объясняют, то не всегда именно это и проверяют [14]. Наконец, если преподаватели объясняют, что необходимо изучить, и оценивают это, то не всегда говорят студенту о том, что они изучили хорошо, а что недостаточно. Возможно, единственный человек, который действительно знает то, что было «изучено», — студент. Правомерен вопрос: «Насколько надежно и справедливо Вы, как преподаватель, оцениваете то, чему научились студенты?».

10. Действительно ли инновационная оценка справедлива? Часто она не может быть анонимной, она очень субъективна. В качестве примера сошлемся на случай чернокожих студентов-адвокатов, которые не прошли оценивание с помощью видео, хотя до этого успешно прошли письменные испытания.

Формы дискриминации, которые существуют в учреждениях высшего образования, не будут уничтожены, если будет использоваться какая-то одна форма оценивания. Хотя в некоторых случаях эти проблемы, возможно, институционализированы, но, в конечном счете, ответственность остается за индивидуальностью. Сама по себе практика оценивания не может быть расистской или сексистской. Расистом или сексистом способен быть только оценивающий. Не являясь анонимным, оценивание действительно дает потенциальную возможность некоторым индивидуумам для злоупотребления своими полномочиями; анонимное оценивание тоже не сможет решать проблему дискриминации в высшем образовании. Ни в коем случае нами не предполагается, что инновационные методы оценки являются панацеей от всех форм дискриминации, но осознанно создавая атмосферу доверия и демократии, делая критерии оценки более прозрачными и открытыми для обсуждения, инновационная оценка должна, по крайней мере теоретически, противостоять дискриминационным методам там, где они все еще существуют.

Рог изобилия: 8 возможных преимуществ инновационного оценивания

Хотя многие педагоги верят в то, что инновационное оценивание продуктивно, мы должны признать, что пока существует мало экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что его преимущества реализуются на практике. Ниже представлены наши коллективные размышления о том, почему мы считаем методы инновационного оценивания полезными для высшего образования. Некоторые из этих идей на данный момент основываются в большей степени на теории, чем на эмпирическом материале, поэтому их вполне можно рассматривать только в качестве предполагаемых результатов инновационного оценивания.

1. Объединяя в себе множество различных методов, инновационное оценивание позволяет оценивать более широкий набор навыков, и поэтому оно более справедливо и менее дискриминационно. Как следствие, инновационное оценивание должно расширять возможности доступа к высшему образованию, а также, вероятно, способствовать повышению успешности.

2. Инновационное оценивание — более достоверный способ оценки обучения, поскольку он не зависит от одного метода оценивания. Инновационное оценивание предполагает, что все люди имеют сильные и слабые стороны. Оценивание индивидуальной успешности в широком диапазоне навыков позволяет получать более сбалансированную и надежную оценку. Не надо класть все яйца в одну корзину!

3. Инновационное оценивание строится на позитивном подходе к образованию; расширяя сеть оценивания, оно предоставляет студентам возможность продемонстрировать, насколько глубоко они разбираются в предмете [12], а не насколько мало они понимают (что имеет место при негативном подходе).

4. Инновационное оценивание обычно играет формирующую роль и поэтому больше подходит для обучения успешных, мотивированных студентов. Предоставление своевременной и конструктивной обратной связи позволяет преподавателям выявлять и корректировать непонимание, а студентам совершенствоваться там, где это необходимо. Такой процесс помогает поддерживать мотивацию студентов, благодаря чему они учатся с большей охотой и легкостью. Если студенты не знают, что они делают неправильно, поскольку им не сообщают об этом, они могут испытывать фрустрацию и потерять интерес к изучаемому предмету.

Разнообразие техник и методов стимулирует интерес и преподавателей, и студентов. Разнообразие делает жизнь увлекательной!

Инновационное оценивание обычно предполагает использование различных техник оценивания, а не одних только традиционных экзаменов и курсовых работ. Хотя считается, что инновационное оценивание требует отказа от экзаменов, оно не обязательно ведет к отрицанию экзаменов самих по себе, исключается лишь их определенная форма. Например, вопросы к экзамену, проводимому в инновационной форме, могут распределяться заранее, чтобы у студентов было время хорошо подготовиться, либо экзамен может основываться на применении знаний в решении проблемы, а не просто на воспроизведении заученного материала. В отличие от традиционного оценивания инновационное оценивание опирается не на экзамены, измеряющие степень осведомленности студентов, а предполагает целый диапазон методов и множество форм организации работы: эссе, семинары, проекты, ролевые игры, симуляции, групповая работа, презентации, работа в реальных условиях, портфолио, рефлексивные дневники и т. д.

Само оценивание могут осуществлять тьютор, студенты и даже «внешние лица», такие как работодатели. Кроме того, инновационное оценивание ориентируется на оценивание учащихся не только как самостоятельных индивидов, но и как индивидов, работающих в группах, а также как групп индивидов.

Студенты учатся и оцениваются в пределах большого диапазона навыков и в самых разных ситуациях. Благодаря этому выпускники становятся более «поворотливыми» и способны быстрее находить работу. Оцениваться может предъявление студентами того, что они «знают как», а не того, что они «знают о» [14].

Методы инновационного оценивания, как правило, более реалистичны и практичны, так как включают ролевые игры, симуляции и работу в реальных условиях. Студенты начинают лучше понимать, каким образом их специфические навыки и знания можно применить внутри и вне академической среды.

Инновационное оценивание обычно рассматривается как возможная стратегия развития «глубокого», а не «поверхностного» подхода к обучению [7; 12; 13]. Когда Браун и Дав консультировали профессорско-преподавательский состав четырех университетов, где уже использовались само- и групповые оценки, преподаватели говорили им, что «студенты более рефлексивны, более критично анализируют свою профессиональную практику и обучаются глубоко, а не поверхностно» [8, 3].

Заключение

Итак, в данной статье мы попытались дать общий обзор понятия инновационного оценивания и тех идей, которые из него вытекают. Хотя мы первые готовы признать, что техники инновационного оценивания не лишены проблем и определенно требуют тщательной проработки (чтобы не стать причиной очередного «громкого провала»), мы думаем, что аргументы в пользу изменения наших способов оценивания перевешивают потенциальные трудности. Защищая более инновационный подход к оцениванию, мы, прежде всего, ставили перед собой цель повышения качества учебы студентов. Оценивание ни в коем случае не является единственным методом совершенствования учебы студентов. Традиционное оценивание рассматривается как нечто обособленное, оторванное от учебного процесса, как то, через что студенты проходят по окончании курса, как способ проверки того, что они знают или не знают, перед выставлением печатей в их дипломы. Однако мы убеждены, что оценивание обязано стать неотъемлемой частью процесса преподавания и обучения. Не оценка, а обучение должно являться конечным результатом высшего образования. Студенты должны учиться благодаря оценкам, а не ради них.

Литература

1. *Harris, D.* Evaluating and assessing for learning / D. Harris, C. Bell. London, 1990.
2. *Heron, J.* Assessment revisited / J. Heron // Boud D. (Ed) Developing Student Autonomy in Learning. London, 1981.
3. *Rowntree, D.* Assessing students: how shall we know them? / D. Rowntree. London, 1977.
4. *Heywood, J.* Assessment in higher education / J. Heywood. New York, 1989.
5. *Wondrak, R.* Using self and peer assessment in advanced modules / R. Wondrak // Teaching News. 1993. P. 22—23.
6. *Orpen, C.* Student versus lecturer assessment of learning: a research Note / C. Orpen // Higher Education. 11, 1982. P. 567—572.
7. *Boyd, H.* A case for self-assessment based on recent studies of student learning / H. Boyd, J. Cowan // Assessment and Evaluation in Higher Education. 10(3), 1985. P. 225—235.
8. *Brown, S.* Self and peer assessment: learning from experience / S. Brown, P. Dove // Natfhe Journal, 1993.

9. *Booth, A.* Learning history in university: student views on teaching and assessment / A. Booth // *Studies in Higher Education*. 18(2), 1993. P. 227—235.
10. *Boud, D. J.* The role of self-assessment in student grading / D. J. Boud // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 14(1), 1989. P. 20—30.
11. *Boud, D. J.* Assessment and the promotion of academic values / D. J. Boud // *Studies in Higher Education*. 15(1). 1990. P. 101—111.
12. *Ramsden, P.* Learning to teach in higher education / P. Ramsden. London, 1992.
13. *Marton, F., Saljo, R.* Approaches to learning / F. Marton, R. Saljo. The Experience of Learning. Edinburgh, 1990.
14. *Race, P.* Never mind the teaching feel the learning / P. Race. Birmingham, 1994.
15. *Brown, S.* Assessing learners in higher education / S. Brown, P. Knight. London, 1994.

Т.И. Краснова

ИЗМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ОТ ПРИОРИТЕТА ОЦЕНКИ К ПРИОРИТЕТУ УЧЕНИЯ

Оценивание в образовательном процессе, несомненно, имеет потенциал механизма развития. Но, к сожалению, далеко не всегда он реализуется в практике современного высшего образования. Сегодня оценивание в форме итогового экзамена (зачета) остается одной из определяющих доминант, *формально* мотивирующих студентов к учебе.

Требуемые и происходящие ценностные и технологические изменения процесса оценивания — предмет обсуждения данной статьи. Свои дальнейшие размышления мы предполагаем выстраивать вокруг следующих проблем:

- каким должно быть оценивание, чтобы оно *помогало* учебе студентов?
- почему так важно соответствие того, *что* оценивается (образовательных результатов и эффектов), *целям* курса?
- разнообразие методов оценивания: излишество или острая необходимость?
- насколько прозрачны для студентов используемые преподавателями критерии оценивания?
- вовлечение студентов в процесс оценивания: как это возможно?

От оценки результата к оценке процесса: итоговое (summative) и развивающее (formative) оценивание¹

Очевидно, что оценивание учебы студентов имеет широкий диапазон функций. Традиционной функцией оценивания для отечественного высшего образования является *фиксация недостатков и «наказание»*. Но сегодня оценивание все чаще рассматривается как критический анализ образовательного процесса, предполагающий более точное *определение направлений улучшения* качества образования — учения и преподавания. То есть оценивание перестает рассматриваться только как фиксация итогов, а интерпретируется как указание на необходимый новый виток развития. Именно идея *развития через оценивание* заложена в понятие «петли качества».

Основная идея «петли качества» состоит в следующем: одним из механизмов, гарантирующим непрерывность процесса совершенствования, является налаживание эффективной схемы управленческих действий, которая предполагает поддержание связей между такими процессами, как оценка — программа улучшения — реализация — оценка. Для учебной деятельности, соответственно, эта цепочка конкретизируется следующим образом: «*учение — оценка — улучшение — учение*».

В контексте вышесказанного важно подчеркнуть, что, говоря об инновационных тенденциях в оценивании, имеют в виду не столько трансформацию средств оценивания, хотя инструменты и процедуры оценивания тоже могут меняться, сколько изменение философии оценки и целей оценивания.

Если постулируется, что оценивание должно преимущественно «работать» не столько «на фиксацию», сколько «на усиление», то сразу возникает закономерный вопрос: каким оно должно быть в этом случае?

В англоязычной литературе такая специфическая функция оценивания фиксируется в понятии *развивающее оценивание* (formative assessment). Под развивающим оцениванием имеется в виду обратная связь со студентами по поводу их учебных достижений, предназначенная для того, чтобы помочь им *улуч-*

¹ Все подзаголовки данного текста, обозначающие тенденции изменений оценивания учебной деятельности студентов, опираются на результаты аналитического обобщения независимого консультанта по вопросам высшего образования Дэвида Жака.

шить процесс учения. Фокус развивающего оценивания как обратной связи состоит в том, чтобы:

- показать студенту сильные стороны его работы;
- зафиксировать слабые моменты и предложить (или показать) способы их преодоления (развития).

Развивающее оценивание помогает студентам отслеживать собственный процесс движения (в содержании, в умениях и т. п.) и учиться на своих ошибках.

Возможно, данное понятие покажется многим преподавателям красивым и модным, но не несущим никакой эвристичности: «А разве мы про это не знаем, и это не делаем?» В качестве ответа можно предложить каждому из нас вспомнить: а) количество письменных и устных работ, выполнявшихся за время учебы в университете или институте; б) какой процент от этого количества составляли те работы, на которые мы получали развернутую обратную связь от преподавателей или сокурсников. Наш опыт такого опроса позволяет предположить, что этот процент будет колебаться от 1 до 5, поэтому не стоит удивляться тому, что студенты пять лет пишут рефераты, эссе, составляют списки литературы, формулируют гипотезы, темы исследований и т. п., но так и не научаются этого делать. К сожалению, во многом это происходит потому, что в отечественной практике прижилась следующая норма отношения к результатам учебной деятельности в течение семестра: главное, чтобы работы *были выполнены* (представлены в некой материальной форме, например тексте), а их качество, то есть содержание формы — не столь существенно. Ни для кого не секрет, что многие преподаватели не читают сдаваемые в процессе семестра студенческие работы, и оценивается, а точнее засчитывается, только сам *факт их наличия*. С формальной точки зрения такая ситуация оправдана: при существующей системе доминирования итогового оценивания оценка текущей работы студентов если не бессмысленна, то практически незначима.

Но если меняются приоритеты и становится важным оценивание как отслеживание и сопровождение процесса учебы, то в качестве первоочередного фиксируется вопрос: какова может быть форма этой поддерживающей обратной связи? К сожалению, в отечественной образовательной культуре формы обратной связи если и используются, то тяготеют к акценту на недостатках оцениваемого процесса или результата. Пафос сложившейся в западных университетах практики конструктивной обратной связи состоит в том, чтобы превращать (переформулировать) сла-

бые моменты в предложения на усиления. В приложении к нашей статье приводится пример общих принципов оформления обратной связи (приложение 1) [1]. (Данный материал представлен на методической странице сайта Технологического университета Сиднея, которая, выполняя функцию поддержки деятельности преподавателей, содержит массу полезных советов по организации оценивания. Этот пример мы приводим в связи с тем, что представленные в нем содержания достаточно традиционны для западного университетского образования.)

Развивающее оценивание, таким образом, в равной степени требует внимания как к результатам, так и к процессу, который ведет к этим результатам. Важным моментом является и то, что развивающее оценивание противопоставлено итоговому, но не тождественно текущему оцениванию.

Когда речь идет о переходе от оценки результата к оценке процесса, акцент делается не столько на том, что оценивание из итогового (одноразового) превращается в регулярное — текущее, сколько на том, что это текущее оценивание должно стать развивающим. Сама по себе частота оценивания не гарантирует изменения (появления новой) его функций. Более того, текущее оценивание может усиливать контролирующую функцию, превращая его в еще больший прессинг. Хотя для практики отечественного высшего образования и сам факт регулярности оценивания является значимым. «Оценивание — процесс, сила которого в кумулятивности» [2, 215]. Но все-таки определенные оговорки приходится делать. В этом контексте приведем один курьезный пример. На гуманитарном факультете одного из высших учебных заведений Беларуси была введена рейтинговая система оценивания. В результате у многих преподавателей возникла следующая проблема: поскольку необходимо в течение семестра поставить студентам много отметок, то типичное семинарское занятие превратилось в «прогон» презентаций (сводимых к озвучиванию) рефератов, которые некогда было обсудить даже первичным образом, не говоря о более расширенных дискуссиях.

От тестирования памяти к оцениванию умений, способностей

В контексте обсуждения темы оценивания неслучайно часто употребляются слова «идеология», «политика». Как отмечают эксперты, оценивание угрожает стать просто упражнением по

измерению, нежели процессом усиления образования, если мы не заботимся о миссии, ценностях и целях, которые оно обслуживает [2, 215—216]. Оценивание никогда не бывает нейтральным, чисто техническим процессом, даже если мы и пытаемся его таким «видеть».

Как показал наш опрос, преподаватели фиксируют в качестве основной следующую трудность при организации процедуры оценивания: «Как сделать оценивание объективным и адекватным?» Что стоит за этой фиксацией? Может быть, суть дела в том, что мы, как преподаватели, не знаем, *что*, собственно, мы хотим оценить, *почему* именно это и по *каким* критериям? Иными словами, мы имеем ситуацию, которую Марк Твен описал следующим образом: «Кто не знает, куда направляется, очень удивится, попав не туда».

Почти полвека назад именно проблема фиксации результатов образовательного процесса побудила группу американских ученых Чикагского университета под руководством Б. Блума обратиться к проблеме целеполагания и разработать таксономию образовательных целей. Разработчики объясняли необходимость такой работы существующими на тот момент (остающимися актуальными и сейчас) в образовании несоответствиями между тем, на что *нацелена* учебная программа курса(-ов), чему *на самом деле* студенты получают возможность научиться, и чему они *фактически* *научаются*. В этом контексте упомянем такой интересный факт: сообщество преподавателей западных университетов разработало целый пакет текстов, которые носят статус манифестов оценивания [3; 4], и практически в каждом из них в качестве основного фиксируется тезис о том, что *оценивание — целенаправленный процесс*: «Оценивание работает лучше, когда в программе курса сформулированы ясные, открыто заявленные цели. Смысл оценивания — это соотнесение образовательного действия с образовательными целями и ожиданиями. В свою очередь, цели и ожидания производны от миссии учреждения, от интенций преподавателя, от замысла курса, а также от знаний студентами собственных целей. Оценивание «подталкивает» к большей прозрачности, особенно тогда, когда цели программ недостаточно конкретны и согласованы. *Ясные, разделенные и реальные для осуществления цели — краеугольный камень сфокусированного и полезного оценивания*» [2, 215—216].

Тема целеполагания в высшем образовании, и в особенности в университетском (дискуссии о миссии и идее университета

длятся уже на протяжении многих десятков лет и отражены в трудах Дж. Ньюмана, Х. Ортеги-и-Гассета, Т. Парсонса, К. Ясперса и др.), к которой мы невольно вынуждены обращаться в данной логике размышления, всегда является сложной и болезненной для образовательной общественности. В контексте разворачиваемого содержания данной статьи ограничимся лишь несколькими значимыми для нас высказываниями, сделав оговорку о том, что проблему целеполагания будем рассматривать только в масштабе проектирования учебного курса.

Вопрос о целях заставляет провести ревизию имеющихся результатов. Что может наш выпускник? Интересный ответ на этот вопрос вытекает из проведенного Мировым банком в 1995 году сравнительного исследования уровня академических достижений выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль) (в качестве критериев оценки использовалась таксономия целей Б. Блюма). Исследование зафиксировало следующие результаты:

1) студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9—10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие (1—2 балла) — по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание»;

2) студенты из развитых западных стран демонстрируют диаметрально противоположные результаты: низкий уровень знаний и высокую степень развития навыков анализа и синтеза, а также умения принимать решения [5].

Конечно, это не единственное исследование, которое фиксирует проблему нашего *многознающего, но мало чего умеющего* выпускника даже относительно уже существующих профессиональных деятельностей. А ведь приходится брать в расчет и прогнозы, в соответствии с которыми 75 % нынешних школьников будут в XXI веке заниматься профессиями, которые еще не существуют (информация из аналитических материалов Министерства образования США за 1999 год). Одним из (подчеркнем: именно одним из) активно обсуждаемых и разрабатываемых сегодня подходов к проектированию образования в целом и целеполагания в частности, ценности которого разделяет автор статьи, является компетентностный подход. На него уместно сослаться в данном контексте именно потому, что закладываемые конструктом «компетентность» философия и прагматика образования обозначают новые возможности для преодоления обозначенной выше

типичной для традиционной системы проблемы *разрыва* знаний и умений.

Как фиксируют эксперты, «сам социальный факт разговора о компетенциях, а не о знаниях, умениях и навыках — свидетельство того, что наличие знания перестало быть «символическим капиталом»» [6]. Введение понятия компетентности «как умения мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт» (термин Жана-Франсуа Перре) может рассматриваться как попытка иновыражения, и в этом смысле снятия указанной проблемы, а также фиксации необходимой смены целевой установки образования [7, 35]. Принятие ценностей компетентностного подхода означает, что приоритетом становится способность студента к актуальному выполнению деятельности, поскольку компетентность — мера включенности человека в деятельность [9]. Обычно эксперты выделяют несколько существенных «признаков» компетентности:

- критичность мышления. «Компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения — словом, обладать критическим мышлением» [9, 97];

- мобильность знания. «Компетентность предполагает постоянное обновление знания (умение добывать знания), владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях» [9, 97];

- вариативность метода. Компетентный специалист «должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решить ее практически, т. е. обладать методом (“знание плюс умение”) решения. Причем в зависимости от конкретных условий решения проблемы компетентный специалист может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям» [9, 97].

Таким образом, компетентностный подход требует от организаторов образовательного процесса ответа на вопрос: «В каких видах деятельности выпускники высшего учебного заведения могут достичь особого профессионализма?» Педагогические сообщества вузов, разделяющие данную образовательную идеологию, согласовывают тот компендиум компетентностей, которые могут отныне выполнять целеполагающую функцию. С примерами такого самоопределения можно познакомиться, например, в работах D. Jaques и W.-D. Webler [11; 12].

Что означают все вышеприведенные размышления о значимости целеполагания и компетентностном подходе (как одном из

многочисленных средств постановки целей) для прагматики оценивания?

Прежде всего — заботу о прозрачности целей учебного курса. Можно выделить несколько достаточно типичных особенностей формулирования преподавателями целей курса в учебных программах, которые затрудняют разработку процедуры оценивания.

Проблема — «что оценивать?»

Очень часто формулировки целей в программах курсов туманны: слишком общи, относятся к неопределенному будущему, нереалистичны, неспецифичны (относимы к любому курсу). Например:

- развитие у студентов гуманистического мировоззрения, чувства самоуважения, глубокого понимания как своих прав и обязанностей, так и неотъемлемых прав и интересов других людей;
- к концу курса студенты смогут применять теорию в практической деятельности.

В этом смысле изначально, еще до реализации курса, неизвестен ожидаемый конкретный результат, соответственно, затруднительным становится и его оценивание.

Аналогичная ситуация с точки зрения трудностей проектирования процедуры оценивания в курсе имеет место в случаях, когда цели отражают то, что студент будет делать во время занятий, а не то, каким он будет (что будет знать, уметь и т. п.) после занятий, т. е. фиксируют процесс, а не результат. Например:

- изучение методологических основ социальной психологии;
- усвоение этических норм деятельности исследователя;
- изучение прав и основных свобод человека как высшей ценности любого правового государства.

Проблема — «кого оценивать?»

Достаточно часто в учебных программах курсов заявляются цели педагогической, а не учебной деятельности студента. Например:

- дать представление о гендерных различиях в возрастной динамике когнитивных процессов;
- представить информацию об экономической политике Евросоюза.

С точки зрения оценивания в этом случае возникает казусная ситуация, поскольку из логики такого способа целеполагания следует, что оценивать нужно результат деятельности преподавателя, а не студента. Еще более забавная ситуация возникает,

когда субъект целеполагания неопределен (т. е. может быть как студентом, так и преподавателем). Это происходит в том случае, когда цель формулируется следующим образом:

- научиться мыслить самостоятельно. (Кстати, это очень распространенная формулировка.)

Ограничимся вышеприведенным перечнем наиболее типичных сбоев при формулировании операциональных целей учебных курсов, подчеркнув, что он может быть продолжен. Обсудим теперь, какие требования предъявляются к целеполаганию с точки зрения обсуждаемого выше компетентностного подхода (подчеркнув, что он может рассматриваться в качестве одного из возможных примеров конструктивного решения обозначенных проблем).

Одним из способов постановки целей в данном подходе является оформление «наших учебных намерений в терминах типов поведенческих изменений, которые, как предполагается, проявят учащиеся в результате обучения» [13, 44]. Иными словами, под каждой общей целью подразумевается ряд конкретных, специфических действий (например, умственных), которые должны уметь продемонстрировать студенты, достигнувшие цели. Данный способ постановки целей достаточно операционален (сошлемся на разработки исследовательской группы Б. Блума и его последователей [14]) и предполагает определенную норму формулирования целей как учебных результатов (learning outcomes).

Например, Д. Жак предлагает следующие рекомендации для их оформления.

Учебные результаты должны:

- быть написаны в будущем времени (включая глагол, объект и придаточное предложение, которое выражает контекст или условие);

- определять важные требования к обучению;
- быть достижимыми и подлежащими оценке;
- быть понятны для студентов;
- обозначать определенный уровень достижений.

Несколько примеров формулирования целей как учебных результатов, реализующих данные рекомендации:

К концу курса студенты должны будут:

- уметь вскрывать противоречия в тексте;
- понимать и уметь оценивать причины кризиса философии Просвещения;

- объяснять, как возник широко признанный «канон» классической социологической теории;

- оценивать поведение политических акторов и принятые политические решения с точки зрения соответствия демократическим принципам.

Сделаем следующий шаг в наших размышлениях. Допустим, будучи адептами компетентностного подхода, мы сформулировали цели в соответствии с приведенными выше нормами. Возникает следующий вопрос: как оценить соответствующие им результаты?

«Прозрачность» целей требует совершенно определенного набора объектов оценивания. Иными словами, речь идет о *согласованности целей и процедуры оценивания в курсе*. И это еще один камень преткновения.

Формально можно выделить как минимум два случая несогласованности целеполагания и оценивания: первый вариант — цели шире, чем предполагаемые способы оценивания, второй — наоборот.

И еще один принципиальный момент: оценивание может быть прозрачным, согласованным, но реализовывать традиционную парадигму «трансляции знаний». Это заставляет нас опять вспомнить о результатах исследования Мирового банка, компетентностном подходе, а также об инновационном движении в образовании в целом.

В традиционной парадигме отработан определенный способ целеполагания, в соответствии с которым цели отождествляются с содержанием образования, формулируются как его порции, которые должны быть усвоены в курсе. И существующая традиционная система оценивания легко согласуется с таким целеполаганием. Очевидно, что проще всего оценивать усваиваемые порции знаний, в сравнении, например, со способностями или компетентностями. На это работают и традиционные тесты, и опросы, и классическая форма экзамена, и т. д. Обратим внимание на то, что традиционная система достаточно легко трансформируется в текущее оценивание. В этом смысле еще раз подчеркнем, что введение кумулятивной или рейтинговой системы оценивания с сохранением традиционного объекта оценивания и объяснительно-иллюстративного метода как доминирующего не работает на инновационное трансформирование системы образования.

Наиболее остро проблема прозрачности целей, их соответствия системе оценивания в курсе заявляет о себе, когда мы пыта-

емся реализовывать инновационные технологии обучения. В обсуждаемом контексте хотелось бы вспомнить два интересных, на наш взгляд, сюжета из опыта преподавания. Первый из них связан с одним из способов отношения преподавателей к инновационным методам обучения. «Хорошо, — говорят они, — мы будем использовать на занятиях case study, дискуссии, работу в малых группах, но как оценить получаемые в этих случаях результаты? И что делать с экзаменом: проводить его или отказаться?» Второй сюжет. Многие отечественные преподаватели — адепты инновационного обучения — фиксируют пренебрежительное отношение студентов к перечисленным выше методам и технологиям обучения. Студенты частенько спрашивают: «А что будет результатом нашей дискуссии? Будете ли Вы спрашивать на экзамене о том, что мы в ней обсуждали? Какое отношение к экзамену имеет то, что мы делаем на занятиях? И вообще, что будет на экзамене?» Зафиксируем несколько очевидных, но очень актуальных для инновационной практики оценивания выводов, которые следуют из вышеприведенных высказываний.

- Экзамен (как форма контроля усвояемости знаний) — принципиальный механизм, который поддерживает и обеспечивает определенную образовательную систему. Если мы используем его как основной инструмент оценивания, практикуя при этом активное обучение или иную инновационную образовательную технологию, то вполне резонно ожидать и низкую мотивацию участия студентов в образовательном процессе на занятиях (к чему все эти «разговоры», если на экзамене будут «спрашиваться» совсем другие содержания), и снижение успеваемости студентов (уровня знаний).

- Инновационные методы обучения инициируют ситуацию, в которой экзамен как форма оценивания оказывается просто неуместной. Во многом накопительная (кумулятивная) система оценивания — полноценная альтернатива традиционному экзамену. Конечно, для нашей системы высшего образования это достаточно радикальный вариант. Но в западных вузах она именно в таком статусе и практикуется. Хотя возможен и более гибкий подход, например, когда экзамену отводится от 20 до 50 % в общей 100 %-ной накопительной шкале.

- Становится злободневным и вопрос о конкретных эффектах и результатах, получаемых в процессе инновационного обучения, и проблема адекватности используемых им методов оценивания.

Иными словами, *забота о согласовании целей и способов оценки для инновационных технологий обучения ставит проблему «своих» специфических методов оценивания и их многообразия*. Об этом аспекте мы поразмышляем ниже, резюмируя данный фрагмент размышлений в следующем тезисе: соответствие целей и процедуры оценивания принципиально для эффективной работы и первого, и второго, но оно вписано в более широкий контекст — миссии, парадигмы образования, о чем важно не забывать преподавателю при разработке своего курса.

От экзамена к многообразию способов оценивания. Имплицитность/эксплицитность критериев оценивания

Очевидно, что требование разнообразия способов оценивания, используемых в высшем образовании, — это не просто методическая «прихоть», а методологическая «неизбежность», с которой невозможно не считаться, если:

- ставятся сложные и многомерные образовательные цели, выходящие за рамки традиционной парадигмы образования;
- процесс учения/обучения рассматривается как интегративный, т. е. не фиксируемый с помощью одного инструмента, предназначенного для оценивания определенного типа результатов;
- учитывается, что у разных студентов разные способности, и использование только одной формы оценки будет дискриминацией для некоторых из них [2].

Многообразие способов оценивания требует разработки учебных задач, инициирующих качественно разную учебную деятельность студентов. Неслучайно в некоторых современных классификациях под способами оценивания имеются в виду учебные задания, методы обучения. Так, например, в классической разработке экспертов, представленной в форме таблицы «Примеры соотнесения учебных результатов и способов оценивания», которая включена в общее приложение к данному сборнику, отчетливо прослеживается эта тенденция. Приведенная ниже еще одна небольшая типология способов оценивания (построенная на смешанных основаниях), также может рассматриваться как иллюстрация того, что учебные задания, инициирующие разные режимы ментальной активности студентов, интерпретируются и как способы оценивания [15].

Виды оценок	Примеры
Обычные	● Экзаменационные эссе, тесты, решение задач
Прикладные	● Исследовательские проекты, составление пробных заявок на гранты, упражнения по планированию, ролевые игры
Критические	● Анализ академических статей, законов, бизнес-планов, газет, фильмов, отчетов
«Презентационные»	● Презентации, проведение семинаров

Для отечественного высшего образования, на наш взгляд, чрезвычайно актуальна, казалась бы, достаточно тривиальная задача — освоение этого поля разнообразия способов оценивания: введение в практику разных видов экзаменов, типов эссе, портфолио, групповых форм работы и т. д. (Описание некоторых из них содержится в этом сборнике, см. приложение.) Возвращаясь в этом контексте к проблеме целеполагания и соответствия ему составляющих системы накопительной оценки (объектов оценивания = способов учебной деятельности, заданий, методов), опять зафиксируем чрезвычайно важный момент: важно не превратить это средство (кумулятивную, рейтинговую системы) в инструмент обслуживания традиционной системы образования, а такое искушение, несомненно, есть. Несмотря на все наше уважение к технологии тестирования, позволим себе заметить, что разработать для курса накопительную систему, преимущественно построенную на традиционных тестах, которые будут выполнять функцию контроля только знаний, гораздо проще, нежели таковую, которая помогала бы отслеживать развитие способностей, компетентностей, например критического мышления, навыков планирования, работы с информацией и т. п.

Сложность разработки именно такой накопительной системы связана еще и с тем, что в ней необходимо определить критерии оценивания для каждого из вида учебных задач, заданий, методов, которые инициируют сложные типы учебной (преобразовательной) деятельности, часто не поддающиеся простой объективации в неких показателях. И это отдельная большая задача.

Таким образом, мы подходим к еще одной острой проблеме: **прозрачность критериев оценивания**. Тренд от имплицитных к эксплицитным критериям оценки обусловлен не только стремлением сделать процедуру оценивания более «объективной», т. е. поддающейся объективации (традиционная проблема преподавания), но и просто более «внятной» как для преподавателей, так и для студентов (актуальная проблема для инновационных

технологий). Наверное, каждому преподавателю, прежде чем «запускать» разработанную им систему оценивания «в жизнь», было бы интересно посмотреть на нее с позиции студентов, задать себе простой вопрос: «что мне как студенту понятно, а что непонятно?», поскольку дифференцированные критерии оценивания — это инструменты отслеживания процесса учебы не только для преподавателя, но и для студентов.

В виртуальном педагогическом сообществе «блуждают» списки проблем, в которых преподаватели фиксируют трудности, вызванные необходимостью разработки критериев оценивания для сложных форм учебной деятельности. Например, это такие проблемы:

- Как оценить работу студентов на лекции? (В чем она заключается? Каков ее результат? Как производить оценивание в больших аудиториях?)

- Как оценить работу студентов в малых группах? Что может быть результатом их работы? Как оценить индивидуальный вклад в групповой результат? Как оценить процесс работы?

- Как оценить дискуссию? Должна ли она иметь результат и какой (-ие)?

- Как оценивать творческие работы? Являются ли работающими критерии «оригинальность», «новизна» и т. п.?

- Что же такое реферат и как его оценивать? Какую работу должен в нем совершать студент? Может ли реферат быть не плагиатом? Имеет ли смысл практиковать эту форму учебной деятельности в вузе?

- Как оценить активных и скромных (стеснительных) студентов в тех формах работы, которые предполагают «публичность»?

- Какой вид экзаменов эффективнее?

- Как оценить «активность студента на семинаре»? Какая активность имеется в виду и почему она так важна?

- Нужно ли включать в накопительную оценку фактор посещения студентами занятий? О чем может свидетельствовать этот тип активности студентов? В какой образовательной системе он очень принципиален?

- Как объяснить студентам требования-критерии той или иной учебной работы?

Сайты образовательных центров западных университетов активно обсуждают эти проблемы и предлагают вспомогательные методические средства для преподавателей (на некоторые из них содержатся ссылки в предисловии, а также см. материалы, включенные в приложение к этому сборнику).

От оценивания преподавателем к оцениванию при участии студентов

Если система оценивания становится прозрачной и критериальной, то она может служить эффективным средством самооценки студентов.

Тема самооценивания и взаимооценивания студентов достаточно традиционная. Наверное, никто не станет спорить с тем, как важно практиковать самооценивание, дабы сформировать навыки критического анализа студентом собственных учебных достижений. «Конечно же, мы даем студентам возможность самооценить проделанную работу, ничего тут нет нового», — скажут некоторые преподаватели. Да, согласимся мы, но важнее вести речь не столько об отдельных эпизодах использования заданий для самооценки студентов, сколько об изменении *статуса* этой самооценки: превращении ее в постоянно практикуемое в образовательном процессе действие и «серьезном» отношении к ней преподавателя, например включении ее в накопительную систему.

Понятно, что тема самооценки и взаимооценки студентов очень деликатная и провоцирует «поток страхов»: страх завышения студентами себе оценок; страх «оценочной солидарности» студентов (например, малая группа решает поставить всем своим членам пятерки); страх испортить отношения с одноклассниками при взаимооценивании; страх преподавателей за свой статус экспертов и т. д. Все эти опасения оправданны с практической точки зрения. Но они, на наш взгляд, не должны мешать процессу делегирования ответственности за качество и продукт оценки студенту, хотя понятно, что это процесс постепенный и небезболезненный, требующий немало усилий по разрушению барьера между позициями (именно позициями) преподавателя и студента.

По большому счету, если мы хотим преобразовать процесс оценивания из контролирующего в развивающий, вовлечение студентов в него неизбежно, более того, этот процесс может рассматриваться как системообразующий. Закрепление за самооцениванием и взаимооцениванием студентов статуса важного образовательного механизма — принципиальное действие. На его фоне периферийную, но тем не менее важную роль играет то, что процедура самооценки — «подхлестывание» преподавателей к большей прозрачности разрабатываемой ими критериальной системы оценивания — является «спасительным» средством при оценивании больших аудиторий, при фиксации процесса самостоятельной, групповой работы студентов и т. п.

Подводя итоги, отметим, что основная задача данной статьи — панорамное обсуждение выделяемых сегодня экспертами основных изменений в практике оценивания учебной деятельности студентов, которые происходят прямо у нас на глазах.

Все перечисленные тренды:

- от оценки результата к оценке процесса;
- от тестирования памяти к оцениванию умений, способностей;
- от оценивания преподавателем к оцениванию при участии студентов;
- от экзамена к многообразию способов оценивания;
- от имплицитных к эксплицитным критериям оценивания — подчинены основной идее — смещению приоритета оценки на приоритет учения.

Литература

1. Information for UTS staff on Assessment / <http://www.clt.uts.edu.au/assess1>
2. *Jaques, D.* Learning in group. A handbook for improving group work / D. Jaques // Third edition. Kogan Page. 2000. P. 310.
3. An Assessment Manifesto. <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/assessment/manifest.html>
4. 9 Principles of Good Practice for Assessing Student Learning. <http://www.aahe.org/assessment/principl.htm>
5. *Черных, И.* Проблемы оценки качества высшего образования в Республике Казахстан / И. Черных. <http://www.bilim.kz/education/default.asp?region=0&lang=1&id=647>
6. *Эльконин, Б. Д.* Понятие компетентности с позиций развивающего обучения: тез. докл. Б. Д. Эльконин // Введение в современные социальные проблемы. http://educat.samara.ru/project_ktx7
7. *Бартелеми, Д.* Европейское измерение в среднем образовании / Д. Бартелеми, Р. Рибба, Ц. Бирзеа, Ж.-М. Леклерк // Социологический мониторинг. 2000. № 6. С. 35.
8. *Blank, W. E.* Handbook for developing Competency-Based Training Programs / W. E. Blank. New-Jersey, 1982.
9. *Чошанов, М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. М., 1996. 160 с.
10. *Jaques, D.* The accountable university: changes in british higher education. Hungary, 1998.
11. *Webler, W.-D.* Kriterien furgute akademische Lehre. H. 2 / 91 Mai 1991/ IZHD, Universitat Bielefeld.
12. *Володарская, И. А.* Проблема целей обучения в современной педагогике / И. А. Володарская, А. М. Митина. М., 1989. 72 с.

13. *Anderson, L. W.* A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives / L. W. Anderson, Krathwohl (Eds.). New York, 2001.

14. Методические рекомендации по разработке учебных программ и проведению занятий (из методических материалов HESP); пер. и адаптация А. А. Шевченко. http://www.nsu.ru/education/virtual/teaching_methods.htm

Приложение 1

Пример способа оформления обратной связи

- Начните с положительного, ободряющего комментария;
- напишите краткое резюме Вашей точки зрения на задание;
- сбалансируйте негативные и позитивные комментарии;
- превращайте всю критику в позитивные предложения;
- формулируйте общие предложения относительно того, что можно сделать в следующем задании;
 - задавайте вопросы, которые поощряют рефлекссию работы;
 - используйте понятный язык;
 - объясняйте все Ваши комментарии;
 - предложите задание для следующего типа работы и рекомендации;
 - предложите определенные способы улучшения выполнения задания;
 - объясняйте оценку, почему она не лучше или не хуже;
 - предложите помощь по определенным проблемам;
 - предложите обсудить оценку и Ваши комментарии [1].

А. А. Полонников

СИТУАЦИЯ ОЦЕНКИ

Безоценочность не есть безразличие.
Безоценочность есть понимание глобальной
относительности любых оценок,
их зависимости и обусловленности.

(«Живой журнал»)

Известному российскому педагогическому психологу Галине Анатольевне Цукерман принадлежит одно из самых «сильных» высказываний о феномене оценивания. Приведем его полностью:

«Оценка пронизывает все сферы человеческого существования. Все наши действия и взаимодействия насквозь оценочны хотя бы на эмоциональном уровне (люблю — не люблю, боюсь — не боюсь и пр.). Безоценочность — это либо фикция, либо свидетельство нечеловеческого способа жизни» [1]. Категоричность заявленной позиции была воспринята нами как приглашение к дискуссии и пробудила у нас исследовательский интерес, суть которого состоит в нахождении таких образовательных ситуаций и отношений, где высказывание Цукерман обнаруживало бы свои границы или отсутствие зон релевантности, то есть оказывалось неуместным.

Работа по ограничению этого мнения важна еще и потому, что мы, скорее всего, имеем дело с некоторой тенденцией в трактовке процесса оценивания, распространенным в педагогической среде мнением, о чем свидетельствует, например, и такое суждение: «От оценки зависит вся наша ориентировочная и вообще всякая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели. Трудно представить, в какой хаос могли бы мы погрузиться, исключив хотя бы на время из нашей деятельности оценочный компонент» [2, 15]. Такого рода повышенное внимание к процессу оценивания уже само по себе требует объяснения.

Метод, который мы будем использовать в этом анализе, может быть назван социально-конструкционистским. Его постулаты, или допущения, состоят в том, что всякая реальность, будь то феномен оценивания или безоценочность, является коммуникативным производным, возникающим в социальных группах посредством специфического использования языка [3, 45]. Эффектом такого использования становится утверждение определенных ситуаций, воспроизводство которых составляет основное содержание культурной традиции. Возникнув как продукт взаимодействия, ситуация ритуализируется, приобретает само собой разумеющийся статус. В этом качестве ситуационные элементы устанавливают связи с другими социальными и культурными переменными, образуя в совокупности практически незыблемую ткань социальной реальности, защищенную самим своим устройством от инновации и переопределения.

Наш анализ не претендует, конечно, на работу по всей поверхности этой ткани. Он лишь ставит в качестве своего приоритета, кроме уже отмеченных задач, еще и вопрос о той образовательной традиции, которую утверждают работы Г. А. Цукерман и ее сторонников посредством риторики оценивания.

Для начала реконструируем точку зрения Цукерман, максимально приближаясь к используемому ею языку, причем в ходе этой реконструкции попытаемся, прежде всего, выявить то, *как* что-то было сказано, и амплифицировать его, чтобы вскрыть ситуационную производительность высказывания, т. е. те образовательные отношения, которые создаются высказыванием и составляют, как уже было заявлено, один из предметов нашего интереса.

Следует заметить, что процесс оценивания строго не определяется автором в анализируемом тексте, его значение задается контекстуально или функционально. Одним из таких важнейших контекстов выступает рамка образования, где оценивание фигурирует в качестве педагогического средства *формирования у индивида ответственного, инициативного поведения, независимого от посторонних влияний, совершаемого без посторонней помощи, собственными силами*¹ [1]. Интересующий Г. А. Цукерман аспект самостоятельности связан с автономией в учении, понимаемой как *умение расширять свои знания и способности по собственной инициативе*.

Сама необходимость такого рода педагогической задачи связана с допущением изначальной неспособности индивида к осуществлению оценивания, что рождает особую форму образовательных отношений, в которых происходит трансмиссия оценивания от педагога к учащемуся. Выступая изначально педагогическим инструментом, оценивание под контролем преподавателя становится средством самоорганизации теперь уже автономного индивида. Отметим здесь весьма важный для интерпретации образования факт: в педагогическом взаимодействии передаются не столько знания, информация или ценности, сколько способы действия, его приемы или (в более привычной трактовке) умения. Однако для нашего анализа необходимо отметить и еще одно существенное обстоятельство, состоящее в том, что в ходе оценочного взаимодействия происходит передача (по умолчанию) и самой ситуации оценивания, производной от места образования в системе культурной трансляции в целом. Из этого следует, что «автономный» индивид в процессе учебного и внеучебного функционирования

¹ В основу реконструкции положена статья Г. А. Цукерман «Оценочная самостоятельность как цель школьного образования». <http://modern.ed.gov.ru/common/data/pub/files/articles/1873/doc1.doc>

Прямые и косвенные цитирования данной работы даны курсивом (А. П.).

будет не только пользоваться полученным в обучении умением, но и воспроизводить те ситуации, которые выступали формообразующими для передаваемого в обучении инструмента.

Как же организовано пространство определения деятельности оценивания и ее основных функций в педагогическом проекте Г. А. Цукерман? Выделим в этой связи следующее высказывание того же автора: *«Применительно к обучению речь идет о вырабатывании привычки и умения перед любым действием задавать себе вопрос: «Я это могу? Что мне надо сделать, чтобы смочь? (как мне себя научить?)» [1].* Обратим внимание на следующие слова: *«перед любым действием»*. Это означает, что первейшая и важнейшая функция оценочного действия, *краеугольный камень* — генеральная оценка ситуации действующим лицом. Предварительная оценка ситуации, прежде всего, есть способ ее фиксации, перевод из неопределенного состояния в определенное. В этом отношении данный исходный акт предопределяет все последующие события, включая возможные. Здесь будет уместно привести известную теорему Уильяма Томаса: *«Если люди определяют ситуации как действительные, то они действительны по своим последствиям» [4, 351].* Таким образом, генеральная оценка ситуации устанавливает и предопределяет ее горизонт¹. Сама же форма этой генеральной оценки порождена, как мы уже отмечали выше, теми внеобразовательными условиями, которые выступили эталонными для создания общей системы ориентировки индивида.

Второе значение акта предваряющего оценивания состоит в особом субъективном установлении. Оценка позволяет действующему лицу обеспечить рефлексивный контроль над ситуацией и центрировать ее вокруг собственной управленческой позиции. В результате оценки ситуация действия выделяется из целостного жизненного процесса в качестве своего объекта, рефлексивно фиксируется, становится предметом последующих мыслительных преобразований. По существу, акт оценки есть способ интериоризации ситуации, превращения ее в подструктуру собственного внутреннего мира, т. е. присвоения. Посредством оценивания действующее сознание объемлет ситуацию, устанавливая над ней управленческий контроль. Именно поэтому становится возмож-

¹ Разумеется, что наше обращение к Томасу не следует приписывать позиции Г. А. Цукерман, которая, по нашему мнению, разделяет иные научные убеждения (А. П.).

ным последующее самостоятельное, ответственное поведение. Границы сознания и границы ситуации в этом случае совпадают. Но лишь с одной оговоркой — форма ситуации, а значит, и правила игры в ней предопределены структурами обучения. Несколько утрируя положение вещей, мы можем сказать, что не субъект своей рефлексией объемлет ситуацию действия, а ситуация потенциально содержит в себе некоторый диапазон субъективных динамик, включая и процедуры рефлексивного самоопределения. Хотя, разумеется, действующий субъект мыслит себя актором, определяющим все основные параметры акта рационального действия.

Оценка ситуации есть одновременно и способ самоидентификации оценивающего субъекта. В авторском нарративе это, разумеется, вполне самостоятельный акт. Процедура самоидентификации реализуется, согласно Цукерман, посредством самооценивания. Для акцентировки значимости данного акта автор отсылает нас к Сократу с его призывом *«познать себя таким, какой есть»*. Разработка темы «естины» (термин А. А. Пузыря) приводит Г. А. Цукерман к ее конкретному выражению — проблеме адекватности самооценки. С нашей точки зрения, это наиболее интересный и трудный для автора фрагмент изложения. «Чему же, собственно, должна быть адекватна самооценка?» — задает она вопрос и не находит ответа. Если *актуальному уровню развития учащегося*, то в отношении слабых учеников такого рода призыв вряд ли назовешь педагогически оптимальным; если *потенциально возможному состоянию*, то его определение неминуемо связано с ограничением образовательных перспектив. Оказавшись перед трудноразрешимой проблемой адекватности, автор делает небольшой вербальный реверанс, говоря, *что очень условно, с большой осторожностью и множеством оговорок можно употреблять расхожий термин «адекватная самооценка»* [1], однако условия использования отношений адекватности переносятся ею в плоскость этических и межличностных критериев. В результате, если критически обобщить предложения Г. А. Цукерман, мы оказываемся перед такой дилеммой: педагог-гуманист во взаимодействии с учащимся может апеллировать к адекватности самооценки, а негуманист должен руководствоваться какими-то иными, скорее всего неадекватными, соображениями.

Выход из создавшегося неловкого положения автор находит, когда из общепсихологических размышлений переходит к конкретизациям, приводя примеры адекватного самооценивания и дейст-

вия. Так, говорит она, *готовясь к экзамену, ученик может ясно различить, что он твердо знает и ясно понимает, что надо подучить, а чего именно он не знает совсем*. Попробуем перевести сказанное автором на язык оценочного действия. Существует нормативный эталон знания. Его держателем выступает агент общества — экзаменатор или соответствующий текст. Ученику необходимо, во-первых, соотнести свой уровень подготовки с требованиями эталона, причем это должна быть очень строгая реконструкция нормативного предмета, поскольку последствия ошибки легко представимы. Во-вторых, оценить себя посредством соотнесения с нормой и обнаружить ту или иную дефицитарность и, наконец, в-третьих, выработать программу преодоления разрыва между планом общего и индивидуального. Во всех этих микроактах оценочной активности центральным ее моментом выступает отношение адекватности. Именно в этом залоге следует понимать проблему адекватности самооценки, отбросив гуманистическую риторику, как модный антураж. Это значит, что адекватность в анализируемом исследовании есть измерительная процедура установления соотношения самых разных величин: определенного нормативного знания и знания, имеющегося в распоряжении ученика, разрыва между двумя этими уровнями и наличием ресурса для его преодоления, действиями по преодолению собственной дефицитарности и промежуточными, равно как и конечными, требованиями эталона.

Не означает ли реконструированное нами выше, что на материале оценивающей деятельности Г. А. Цукерман рисует общую картину социальной адаптации индивида, в которой ситуация оценки выступает важнейшим психологическим механизмом осуществления этой приспособительной связи? Вслушаемся в следующее высказывание автора: *«...девушке при поступлении в университет чрезвычайно важно, чтобы ее внутреннее ощущение “я этот вопрос знаю хорошо” совпало с критериями экзаменатора»* [1]. И далее: *«...при формировании оценочной самостоятельности в сфере обучения необходимо, чтобы школьники овладели способом оценивания, принятым в данном социуме»* [1]. Ни более, ни менее.

Таким образом, исходное генеральное оценивающее действие имеет своим началом нормативную реконструкцию. Она наделяется статусом действительности и выступает тем основанием адекватности, на котором участникам педагогического процесса предстоит формировать автономное поведение. Подчеркнем еще раз: не работа в поясе нормативности, не обнаружение конструктивности и социальной относительности тех или иных норм, а

корректировка собственного поведения в зависимости от заданного эталонного режима. То есть использование оценочного ресурса происходит только в одном режиме приспособительного соотношения, а это значит, что формула развития индивида начинает подчиняться задаче ассимиляции в поведении новой информации или эталонных требований.

Взяв в качестве точки отсчета эталонные предписания, субъект приобретает соответствующие им практические структуры и обязательства. В результате этого действительного самоопределения действительным становится и действующее лицо. Понятно также и то, что в случае отказа от генеральной оценки происходит дереализация субъекта и ситуации. Таким образом, педагогический проект Г. А. Цукерман в качестве одного из своих конститутивов использует допущение о принципиальной определенности ситуации и актора. Мы же, в свою очередь, говорим о предопределенности этой определенности предшествующим оцениванию обучением.

Размышляя об обучении учащихся самооцениванию, Г. А. Цукерман в качестве одного из ключевых условий его эффективности видит, во-первых, целостность таковой системы оценивания, продуманность всех шагов ее развития, а во-вторых, ее согласованность на всех уровнях. Это связано с тем, что *оценка — это тот узел, тот перекресток, на котором встречаются все участники школьной жизни: дети, их родители, учителя, администрация* [1]. Процедуры оценивания должны быть состыкованы между собой на всех звеньях обучения, с тем чтобы в итоге учащиеся освоили именно эту систему оценивания, причем не фрагментарно, и не другую. Таким образом, автор призывает нас к унификации оценочной политики, в противном случае грозя нам трудностями во взаимопонимании и абстинентным синдромом.

В целом ценность социальной унификации пронизывает весь анализируемый текст. Она утверждается через распространение убеждения о необходимости разделения определенной формы оценочной деятельности всеми участниками педагогического процесса в учебном заведении, через экстраполяцию данного способа как наиболее оптимального в высшие педагогические учебные заведения и систему повышения квалификации, через фетишизацию нормативного плана и моральную регуляцию. Все это означает не что иное, как самую широкую перспективу генерализации диктуемых Г. А. Цукерман установок и практик, что не может не вызывать сегодня вполне понятную озабоченность.

Зона действия педагогического проекта Г. А. Цукерман — пространство социально регулируемых процессов и отношений, определенный авторитетными субъектами ареал социализации и усвоения общественно ценных образцов. Это проект производства типового рационально-индивидуального субъекта, замыкающего в своем внутреннем пространстве в качестве рефлексивного предмета весь мир, субъекта, управляющего ситуацией и распространяющего свою волю на все окружающее его пространство. Такого рода проект аналитики описывают как модернистский¹ [5]. Процедура оценивания, утверждаемая Г. А. Цукерман, есть сущностный момент, механизм воспроизводства той практики, вне контекста которой она не может быть понята и стремительно теряет свою продуктивность. Здесь вполне применим критерий Макинтайра, который под словом «практика» понимал «любую последовательную и сложную форму социально учрежденной кооперативной человеческой деятельности, через которую блага, внутренние по отношению к этой форме деятельности, реализуются в ходе попыток применения тех стандартов превосходств, которые подходят для этой формы деятельности и частично определяют ее» [6, 255].

Очевидно при этом, что и сегодня многие образовательные практики апеллируют к предлагаемому Цукерман процессу оценивания, например при решении задач профессиональной подготовки, направленной социализации в структурах дошкольного и начального школьного образования, что означает его достаточно широкую применимость и эффективность. Применимость — везде, где речь идет об утверждении нормативной индивидуальности, где определенность обстоятельств человеческого существования не выступает в качестве проблемной зоны.

Обнаружение границ и зон нерелевантности данной формы ситуации оценивания и соответствующей ей педагогической практики может быть совершенно не изнутри реконструированного нами модернистского образовательного проекта и не из трансцендентной рефлексивной позиции, которая невозможна так же, как невозможна в свете современных научных представлений абсолютная точка отсчета при установлении позиции наблюдателя. Методически это означает, что задача ограничения потребует противопоставления модернистской редакции ситуации такого образовательного проекта, в котором процесс оценивания будет

¹ Более подробно см. Концепцию национальной школы Республики Беларусь. — Мн.: НИО, 1993. — 66 с.

иначе контекстуализирован, т. е. требует другой редакции ситуации оценки.

Для решения наших исследовательских задач возьмем в качестве альтернативы образовательный проект, обозначаемый в литературе как «антипедагогический»¹ [7]. Выделим в нем значимые для анализа и конституирования новой «оценочной» ситуации положения.

Во-первых, это центральное положение антипедагогики о *спонтанной автономии ребенка*. Поскольку индивид с рождения является автономным, постольку бессмысленно говорить о *формировании автономности* как таковой [7]. Утверждением этого принципа сама задача обучения, поставленная Цукерман в центр ее повествования, теряет свою очевидность.

Во-вторых, антипедагогический проект ставит под вопрос *историчность и преемственность поколений*, благодаря которым *молодое поколение может стать взрослым, лишь включаясь в связь традиций, используя опыт и знания более старого поколения в воспроизводстве и производстве общественного наследия и человеческого рода* [7]. Тем самым проблематизируется сущностное содержание процесса обучения в виде усвоения нормативных культурных содержаний, из которого традиционное образование черпает свой основной мотивационный ресурс.

В-третьих, основной формой педагогического участия выступает в антипедагогическом проекте не управление учебной деятельностью учащегося, которая теперь критически оценивается как манипуляция им, а *поддержка как форма отношения между учителем и учеником, которая основывается на понимании того, что ребенок лучше, чем его родители и тем более учитель, знает, что ему нужно на любой стадии его жизни* [7]. Тем самым центральный вопрос педагогического проекта Цукерман — вопрос об адекватности оценки и самооценки — заменяется другим: нуждается ребенок в поддержке или нет. Поскольку субъект оценивания здесь изначально сам ребенок, то и процесс самооценки строится не посредством рационально-рефлексивных процедур, а путем эмоционального отношения, если угодно, эстетической или моральной реакции.

И, наконец, в-четвертых, вопрос целостности и согласованности оценочных отношений в антипедагогическом случае также

¹ Прямые и косвенные цитирования представляют извлечения из работы А. П. Огурцова, даны далее курсивом (А. П.).

неправомерен, поскольку всякий раз оказывается связанным с индивидуальной системой критериев и отсчетов, направлений движения и сфер самореализации. Развитие носит спонтанный и неуправляемый характер, следовательно, любая нормативная структура, задаваемая извне, будет сдерживать этот процесс, навязывать вектор и содержание изменений. Современное общество, считают представители антипедагогтики, лишено *фундаментальных ценностей*, вследствие чего *преподаватель не имеет права признавать какие-то общезначимые цели воспитания и образования, которые, в свою очередь, основываются на общезначимых ценностях и нормах* [7].

Таким образом, приведенный выше антипедагогический вариант представляет собой современную версию педоцентристски ориентированного образования, направленного на достижение целей, альтернативных целям модернистского социокультурного проекта, в числе которых, например, обеспечение программ культурной диверсификации и уникализации. Основопологающим актом такого культурного программирования выступает «разделение мира на две несовпадающие и нетождественные части: культуру детей и культуру взрослых. В каждой из них господствуют разные представления о жизни, ее ценностях и целях, своя семантика и семиотика» [8, 7].

Заданная так культурная функция образовательного проекта включает феномен оценивания в специфическую языковую игру. Если в проекте модерна, как мы смогли убедиться ранее, оценивание представляет собой априорный фундаментальный шаг в осуществлении любого действия, то в данном случае ему приписывается второстепенная по сравнению с актами самовыражения и продуктивности в целом роль. В антипедагогическом нарративе педагог часто не имеет средств для идентификации продуктов детского творчества, понимания ситуации взаимодействия в целом. Отчасти это связано с тем, что «в отношениях с феноменами культуры дети все чаще ориентируются на язык СМИ, под влиянием которого появляются значения и тексты мира детства, трудно представимые с позиций мира взрослых. Именно потому, что коммуникация современных детей стала проходить по «другим руслам», возникла проблема понимания языка детей. Мы начинаем органически не понимать, о чем говорят и о чем молчат наши дети, откуда в них рождаются те или иные желания» [9, 1]. Оценка, как правило, завершает процесс понимания, в антипедагогическом проекте понимание никогда не завершено, а

потому оценочная педагогическая стратегия уступает место безоценочному эмпатическому отношению. Протагонистом же образовательного взаимодействия в этом случае становится самооценка.

Обобщая, мы с полным правом можем сказать, что в обоих представленных случаях под оценкой скрываются качественно не совпадающие феномены, обусловленные контекстами разных культурных проектов, которые мы можем теперь рассматривать (каждый из них) как особые описания, которые воспроизводят в соответствующих образовательных ситуациях специфические ситуации оценки.

Ситуация, которая используется в антипедагогических нарративах, имеет, по всей видимости, в своей основе не «внешнее» априори, конституируемое, как правило, в институционализированных образовательных формах, а обстоятельства семейного воспитания и некоторые психотерапевтические практики, где спонтанная креативность и «борьба со стереотипами, которые навязывает нам общество» составляют приоритетную область операционализации педагогических задач [10, 203].

В то же время, несмотря на принципиальную разность образовательных задач, решаемых в рамках приведенных выше педагогических ориентаций, мы тем не менее можем обнаружить определенную степень их общности, но уже не на уровне указанных социокультурных функций, а на уровне практик субъективности. То есть мы хотим сказать, что обе рассмотренные выше образовательные формы располагают свои устройства в «мезомире», основной чертой которого выступает антропологическое измерение, в котором «человек есть мера всех вещей».

Между тем многие обстоятельства современной жизни поставили вопрос об историчности такого измерения, производности человеческих феноменов от анонимных и стихийных процессов, способов функционирования в социуме информации и коммуникации. В гуманитарном мышлении все более нарастает критика так называемого «традиционного гуманизма», формируются не-антропологические интерпретации образования, что наиболее концентрированно сформулировано в постмодернистских и близких к ним социально-философских традициях [7].

В частности, один из лидеров постмодернистской критики психолог К. Джерджен так описывает установку «традиционного гуманизма»: «В этой традиции люди начинают рассматривать себя в качестве центра собственных действий, выбирающих, от-

крывающих, ищущих в одиночестве с целью выживания и преуспевания. Как показывают критики, подобные верования не только поддерживают нарциссические или «я-центрические» жизненные установки, но и отводят другим (наряду с физическим окружением) вторичную или инструментальную роль» [11, 120].

Попытка ухода от субъект-центрированного педагогического действия побуждает сторонников неантропологического подхода вырабатывать язык (и, соответственно, создавать реальность), в которой бы действовали иные, чем в традиционных описаниях, персонажи. Вместо привычной связки «учитель — ученик» на сцену образовательной жизни выходят такие акторы, как «среда», «ситуация», «коммуникация», «событие», «дискурс» и пр., которые, выступая как особые формации, укоренены не в ментальности субъектов, а в сложном переплетении культурных и коммуникативных процессов. В этой перспективе правила дискурса, например, «навязываются в соответствии с неким видом анонимной единообразности всем индивидуумам, которые пытаются говорить в этом дискурсивном поле» [12, 63]. Разумеется, что все эти и многие другие «объекты» педагогической реальности могут выступать предметом анализа и экспертного суждения, но, во-первых, сам говорящий не может быть свободным от тех или иных металингвистических обязательств, а, во-вторых, любое его высказывание оказывается лишь одним из голосов на динамичном коммуникативном форуме. «На первый план выдвигается постоянный взаимообмен среди собеседников, а значение локализуется внутри паттернов взаимозависимости. Вслед за Витгенштейном можно утверждать, что не существует приватного языка (посредством которого индивид формулирует значение еще до отношений); наоборот, язык (и другие действия) обретает смысл лишь в ходе социального употребления и в зависимости от того, как он скоординирован с действиями других» [11, 121]. Субъект теряет свою устойчивость и определенность и превращается в позицию, занятую индивидом в коммуникативных и информационных процессах. Именно на их анализе центрировано теперь аналитическое внимание.

Антропологический фундамент оценивания — самотождественное, самоопределенное и целостное «Я» — обнаруживает в этом анализе свою эфемерность и фиктивность. В постмодернистском проекте происходит распад прежней самотождественности индивида, фрагментация «Я» [13]. Применительно к образовательным ситуациям преимущество получают высказывания, диффе-

ренцирующие субъективность, те, в которых возникает дискурсивное «Я», которое «тождественно самому себе лишь на территории данного дискурса» [14, 87].

Последнее уточнение важно с той точки зрения, что позволяет детальнее указать область определения языка неантропологически ориентированного образования. Внешнему читателю может показаться, что описываемый подход вводит табу на использование языка субъективности. Вовсе нет. Но характер его использования в педагогическом дискурсе теперь приобретает специфический характер, связанный с задачей преодоления тенденции субстанциализации в виде утверждения предельных оснований чего бы то ни было. На роль таких краеугольных опор мироздания в разное время претендовали разного рода трансцендентальные объекты: Бог, Наука, Природа, Человек и т. п.¹. В модернистском педагогическом проекте эту функцию взяла на себя оценка. В целом «краеугольные» имена весьма различны, однако «их значение всегда оставалось одним: они держали социальность, скрепляли ее различные сферы, обуславливали однолинейные, жесткие связи, чем обеспечивали стабильность, иерархичность и жесткость социальности» [15, 3].

Постмодернистский взгляд в этой связи нацелен на деконструкцию культурных значений и отношений между ними, «метафизические» объекты начинают циркулировать в гуманитарном и педагогическом дискурсе в качестве языковых конструкций, обнаруживая свою практичность и подозрительность в само собой разумеющемся статусе. Применительно к предмету нашего интереса такие понятия, как «оценка» и ее фигуранты — «педагог» и «учащийся», перестают быть точками отсчета в образовательном мышлении и действии. Их рассмотрение и использование теперь обуславливаются практическими, социокультурными и ситуационными обстоятельствами.

Описания, в которых субъективность либо перестает выступать в качестве предмета педагогического мышления и деятельности, либо виртуализируется и фрагментируется, теряют сам пафос оценивания как момента организации образовательной ситуации. Ситуация оценки перестает формироваться как таковая. То есть, подчеркнем еще раз, риторика оценки возможна только в

¹ Более подробно см. Полонников А. А. Кризис личностно-определенной формы бытия человека в современной социокультурной ситуации // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 7. С. 73—81.

перспективе антропологической редакции реальности и вписанных в ее структуру субъективных действий. Там, где исчезает онтология субъекта, исчезает и ситуация оценки, и ей сопутствующие феномены.

Литература

1. *Цукерман, Г. А.* Оценочная самостоятельность как цель школьного образования / Г. А. Цукерман. <http://modern.ed.gov.ru/common/data/pub/files/articles/1873/doc1.doc>
2. *Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. Мн., 1990. 560 с.
3. *Фридман, Дж.* Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как терапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс. М., 2001. 368 с.
4. Современная западная социология : словарь. М., 1990. 432 с.
5. Концепция национальной школы Республики Беларусь. Мн., 1993. 66 с.
6. *Макинтайр, А.* После добродетели: Исследования теории морали / А. Макинтайр : пер. с англ. В. В. Целищева. М.; Екатеринбург, 2000. 384 с.
7. *Огурцов, А. П.* Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. 2001. № 3—4.
8. *Полонников, А. А.* Что такое альтернативное образование / А. А. Полонников // Адукацыя і выхаванне. 1996. № 8. С. 3—8.
9. *Гусаковский, М. А.* Открытие мира детства / М. А. Гусаковский // Первое сентября. 2002. № 62.
10. *Маслоу, А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу : пер. с англ. А. М. Татлыдаевой; науч. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. Спб., 1997. 430 с.
11. *Джерджен, К. Дж.* Социальный конструкционизм: знание и практика: сб. ст. / Джерджен К. Дж. : пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Мн., 2003. 232 с.
12. *Фуко, М.* Археология знания / М. Фуко : пер. с фр. / общ. ред. Бр. Левченко. Киев, 1996. 208 с.
13. *Трубина, Е. Г.* К вопросу об автономном индивиде и децентрированом субъекте / Е. Г. Трубина / http://www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/sociemi.html
14. *Король, Д. Ю.* Субъект и образовательный дискурс / Д. Ю. Король // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе; под ред. М. А. Гусаковского. Мн., 2004. С. 86—87.
15. *Петрова, Г. И.* Коммуникативная онтология и современное образование / Г. И. Петрова // Философия образования. 2004. № 2. С. 3—8.
16. *Полонников, А. А.* Кризис личностно-определенной формы бытия человека в современной социокультурной ситуации / А. А. Полонников // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 7. С. 73—81.

ИНФЛЯЦИЯ ОЦЕНОК: РЕАЛЬНАЯ ИЛИ МНИМАЯ УГРОЗА?

Развитие системы высшего образования в настоящее время неразрывно связано с совершенствованием системы оценки знаний, главной задачей которой является обеспечение адекватности оценок уровню и качеству знаний учащихся [1; 2]. В связи с усложнением структуры современного знания и его неоднозначностью проблема адекватности оценивания приобретает все большую актуальность [2]. Одним из ее проявлений является рост влияния субъективных факторов в выставлении оценок.

Субъективность в оценивании затрудняет анализ данных об уровне успеваемости [3]. Высокий уровень успеваемости студента может отражать как его реальные достижения в изучении предмета, так и воздействие иных факторов. Так, широкое использование показателей успеваемости (среднего балла, доли отличных оценок и т. д.) в качестве критериев отбора при профилировании, трудоустройстве или зачислении в магистратуру подталкивает часть студентов к тому, чтобы требовать хороших оценок у преподавателей [4; 5; 6]. В то же время коммерциализация образования, ведущая к повышению роли студентов как рыночных субъектов при выборе вузов и изучаемых курсов, способствует проявлениям излишнего либерализма преподавателей университетов при оценке знаний студентов [6; 7].

В англоязычной литературе рост успеваемости (увеличение доли высоких оценок и повышение среднего балла), не отвечающей академическим достижениям (уровню и качеству знаний), принято обозначать термином «инфляция оценок» [8]. В отличие от инфляции в экономическом смысле, рост которой может быть неограниченным, предел инфляции оценок определен шкалой оценивания. Поэтому наряду с повышением среднего балла одним из характерных признаков инфляции оценок является снижение их дифференциации, т. е. их концентрация в верхней части оценочной шкалы [2].

В некоторых странах СНГ снижение дифференциации оценок стало одним из мотивов отказа от традиционной пятибалльной системы и перехода на более широкую шкалу оценивания (десятибалльную в Беларуси или двенадцатибалльную в Украине) [9; 10]. Однако проблема слабой дифференциации оценок может снова возникнуть как в десятибалльной, так и в двенадцатибалльной системе, если ее причиной является инфляция оценок.

Вопрос об актуальности проблемы инфляции оценок для национальных систем высшего образования постсоветских стран в русскоязычной литературе ранее не формулировался и до настоящего времени практически не изучен. В этой связи значительный интерес представляет опыт рассмотрения проблемы в США, насчитывающий более четырех десятилетий.

В данной работе анализируются результаты мониторинговых исследований инфляции оценок в США, обсуждаются проблемы их репрезентативности и релевантности, рассматриваются факторы, влияющие на субъективную интерпретацию этих исследований и возможные последствия подобной интерпретации.

Результаты мониторинговых исследований инфляции оценок

Мониторинговые исследования направлены на отслеживание показателей успеваемости и академических достижений, а также на описание их динамики. Основными показателями успеваемости являются: средний балл студентов и количество студентов, чья успеваемость оценивается положительными оценками. К показателям уровня академических достижений студентов относятся:

- среднее количество баллов, набранных на вступительных тестах SAT (Scholastic Achievement Test);
- соотношение количества часов, затраченных студентами на самостоятельное изучение предмета и на посещение аудиторных занятий;
- количество студентов, нуждающихся в прохождении общеобразовательных курсов, направленных на ликвидацию пробелов в знаниях.

Тенденции распределения оценок. Важным источником информации о динамике распределения оценок является мониторинг среднего балла выпускников бакалавриата, ведущийся в ряде вузов по собственной инициативе. В настоящее время подобные наблюдения осуществляются более чем в 30 университетах — как частных, так и государственных [11]. Практически все эти университеты обладают достаточно высоким статусом, о чем свидетельствует наличие в них полного спектра академических программ: от бакалаврских до докторских. К ним относятся ведущие частные университеты Duke, Columbia, Princeton, Rice и Purdue, а также такие известные государственные вузы, как

Университет штата Северная Каролина, Технический университет штата Джорджия, Университет штата Техас.

Материалы мониторинговых исследований показывают, что в указанных университетах тенденция повышения среднего балла наблюдалась в течение последних 40 лет. Так, с 1960 по 2000 год средний балл выпускников бакалавриата университета Duke вырос с 3,03 до 3,37, университета Columbia — с 3,22 до 3,36, а университета штата Северная Каролина — с 2,72 до 2,98. При сопоставительном анализе результатов установлено, что темпы роста среднего балла были выше в частных университетах (в 1,2—1,3 раза по сравнению с государственными). При этом увеличение среднего балла за 10 лет по всей выборке составило 0,146 пункта, или 4,5 %. Наиболее быстрый рост среднего балла наблюдался в период с 1960-х до середины 1970 годов [11].

По результатам другого выборочного исследования, проведенного в Университете штата Мичиган [6] с 1960 по 1976 год, средний балл выпускников бакалавриата по 180 университетам, имевшим магистерские программы, возрос на 0,432 пункта, а согласно данным, полученным в ходе выборочного анкетирования свыше 52 000 студентов, их средний балл вырос с 3,07 до 3,343 за период с 1987 по 1997 год [12]. Сходные результаты были получены в ходе исследования, охватившего большую часть вузов штата Теннесси [2].

Рядом авторов была предпринята попытка проанализировать динамику распределения оценок за период с конца 1980-х годов и до сегодняшнего дня. Наиболее пристальное внимание в их работах было уделено престижным частным вузам так называемой «Лиги плюща». Согласно данным доклада для постоянной комиссии по вопросам проведения экзаменов и оценивания Принстонского университета, процент отличных оценок («А»)¹ к общему числу выставленных оценок в Гарварде вырос с 22 % в 1986 году до 46 % в 1996 году [13]. В этом же году более 80 % выпускников бакалавриата были удостоены диплома с отличием. В Принстонском университете доля отличных оценок возросла с 30,7 % в 1973 году до 42,7 % в 1997 году, тогда как доля удовлетворительных оценок («С») составила всего 11,3 %. В Дартмутском колледже доля отличных оценок составила 44 % в 1994 году [6; 12].

¹ В США для обозначения оценок используются буквы алфавита от «А» до «F». Максимально возможная оценка — «А» («отлично»), минимальная оценка — «F» («незачет»). Букве «В» соответствует оценка «хорошо», букве «С» — «удовлетворительно».

Примером общенационального выборочного исследования динамики распределения оценок является анкетирование 4900 студентов бакалавриата различных типов вузов, проведенное в 1966, 1976 и 1993 годах [14]. Согласно полученным данным, доля отличных оценок в охваченных вузах возросла за изученный период с 7 до 26 %, а доля удовлетворительных и неудовлетворительных оценок («С» и ниже) снизилось с 25 до 9 %.

В отличие от выборочных исследований, отражающих динамику успеваемости в небольшой части вузов страны, сплошные исследования фиксируют тенденции, характерные для более широкого срезка университетов. К наиболее известным сплошным исследованиям относятся отчет Департамента образования США «Тенденции зачисления абитуриентов в колледжи» [6], когортные исследования Центра образовательной статистики о судьбе выпускников средней школы (HSB), а также Национальное лонгитюдное исследование учебных достижений студентов колледжей (NELS), которые проводились в 1982—2000 годах. [15]. Сплошные исследования не только не подтверждают высоких темпов роста успеваемости, фиксируемых выборочными опросами [6], но говорят даже о некотором снижении уровня успеваемости [15]. Тем не менее, поскольку роль ведущих университетов во многих аспектах является определяющей, признание явления инфляции оценок превалирует в специальной литературе и широкой прессе США.

Уровень академических достижений. Наиболее доступным источником данных, позволяющим составить представление о качестве подготовки студентов, является статистика по результатам вступительных тестов для поступления в колледж (SAT). В период с 1969 по 1993 год среднее число набранных по данному тесту баллов снизилось на 5 % [14]. Несмотря на перенормирование теста SAT в 1991 году, приведшее к снижению расчетного среднего балла (а следовательно, к некоторому облегчению теста), результаты по тесту остались практически неизменными [16].

В литературе приводится достаточно большой объем косвенных свидетельств того, что вузы США сталкиваются с возрастающей необходимостью направлять своих студентов на общеобразовательные курсы по ликвидации пробелов в знаниях. Так, по данным анкетирования руководителей университетов, более 70 % участников подтвердили рост числа слушателей подобных курсов в период с 1987 по 1997 год, в том числе 39 % отметили их рост за период с 1990 по 1995 год [17]. Кроме того, почти четверть участников опроса, проведенного Институтом исследова-

ния проблем высшего образования США в 1991 году, заявили о недостаточном уровне академической подготовки студентов [18].

Проводившееся в 2000 году исследование, направленное на изучение отношения студентов к учебной деятельности (Student Attitude Survey), выявило, что значительная часть студентов уделяет недостаточно времени самостоятельным занятиям. В то время, как расчет общей учебной нагрузки осуществляется из расчета два часа самостоятельной работы на каждый час аудиторных занятий, из результатов исследования следует, что у 85 % студентов реальные затраты времени ниже этого норматива, а более 10 % тратят на самостоятельную работу менее 15 минут на час классных занятий [19].

Критическая оценка результатов

Для выявления актуальности проблемы инфляции оценок необходимо определить, в какой мере результаты мониторинговых исследований согласуются с широко дискутируемыми в американской прессе и методической литературе утверждениями: 1) в большинстве университетов США имеет место повышение уровня успеваемости студентов, и 2) это повышение не сопровождается соответствующим ростом уровня академических достижений.

Анализ имеющихся данных не позволяет сделать определенного вывода в пользу или против приведенных утверждений в силу их разрозненности, недостаточной репрезентативности и релевантности.

Наиболее высокие темпы роста показателей успеваемости фиксируются выборочными исследованиями. Однако их слабая репрезентативность дает повод утверждать, что данная тенденция характерна только для незначительной части вузов США [20]. Основными доводами в пользу таких утверждений являются следующие: во-первых, выборочными исследованиями были охвачены в основном те вузы, которые сами выразили инициативу принять в них участие, т. е. имел место самоотбор. Во-вторых, подобную инициативу проявляли в основном наиболее престижные вузы, которые в большей степени подозревались в инфляции оценок средствами массовой информации. Результатом стало непропорционально высокое представительство престижных университетов в выборках, несмотря на то, что они составляют менее 2 % от общего числа высших учебных заведений в стране.

В то же время сплошные исследования, направленные на более широкий охват университетов, показывают, что повышения показателей успеваемости не происходит или имеет место их снижение. Полученный вывод подвергается сомнению в связи с непродолжительным временем мониторинга (исследование Департамента образования охватывает 1999—2000 годы) и ограничением выборки программами естественнонаучного профиля (что характерно для исследований Национального центра образовательной статистики) [21].

Основным препятствием для однозначной трактовки данных об уровне академических достижений является наличие нерешенной проблемы релевантности индикаторов.

Достаточно серьезные вопросы вызывает релевантность результатов тестов SAT как индикатора качества знаний. Так, целью вступительных тестов является, прежде всего, определение склонностей и способностей абитуриента к обучению в вузе [7]. Однако академические достижения студента зависят не только от его навыков и способностей, но и от усилий по их реализации. По этой причине результаты вступительных тестов дают недостаточно информации для того, чтобы предсказать степень успешности студента в учебе.

Данные об увеличении количества студентов, нуждающихся в прохождении общеобразовательных курсов, а также о снижении студентами временных затрат на самостоятельную работу, конечно же, недостаточны для того, чтобы сделать вывод о характере изменений уровня академических достижений в силу существования множества альтернативных объяснений этим тенденциям, не связанных с инфляцией оценок.

Так, снижение студентами временных затрат на самостоятельную работу может объясняться изменением ее характера и форм. В частности, в 1990-х годах растущее место во внеаудиторной нагрузке студентов, особенно на старших курсах, занимает учебно-производственная деятельность по выполнению практических проектов на месте будущего трудоустройства [7]. Подобная деятельность, требуя значительного временного ресурса, в восприятии большинства студентов не связана напрямую с учебной нагрузкой в той же мере, как, например, чтение литературы или выполнение письменных заданий.

Рост потребности студентов в общеобразовательных курсах, направленных на устранение пробелов в знаниях, может быть вызван усложнением учебного материала, что, в свою очередь, может поставить вузы перед необходимостью выравнивания уров-

ня общеобразовательной подготовки студентов, чтобы избежать дальнейшего повышения и без того высокой доли их отсева, особенно в связи с сокращением числа лиц «традиционно студенческого» возраста и повышением внимания к доле отсева студентов со стороны аттестационных и рейтинговых агентств [20].

Таким образом, результаты мониторинговых исследований не дают однозначного ответа на вопрос об актуальности инфляции оценок в США. Однако этот вопрос имеет далеко не академический характер, поскольку любое его решение будет иметь последствия как для системы оценивания, так и для национальной системы образования в целом.

Если инфляция оценок существует, то ее последствиями могут стать:

- снижение мотивации к самосовершенствованию, особенно для наиболее сильных студентов, поскольку за свой труд они получают то же вознаграждение, что и их более слабые сверстники [7];
- ограничение возможностей для отбора наиболее талантливых студентов, например для обучения в магистратуре или трудоустройства [8].

В конечном счете все это может затормозить воспроизводство и развитие национальной интеллектуальной элиты, т. е. иметь далеко идущие последствия для экономического развития, социального прогресса и конкурентоспособности страны и ее системы образования [14].

Во избежание этих негативных явлений предлагается ввести различные формы квотирования оценок (т. е. установления предельной доли студентов в группе, которым могут быть выставлены высокие оценки) [20]. Однако если инфляции оценок не существует, то подобные меры также могут иметь серьезные негативные последствия, не компенсируемые выгодами от их внедрения. Наиболее важными среди них являются:

- возникновение конкуренции среди студентов за получение положительных оценок, что ухудшит микроклимат в студенческих коллективах и снизит мотивацию студентов, не сумевших выиграть в конкурентной борьбе [23];
- снижение качества и эффективности обучения в результате ослабления стимулов для совместной работы над изучением курса студентов с разным уровнем подготовки [20];
- углубление разрыва в уровне подготовки между сильными и слабыми студентами, что может привести к усилению социальной маргинализации студентов из наиболее неблагополучных групп населения [20].

Факторы субъективного выбора

Из-за неоднозначности результатов исследований ответ на вопрос об актуальности инфляции оценок в сфере высшего образования США и вытекающие из него управленческие решения во многом определяются субъективизмом в интерпретации этих результатов. Можно выделить три основных фактора, влияющие на подобную интерпретацию.

1. Выбор начальной гипотезы. При разработке путей решения и конкретных мероприятий по недопущению имеющейся или потенциально возможной инфляции оценок в условиях недостаточности объективной информации, исходным пунктом часто является признание априори факта наличия или отсутствия проблемы. Позиция разработчиков таких мероприятий будет во многом определяться их индивидуальными убеждениями.

2. Требования к доказательности. Мониторинговые исследования имеют недостаточно длительную историю проведения по единым методикам, в силу чего их результаты ограничено применимы и в целом не отвечают требованиям репрезентативности и релевантности. Работникам высшей школы часто приходится решать, стоит ли им действовать на основании имеющейся в их распоряжении неполной и неоднозначной информации или ждать появления более полных и совершенных данных.

Существует вполне реальная угроза, что подобное ожидание может быть очень долгим. Так, для формирования репрезентативной выборки университетов и согласования методик, которые обеспечивали бы сопоставимость результатов, требуется координация исследований проблемы на федеральном уровне. Однако выполнение этого условия осложняется высоким уровнем децентрализации системы высшего образования США и ограниченной ролью федерального правительства в управлении научно-исследовательской деятельностью. Преодоление этих препятствий потребует соответствующих политических решений и значительных затрат времени.

3. Учет последствий. Независимо от признания или игнорирования проблемы инфляции оценок реальные действия, предпринимаемые исходя из этих позиций, будут иметь ощутимые последствия. Непринятие своевременных мер вследствие преуменьшения или отрицания проблемы сопряжено с возникновением риска упущенных возможностей, связанного с недостаточным стимулированием наиболее сильных студентов с помощью оценок.

В случае преувеличения рассматриваемой нами проблемы и принятия излишне жестких мер по квотированию оценок возникает опасность снижения мотивации и качества образования студентов со средним и низким уровнями подготовки. Выбор оптимальных решений лежит на стыке методологических подходов и морально-этических соображений.

Заключение

Главный урок для стран СНГ, основанный на рассмотренном опыте США, состоит в том, что даже при наличии достаточно больших объемов информации об инфляции оценок сохраняется значительное пространство для субъективных подходов, поскольку не все аспекты образования поддаются измерению. Тем не менее сравнительные исследования проблемы в образовательных пространствах США и СНГ позволят определить основные подходы и методологические трудности, возникающие при проведении исследований инфляции оценок и интерпретации их результатов. Это, в конечном счете, позволит минимизировать возможные ошибки при принятии решений.

Особенности организации управления образованием и наукой в Беларуси делают возможным получение более полных и сопоставимых данных об инфляции оценок, чем в США. Значительная роль государства в определении научной политики позволяет проводить общенациональные мониторинговые исследования с более высоким уровнем репрезентативности и сопоставимости. Деятельность государства по разработке общенациональных образовательных стандартов способствует не только снижению субъективизма в оценках, но и разработке более адекватных методов измерения качества знаний.

Литература

1. *Adelman, C.* Principal indicators of student academic histories in post-secondary education, 1972—2000 / C. Adelman. Washington, 2004.
2. *Stone, J. E.* Inflated grades, inflated enrollment, and inflated budgets / J. E. Stone // Analysis and Call for Review at the State Level. Vol. 3, № 11. 1995.
3. *Basinger, D.* Fighting grade inflation: A misguided effort? / D. Basinger // College Teaching 45 (3) (Summer). 1997. 81—91.

4. *Landrum, R. E.* Student expectations of grade inflation / R. E. Landrum // *Journal of Research and Development in Education* 32 (2) (Winter). 1999. P. 124—128.
5. *Potter W. P.* Grade inflation: unmasking the scourge of the seventies / W. P. Potter. *College and university* 55 (1) (Fall). 1979. P. 19—26.
6. US Department of Education: Profile of Undergraduates in US Postsecondary Education Institutions: 1999, 2000. Washington DC 2002,
7. *Wilson, B. P.* The Phenomenon of grade inflation in higher education / B. P. Wilson. *National forum* (Fall). 1999. P. 38—41.
8. *Goldman, L.* The Betrayal of the gatekeepers: grade inflation / L. Goldman // *Journal of General Education* 37 (2). 1985. P. 97—121.
9. Белорусский государственный университет. Критерии оценки знаний студентов Белорусского государственного университета. Мн., 2001 (утверждено приказом по БГУ от 06.12.2001, № 233-ОД).
10. Республиканский институт профессионального образования Республики Беларусь. Десятибалльная шкала оценки результатов учебной деятельности учащихся учреждений, обеспечивающих получение среднего специального образования. Инструктивно-методические материалы. Мн., 2003.
11. *Roichester, S.* National trends in grade inflation, American colleges and universities / S. Roichester. www.gradeinflation.com
12. *Kuh, G.* Unraveling the complexity of the increase in college grades from the Mid-1980s to the Mid-1990s / G. Kuh, S. Hu // *Educational evaluation and policy analysis* (Fall). 1999. P. 297—320.
13. Report of the faculty committee on examinations and standings on grading patterns at Princeton (5 February). 1998.
14. *Levine, A.* When hope and fear collide: a portrait of today's college student / A. Levine, J. S. Cureton. San Francisco, 1998.
15. *Koretz, D.* Changes in high school grading standards, 1982—1992 / D. Koretz, M. Berends. RAND Publications. www.rand.org/publications/MR/MR1445.
16. *Mansfield, H. C.* Grade inflation: It's time to face the facts / H. C. Mansfield. *Chronicle of higher education* (6 April). 2001.
17. *Rosovsky, H.* Evaluation and the academy: are we doing the right thing? Grade inflation and letters of recommendation / H. Rosovsky, M. Hartley. American academy of arts and sciences, 2000 Cambridge MA.
18. *Dey, E. L.* The American freshman: twenty-five year trends, 1966—1990 / E. L. Dey, A. W. Astin, W. S. Korn. Higher education research institute, Graduate school of education. Los Angeles, 1991. P. 37—38.
19. National center for education statistics: remedial education at higher education institutions. Fall 1995-October 1996. NCES-97-584.
20. *Kohn, A.* The Dangerous myth of grade inflation the chronicle of higher education / A. Kohn. Vol. 49, Issue 11, P. B 7.
21. *Wilson, R.* New research casts doubt on value of student evaluations of professors / R. Wilson. *Chronicle of higher education* (January 16). 1998.
22. *Kohn, A.* The Costs of overemphasizing achievement / A. Kohn. *School Administrator*, November 1999.

МОТИВИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОЦЕНИВАНИЯ

Оценивание как процесс формирования субъективного суждения и оценка как численное выражение такого суждения, являясь структурными и далеко не последними элементами образовательного процесса, могут и должны интенсифицировать процесс усвоения знаний, развития «пытливости» и гибкости ума.

В высших и средних учебных заведениях оценка отягощена грузом влияния на личность, зачастую способным формировать определенный уровень самооценки. При этом способы и формы оценивания могут или приводить к полному нежеланию учиться, или выполнять стимулирующую и мотивирующую функции. Невозможно одновременно и полностью избавиться от не всегда эффективной системы «кнута и пряника», заставляющей приобретать знания через внешнее побуждение к действию. Но внутренние побуждения, основанные на удовлетворении всего спектра потребностей личности, несомненно, являются более надежными и эффективными. Поэтому при рассмотрении вопроса модификации и повышения эффективности процесса образования закономерное обращение происходит именно к источнику интенсификации указанного процесса — к потребностям и жизненным ценностям, т. е. к мотивационным факторам.

Одной из функций оценки при обучении является получение обратной связи студентами и преподавателями об эффективности их работы. Подробно изучая спектр функций оценивания, возможности управления эффективностью обучения при помощи поощрений и наказаний, мы посчитали полезным, прежде всего, получить обратную связь от студентов и изучить отношение самих студентов к оценке. Поставленной задаче наиболее полно отвечало сочетание качественных и количественных методов социально-психологического анализа: с помощью беседы, проведенной с рядом респондентов, были разработаны общие концепты, определившие конечное содержание анкеты. Создав анкету, мы опросили 147 студентов химического факультета Белорусского государственного университета. Результаты анкетирования были обработаны различными количественными методами с помощью программного пакета SPSS v 10.0 [1], иллюстрации подготовлены с использованием Microsoft Excel 2002 и Microcal Origin v 6.0.

Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты, которые помогут пролить свет на отношение самих студентов как к

процессу оценивания при обучении, так и к оценке, ее роли, значимости и функциям. Анонимность опроса позволяла студентам выразить свое собственное мнение, а не то, которое являлось бы, на их взгляд, социально приемлемым. Анкетирование проводилось среди студентов всех курсов (с первого по пятый включительно) в сентябре 2004 года.

Для выявления гендерных различий восприятия оценки и изучения динамики отношения к оценке респондентов просили указать свой возраст, пол, средний балл успеваемости, курс, на котором они обучаются, и тип населенного пункта, в котором они проживают.

Так ли важна оценка?

Человека в его деятельности сильнее всего мотивирует то, что подкрепляется жизненными ценностями, в противном случае мотивация действия может оказаться низкой или неустойчивой [2—4]. Поэтому для детального изучения различных аспектов и функций оценивания студентам был предложен перечень из 31 жизненной ценности, которые необходимо было расставить в порядке убывания их значимости для каждого респондента (табл. 1).

Таблица 1

Жизненные ценности

● Жизнь близких мне людей	● Культура
● Здоровье	● Моя жизнь
● Природа	● Власть
● Любовь к Родине	● Удовольствие
● Семья	● Оценки в дипломе
● Профессия	● Творчество
● Красота	● Дружба
● Сила	● Долг
● Финансовое благополучие	● Развлечение
● Достаток	● Материнство/отцовство
● Вера	● Свобода
● Знания	● Любовь
● Традиции	● Совесть
● Мой дом	● Любимое дело
● Карьера (достижения в профессии)	● Комфортные условия жизни
● Секс	

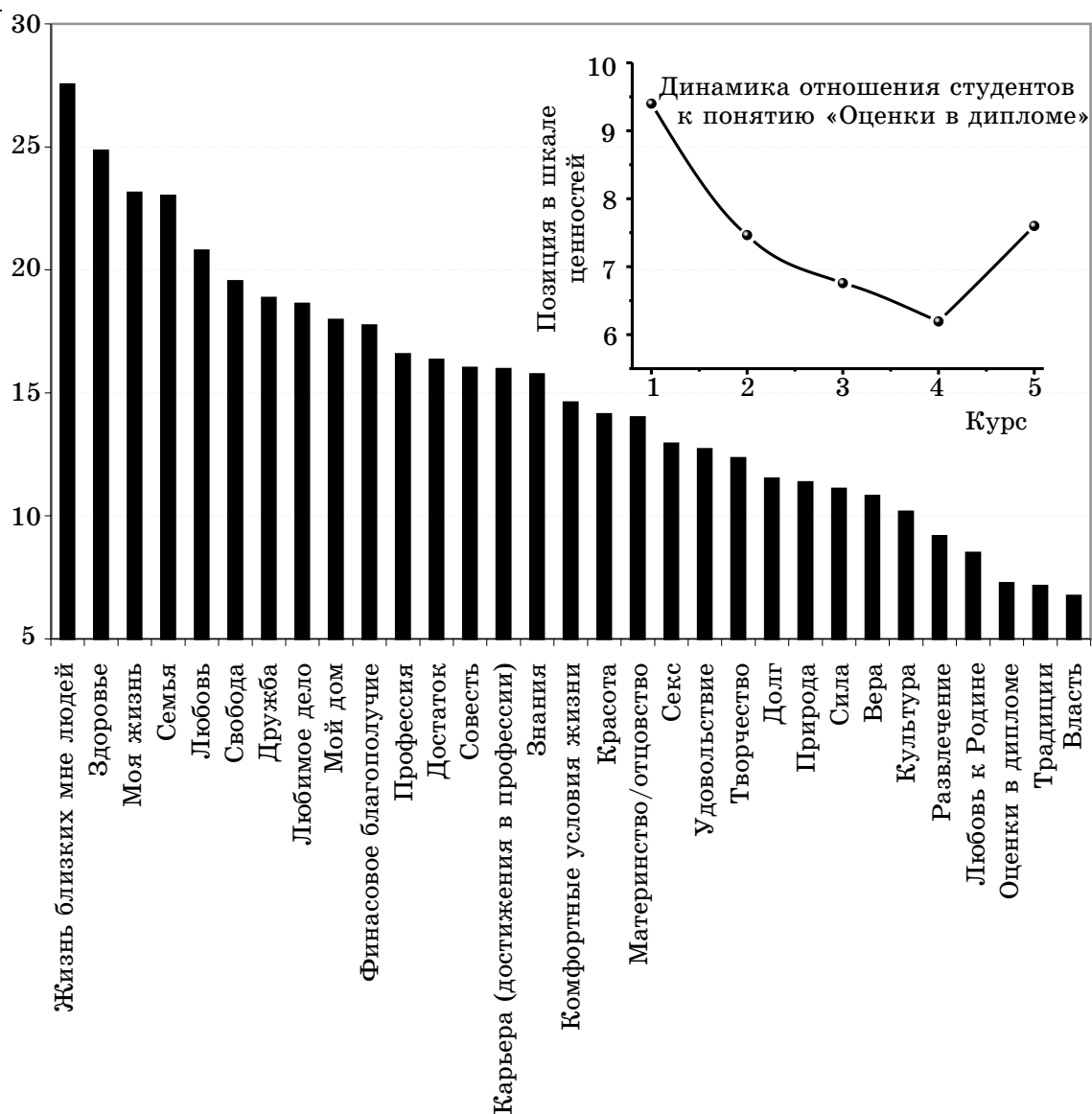


Рис. 1. Распределение ценностей по данным анкетирования (приведены значения средних (mean) по каждой ценности)

Результаты распределения респондентами приоритетности ценностей приведены на рис. 1.

Для выяснения того, на какое место в списке приоритетов ставят студенты те или иные ценности, мы использовали сравнение значений показателя арифметического среднего¹ (arithmetic mean) распределения оценок каждой отдельной ценности в приведенном списке. На рис. 1 ось Y соответствует показателю величины, обратной арифметическому среднему. Необходимость

¹ Арифметическое среднее — это сумма всех оценок, данных респондентами, разделенная на количество оценок.

использовать величину, обратную среднему, в данном случае объясняется тем, что в ходе статистического анализа меньшее значение среднего оценки важности каждой ценности соответствовало более высокому положению ценности в предложенном «рейтинге». Это могло осложнить отображение результатов анализа. Для того чтобы сделать результаты более понятными, мы и прибегли к величине, обратной арифметическому среднему.

Объединяя ценности в блоки согласно смысловой близости отражающих их понятий, необходимо отметить, основываясь на результатах опроса студентов, что в шкале жизненных ценностей лидирует блок экзистенциальных ценностей — жизнь близких людей, здоровье, собственная жизнь, а также ценностей, связанных с взаимоотношениями, — семья, любовь, свобода и дружба. Эти приоритеты соответствуют эмоциональным потребностям молодых людей. Поскольку в этом возрасте человек находится в эмоциональной зависимости от родителей, высокая оценка, данная ценностям экзистенциального блока, представляется естественной. Положительной характеристикой можно считать то, что блок ценностей, имеющих отношение к будущей профессии, устойчиво занимает второе место — любимое дело, профессия, карьера, знания — наряду с материальной стороной жизни (финансовое благополучие и достаток), что позволяет высоко оценить общий уровень мотивации студентов к обучению. Этот блок ценностей превосходит по популярности такие, казалось бы, важные для молодежи сферы жизни, как комфортные условия жизни, секс, удовольствия и развлечения. С другой стороны, это может говорить о том, какое высокое значение придают студенты своему профессиональному развитию. Необходимо также отметить низкий рейтинг гражданских ценностей у опрошенных студентов, не проявляющих интереса к власти, традициям, культуре и природе страны.

Для подавляющей части студентов оценка имеет низкий рейтинг в сравнении со многими ценностями и не является серьезным жизненным стимулом (рис. 2).

Студенты придают оценке такое же значение, которым наделяет ее сам институт образования. Об этом свидетельствует график, приведенный на вставке рисунка. Выше всего оценку среди жизненных ценностей поставили студенты 1-го курса, которые боролись в школе за медали, совсем недавно сдавали вступительные экзамены и, вероятно, были свидетелями или участниками того, как преимущество всего в один проходной балл стало для

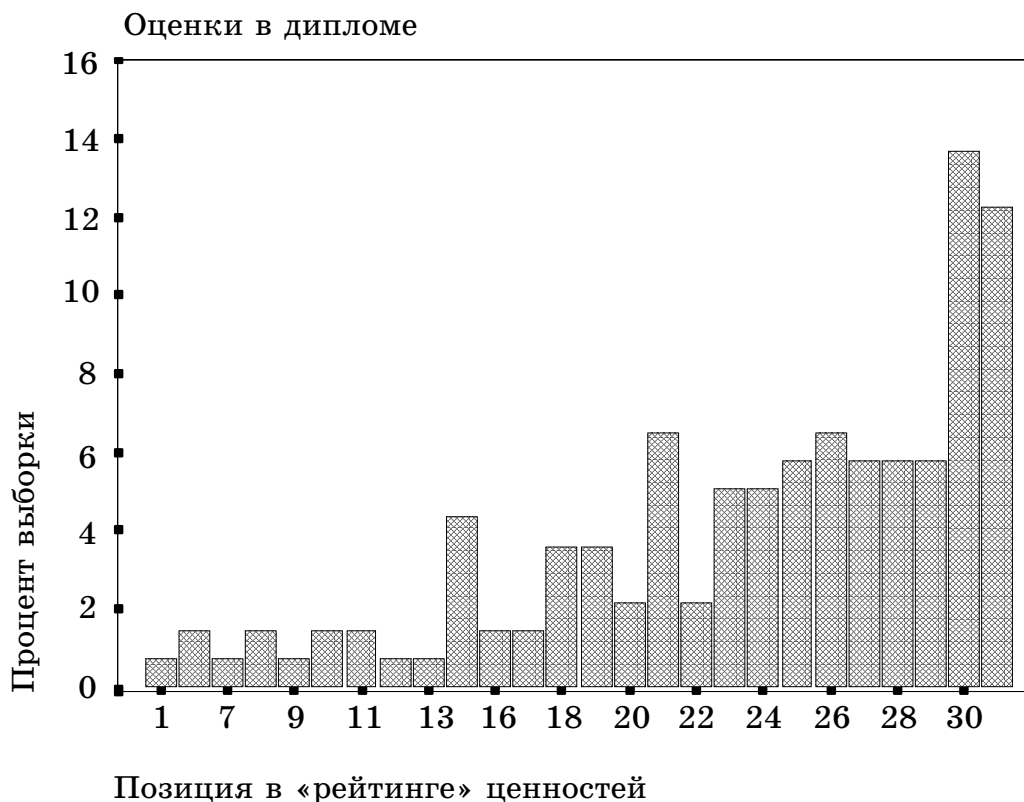


Рис. 2. Распределение понятия «Оценки в дипломе» среди жизненных ценностей при опросе студентов (представлен процент респондентов, поставивших указанную ценность на определенную позицию)

кого-то счастливым билетом в студенческую семью. Обучаясь в университете, студенты все меньшее значение придают оценке до тех пор, пока не увидят перед собой перспективу красного диплома или удачного места для трудоустройства, куда «берут» только с высоким средним баллом.

Вопреки ожиданиям значимых гендерных различий в отношении студентов к оценке не наблюдается. И девушки, и молодые люди практически одинаково низко расположили оценку в дипломе в шкале своих жизненных ценностей (рис. 3)

При построении рис. 4 мы хотели изучить разницу отношения к оценке студентов из Минска, областных центров и населенных пунктов, где проживает более 10 тыс. человек, а также населенных пунктов, где численность населения составляет менее 10 тыс. человек. Вопреки ожиданиям распределение оказалось достаточно равномерным, только студенты, проживавшие до поступления в университет в малых городах, в целом придают оценке более низкое значение, чем все остальные респонденты.



Рис. 3. Гендерные различия в отношении студентов к оценке

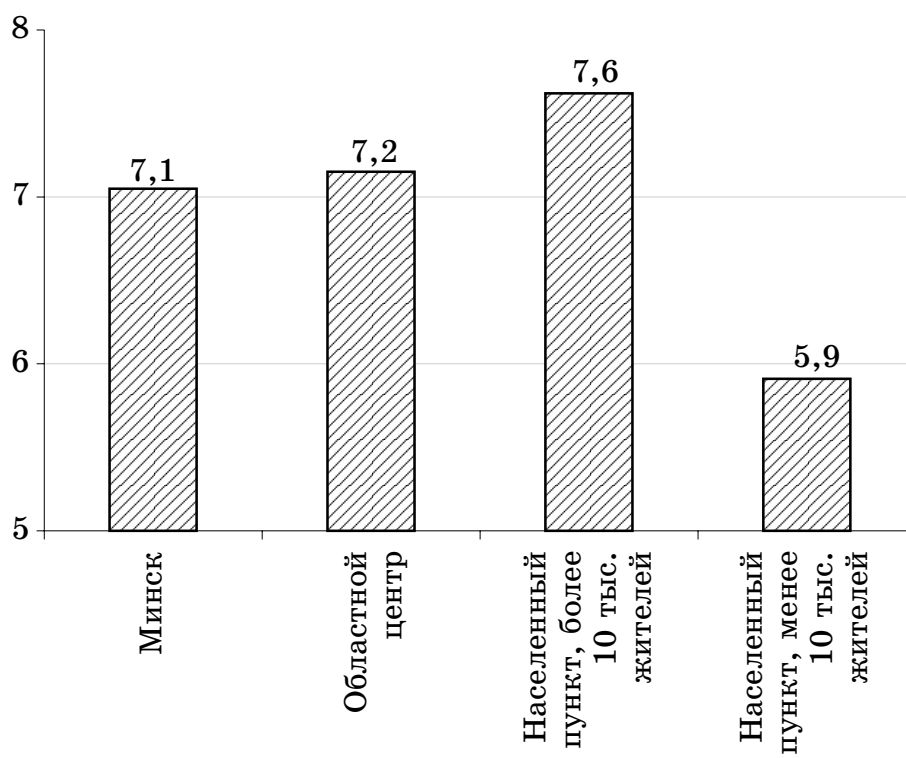


Рис. 4. Различия в отношении студентов, проживающих в населенных пунктах разного типа, к оценке

Почему я учусь?

В третьей части анкеты респондентам было предложено следующее задание:

«В этой таблице в форме утверждений представлены факторы, которые могут мотивировать Вас к учебе. Пожалуйста, пронумеруйте каждый отдельный фактор в порядке убывания его значимости для Вас» (табл. 2).

Таблица 2

Я учусь потому, что

Фактор	Значимость
Мне нравится ставить и достигать цели	
Я хочу получать хорошие оценки	
Я получаю радость от процесса познания	
Мне нравится накапливать знания	
Я чувствую себя частью профессионального сообщества химиков	
Я реализую свои способности	
Мне страшно (я не люблю) получать плохие оценки	
Учеба дает мне возможность общения с большим количеством людей	
Я получаю признание	
У меня есть потребность в росте и развитии	
Практически все знания и навыки мне понадобятся в будущем	

Распределение ответов респондентов представлено на рис. 5.

Данные рис. 5 демонстрируют низкую способность самой оценки мотивировать студента к обучению. Таким образом, существующее мнение о том, что оценка является единственным имеющимся в распоряжении педагога средством стимулирования учения, не совсем верно.

Можно убедить студентов изучать предмет, опираясь на их мотивационные факторы, предварительно пробудив в них интерес к предлагаемому материалу, показав ценность и полезность знаний и умений, которые они приобретут в процессе обучения; доходчиво, на ярких примерах (прикладных, исторических, экономических, ситуационных) объяснив студенту, насколько предпочтительнее для него было бы досконально разобраться в предлагаемом материале или предмете, а не просто получить зачет.

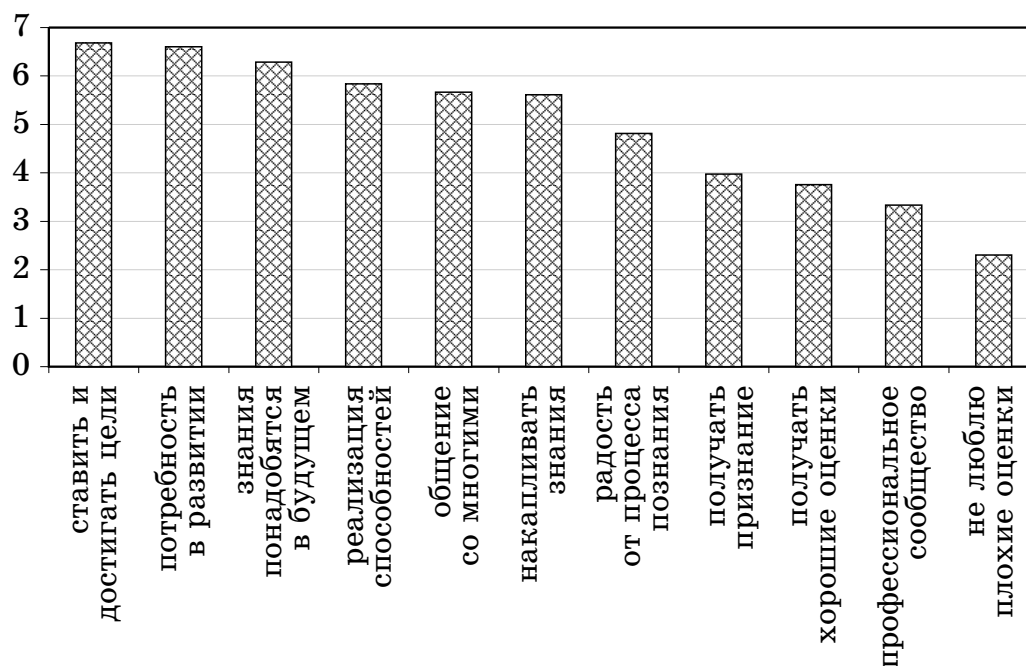


Рис. 5. Распределение ответов респондентов о мотивационных факторах обучения

Особенно важной по результатам проведенного исследования представляется задача повышения уровня мотивации студентов химического факультета по непрофильным гуманитарным предметам.

Блок социальных ценностей — культура, традиции, любовь к Родине (см. рис. 1) у студентов устойчиво занимает последнее место. Эти понятия и все, что за ними стоит, не представляются ценными. Поэтому академические курсы гуманитарного цикла не интересны химикам и не пользуются у них популярностью. Эти предметы с меньшей долей вероятности соответствуют лидирующим мотивационным факторам, таким как «ставить и достигать цели», «потребность в развитии», «необходимость накапливать знания для будущего», «реализация способностей». Вот почему неотъемлемой частью лекционного курса должны быть яркие примеры, подчеркивающие преимущества и возможности разносторонне развитого и образованного человека.

Материал, отражающий высокую значимость жизни близких людей и необходимость повышения самоуважения и уверенности в себе (см. рис. 1, 6), показывает высокий уровень созависимости студентов, свойством которой является отсутствие отчетливой временной жизненной перспективы. Созависимые личности подчиняются постоянному обслуживанию своих невротических потребностей и, в частности, поддержанию уровня своей самооценки, они плохо оценивают отдаленные последствия происходящих со-

бытий. Задачей преподавателя является четкая фокусировка студентов на ценности приобретаемого ими знания. Если же конечной целью является только сдача зачета или экзамена, то, максимально снижая затрачиваемые на обучение усилия, студенты будут использовать шпаргалки, «бомбы», списывание и откровенный плагиат в реферативных работах.

Мешает ли оценка учиться? И каковы другие функции оценки?

Материал четвертой части анкеты позволяет судить о том, какую роль студенты отводят оценке.

Респондентам предлагалось следующее задание:

«Расставьте по убыванию значимости для Вас следующие утверждения» (табл. 3).

Таблица 3

Высокая оценка означает для меня возможность	Значимость
1. Повысить самоуважение	
2. Получить диплом	
3. Повысить свой авторитет у преподавателей	
4. Учиться дальше в аспирантуре	
5. Повысить свой авторитет среди однокурсников	
6. Ничего не значит	
7. Отразить мои знания	
8. Избежать неудачи	
9. Повысить свой авторитет у родителей и их знакомых	
10. Получить повышенную стипендию	
11. Избежать страха перед неодобрением	
12. Найти хорошую работу	
13. Быть уверенным в своем профессионализме	
14. Оценка мешает мне учиться	
15. Повысить свой авторитет среди друзей	
16. Конкурировать, состязаться при обучении	
17. Повысить уверенность в себе	
18. Получить лучшее место работы при распределении	

Распределение ответов представлено на рис. 6.

Данные, представленные в рис. 1 и 5, устойчиво свидетельствуют о невысокой роли оценки в шкале жизненных ценностей, а также оценки как мотивирующего фактора для обучения. Однако студенты наделяют оценку вполне определенными функциями, поскольку утверждения о том, что «оценка ничего не значит» или «мешает учиться», оказались на последнем месте (рис. 6).

С учетом большого количества анализируемых утверждений, представленных в табл. 1, 2 и 3, достаточно сложно выявить какие-либо корреляции, однако, изучая зависимость среднего балла академической успеваемости и утверждений вышеприведенной таблицы, мы обнаружили корреляцию на уровне 0,3 с досто-

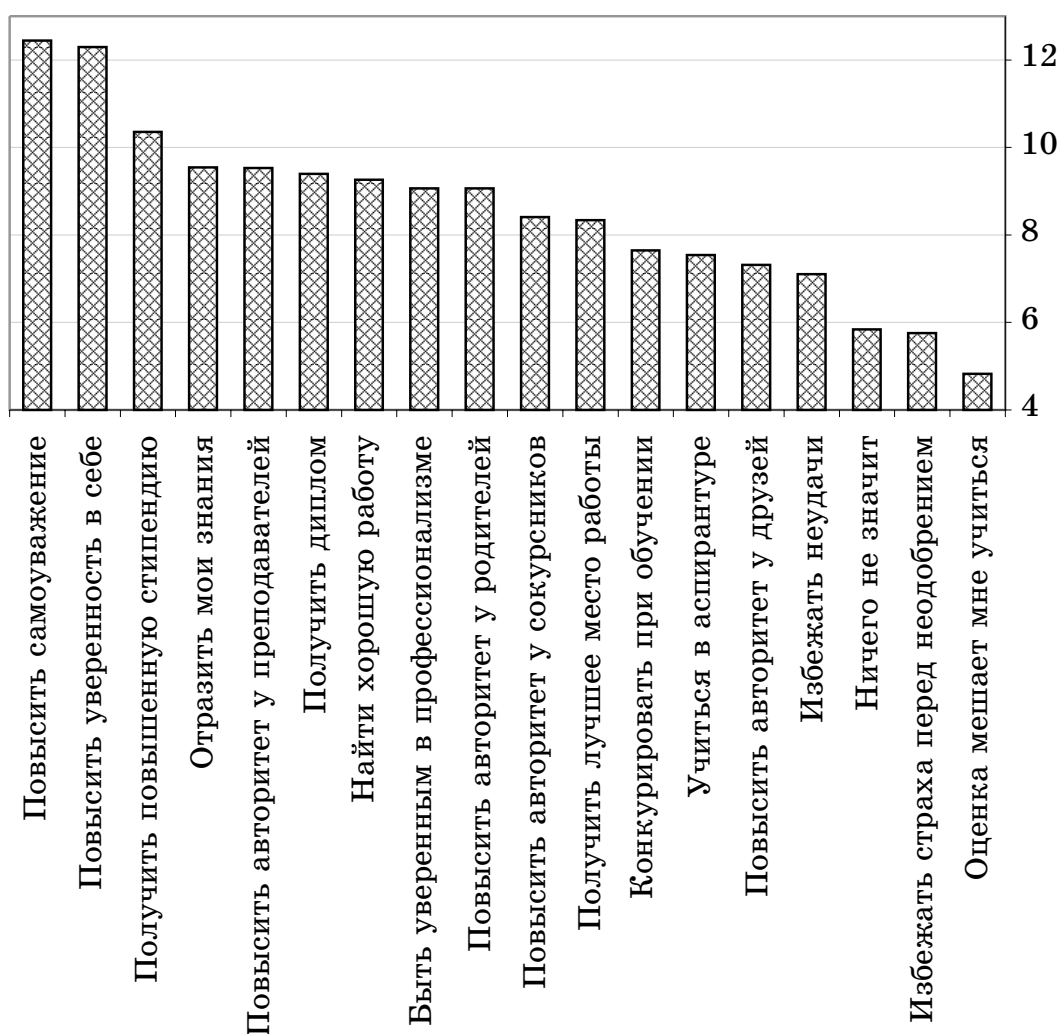


Рис. 6. Распределение восприятия функций оценки (приведены распределения частот)

верностью 0,95 для следующих утверждений: «оценка мешает мне учиться» и «конкурировать при обучении». В одном случае коэффициент корреляции отрицательный, т. е. чем выше средний балл студента, тем менее оценка «мешает ему учиться», в другом — коэффициент корреляции положительный, т. е. чем выше средний балл, тем выше стремление студента «конкурировать при обучении». На уровне 0,25 коррелируют средний балл студентов и «желание ставить и достигать цели» (что закономерно), «общаться с большим количеством людей» и «любовь к Родине». Патристически настроенные студенты имеют более высокий средний балл!

Известно, что чувство безопасности является одной из базовых потребностей человека. В свое время А. Маслоу в теории мотивации [5—7] указал, что фрустрация потребности в безопасности приводит к тому, что человеку трудно сконцентрировать свои усилия на реальных потребностях более высокого уровня (рис. 7), в частности на самоактуализации, т. е. на потребности человека развивать и реализовывать свой потенциал. Согласно Маслоу, безопасность играет особенно сильную роль в жизни невротических личностей, каковыми, к сожалению, и являются в большинстве своем наши студенты.



Рис. 7. Иерархия базовых ценностей по А. Маслоу

Учебная деятельность студентов может быть эффективной только тогда, когда она мотивируется не стремлением добиться безопасности или уважения и признания, а желанием стать высокообразованным специалистом, имеющим глубокие теоретические знания и навыки исследовательской работы.

Представленные в рис. 6 результаты говорят о том, что оценке отводится исключительно высокая роль в поддержании самоуважения и уверенности в себе. Это свидетельствует о том, что самооценка большинства студентов является неустойчивой и неспособной обеспечить стабильное эмоциональное состояние индивидуума. Такая личность представляется высоко тревожной и глубоко зависимой от внешней оценки. И поскольку преподаватели не всегда дифференцируют оценивание работы студента и его личности, то субъективное мнение преподавателя в ситуации оценивания делает студента исключительно уязвимым. В таком случае цель получить высокую оценку мотивируется не стремлением стать более компетентным в профессиональной области, а прежде всего тем, чтобы снизить уровень тревожности и поддерживать чувство собственной безопасности.

Хотелось бы подчеркнуть, что источником неустойчивой самооценки студентов является педагогический стиль многих школьных учителей и особенности семейного воспитания, поскольку в условиях, где достаточно часто личность подвергается оцениванию, практически неизбежным является невротизация человеческого характера.

Очень тревожным представляется портрет студента, самооценка которого зависит от полученной оценки — зачастую субъективного мнения преподавателя **о выполненной работе**. В чем же возможные причины такого явления?

Часто ли преподаватели задумываются, какими словами они сопровождают выставление оценки, особенно низкой? Принципиальных варианта всего два:

- 1) садитесь, молодой человек, к сожалению, **Вам** два;
 - 2) **эта работа**, молодой человек, заслуживает только двойки.
- Какой из вариантов чаще всего используете Вы?

В первом варианте, выставляя **оценку за контрольную работу** или **оценивая ответ на экзамене**, преподаватель ненароком оценивает и личность студента, а не только его знания по данному предмету, нанося ему этим психологическую травму.

Общаясь со студентом по второму варианту, преподаватель действительно оценивает конкретную работу по предмету, не затрагивая при этом личность студента.

Конечно, употребляемое некоторыми преподавателями на химическом факультете выражение типа «кто ж тебя, детка, замуж возьмет, если ты не умеешь рассчитывать G » в некоторой степени является шутливой оценкой знания студентов и студенток по физической химии. Однако представьте состояние этой дрожащей у доски девочки, которую спрашивает седой и мудрый профессор в красивых очках, вынося вердикт и ее знаниям, и ее будущему, оценивая ее как личность перед группой значимых для нее людей — однокурсников. По нерешенному уравнению преподаватель оценил личность, а это недопустимо.

Учитывая то, что оценка для студентов является инструментом получения признания от самых разных людей, способом повышения самооценки, будет полезным отмечать даже незначительные успехи студентов, не скупясь на похвалу отличных и выдающихся работ, при возможности сопровождая их материальным поощрением.

Опыт показывает, что плодотворным приемом является тактика начального авансирования, завышения оценки, особенно для студентов с достаточной усидчивостью, но невысоким, по разным причинам, уровнем знаний.

Реализовав в области обучения свою потребность в безопасности, т. е. получив поддержку своего самоуважения, студент может перейти и на другую, более высокую ступень мотивации обучения, с большей безопасностью осуществляя потребность в росте, развитии и приобретении знаний. Применение такого приема длительное время имеет, безусловно, негативные итоги: студенты достаточно неплохо сами ориентируются в уровне своих знаний, поэтому незаслуженно завышенная оценка снижает желание ставить и достигать цели, притупляет потребность в развитии способностей, уменьшает авторитет преподавателя, в целом негативно отражаясь на мотивации к обучению. Однако кратковременное применение такого приема в начале семестра приносит пользу, давая «фору» одним студентам и не расслабляя других.

Из-за нестабильного уровня самооценки даже студенты с отличной успеваемостью имеют достаточно высокий уровень тревожности, особенно в предэкзаменационный период, ведь сильнее всего пугает неизвестность. Снизить уровень тревожности

можно, если повысить предсказуемость экзаменационной оценки, выставляя текущие оценки и знакомя с ними студентов.

Очень хорошие результаты дает текущий регулярный контроль усвоения лекционного материала в большой аудитории с выставлением определенного количества баллов, а не оценки. Добавление баллов за каждый правильный ответ (а не снижение баллов за неверный) не отнимает у студентов право на ошибку, позволяя, особенно на первых курсах, частично переориентировать функцию оценки на диагностическую, выявить нереализованные потенциальные возможности студентов. Баллы суммируются, и, если студент в семестре набирает заранее оговоренное преподавателем количество баллов и выполняет остальные задачи семестра, он получает зачет до экзаменационной сессии. Обязательными здесь являются: **заранее строго оговоренное** количество баллов и задачи, которые должен решить студент в семестре. При четкой формулировке цели и путей ее достижения у студентов включаются наиболее значимые мотивационные факторы: и приобретение знаний, и повышение уверенности в себе, и азарт получения досрочного зачета. Материал усваивается равномерно и последовательно в течение семестра, что способствует его систематизации, у студента снижается уровень тревожности перед предстоящим зачетом. Кроме того, такая система с начислением баллов практически исключает негативную оценку работы студента, а ведь именно «плохая» оценка снижает уровень мотивации студента к обучению, студент адаптируется к низкой оценке, сильно снижает уровень притязаний, хотя именно умеренно высокий уровень притязаний является главным мотивационным фактором (см. рис. 5 — ставить и достигать цели).

Стремлюсь или боюсь?

Приведенные нами рекомендации для практической работы в конечном итоге облегчают жизнь студента. В то же время работа преподавателя становится сложнее, однако все усилия компенсируется ростом эффективности преподавания. Студент, ожидающий высокой оценки с позитивными эмоциями, проявляет большую активность и предьявляет лучшие академические результаты, чем студент, «наказанный» плохой оценкой и тем более запуганный ее получением в будущем.

Последняя часть анкеты предполагала выяснение доминирующего способа восприятия оценки студентами. Само восприятие оценки было разделено на две метафорические плоскости: времени (оценка в прошлом или в будущем) и полюса («плохая» оценка и «хорошая» оценка). Таким образом, при пересечении этих плоскостей мы получили четыре потенциальных способа, «призмы» восприятия оценки:

	Прошлое	Будущее
«Хорошая» оценка	Я радуюсь, когда получаю хорошую оценку	Я стремлюсь получить хорошую оценку
«Плохая» оценка	Я огорчаюсь, когда получаю плохую оценку	Я боюсь получить плохую оценку

Ориентация на «плохую» или «хорошую» оценку как на состоявшийся факт или как на перспективу ее получения оценивалась последней частью анкеты:

«Выберите и отметьте один из четырех пунктов, который наиболее адекватно отражает Ваше восприятие оценки» (табл. 4).

Таблица 4

Способы восприятия оценки

Я огорчаюсь, когда получаю плохую оценку	
Я радуюсь, когда получаю хорошую оценку	
Я боюсь получить плохую оценку	
Я стремлюсь получить хорошую оценку	

Результаты представлены на рис. 8.

Закономерно, что для студентов, чьим мотивационным фактором в большей степени, чем для остальных, является страх получения плохой оценки (см. заштрихованные области на рис. 8), а их оказалось 10 %, средний балл (7,2) ниже, чем у студентов, испытывающих радость при получении хороших оценок (7,5), их количество составляло 90 %.

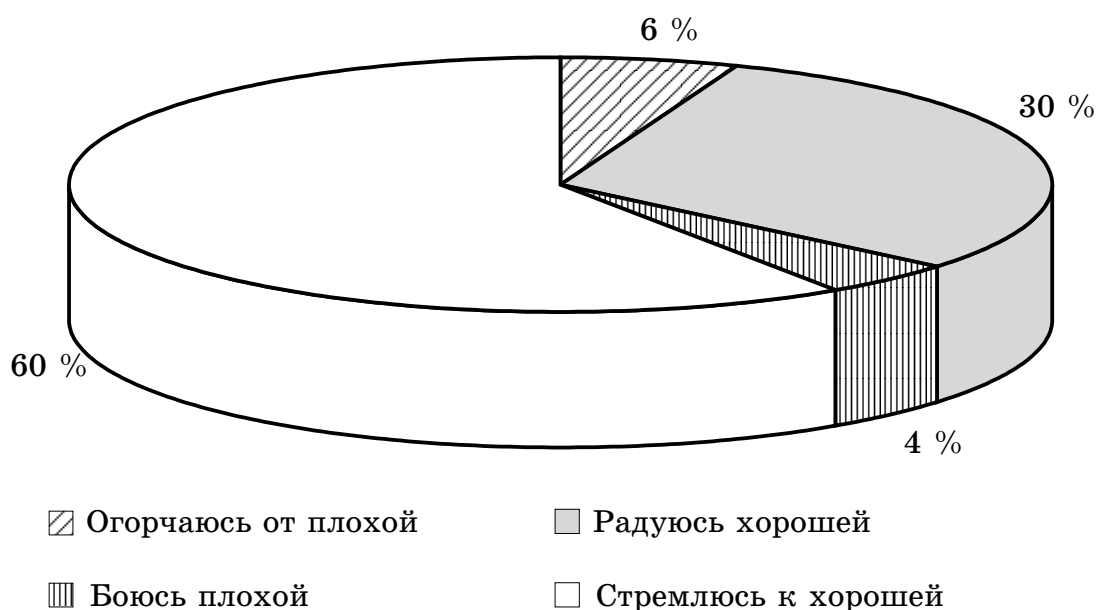


Рис. 8. Распределение приоритетных ответов, отражающих восприятие оценки студентами

Причем среди тех 10 % респондентов, кто негативно воспринимает оценки, оказалось 62 % молодых людей и 38 % девушек. Это противоречит распространенному мифу о том, что юноши уделяют меньше внимания оценкам, чем девушки.

Итак, изучив и обобщив данные опроса студентов об их жизненных ценностях и отношении к оценке, ее значимости, роли и функциях, мы предложили пути адаптации стратегий и способов оценивания для поддержания и усиления мотивационных факторов студентов в образовательном процессе. Мы полагаем, что образовательный процесс можно сделать более эффективным, если:

- учитывать тот факт, что студенты ценят оценку не выше, чем социальные институты общества, а вот влияние выставляемых оценок на формирование внутренней самооценки является очень сильным;
- оценивать только работу студента, а не личность; стабилизировать чувство безопасности студентов и их самооценку, по возможности не затрагивая личность в процессе оценивания;
- не пугать студентов низкой оценкой, а мотивировать их, показывая практическую значимость изучаемого предмета для их профессиональной и жизненной компетентности; позитивная оценка сильнее мотивирует на обучение;
- принимать во внимание, что юноши также чувствительны к оценкам, как и девушки.

Литература

1. Бююль, А. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель : пер. с нем. СПб., 2002. 608 с.
2. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. СПб., 2001. 240 с.
3. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. М., 1986. В 2 т. Т. 1. 408 с.; Т. 2. 392 с.
4. Ричи, Ш. Управление мотивацией : учеб. пособие для вузов / Ш. Ричи, П. Мартин : пер. с англ. под ред. проф. Е. А. Климова (серия «Зарубежный учебник»). М., 2004. 399 с.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. СПб., 1999. 478 с.
6. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. М., 1999. 425 с.
7. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. СПб., 2001. 243 с.

2 ОПЫТ РАЗРАБОТОК И РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ

2.1. РЕЙТИНГОВАЯ, НАКОПИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Каратаева Т. П. Рейтинговая оценка учебной работы студентов как фактор повышения качества образования

Титаренко Л. Г. Когнитивные и воспитательные возможности оценивания студентов (из опыта использования различных средств оценивания в учебном процессе в БГУ)

Счастливая И. И. Опыт разработки и использования рейтинговой системы оценок в учебном процессе

Коренькова Н. В., Кореньков А. Э. Способы оценивания учебной деятельности студентов

Волкова И. А. Система оценивания и мотивация учения

Кольчевский Н. Н., Кольчевская Е. В. Способы выведения итоговой оценки

2.1. РЕЙТИНГОВАЯ, НАКОПИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Т. П. Каратаева

РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемам управления качеством образования и принципам оценки этого качества в последние годы уделяется много внимания по целому ряду причин [1]. Одной из этих причин является интернационализация образования, необходимость повышения профессиональной мобильности и конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Востребованность выпускников вуза (факультета, кафедры) на рынке труда является актом публичного признания соответствия его знаний, умений и навыков тем задачам, которые ставит перед ним общество в конкретной сфере деятельности. Требования к профессиональной подготовке специалистов меняются в соответствии с изменяющимися условиями функционирования общества. В сфере образования это привело к смене образовательных парадигм, что кратко можно охарактеризовать как переход от «обучения» к «учению». Реализация новой образовательной парадигмы возможна лишь при условии тщательного анализа тех методических приемов, которые являются традиционными для нашего вузовского учебного процесса, и такой их переориентации, которая позволит активизировать систематическую учебную работу студентов и в максимальной мере развить творческий потенциал каждого молодого человека, ибо быстрые темпы накопления новой научной информации, внедрения новых технологий, развития межпредметных областей знаний требуют от специалистов высокой мобильности, умения самостоятельно пополнять и постоянно обновлять свои специальные знания на базе глубокой фундаментальной подготовки.

Эффективным средством повышения качества образовательного процесса является его организация в соответствии с обучающе-исследовательскими принципами (ОИП), а также в сочетании с рейтинговой системой оценки всей учебной работы студентов [2].

Ранжирование всех студентов по уровню их учебных достижений (рейтинг) в зарубежных вузах ведется уже не одно десятилетие, методики такого ранжирования различны и определяются внутривузовскими правилами и традициями [3]. По отзывам выпускников нашего факультета, работающих в США, рейтинг специалиста является основной его характеристикой при приеме на работу даже через несколько лет после окончания вуза.

У нас пока нет традиции ведения рейтинга, учитывающего все формы учебной работы студента за весь период его обучения на основе многобалльной системы оценивания. В случае необходимости ранжирования выпускников факультета (например, при распределении их на работу) используется средний балл успеваемости, учитывающий экзаменационные оценки по всем предметам. При этом до сих пор средний балл основывался на привычной пятибалльной системе. Естественно, такое ранжирование, да еще только на стадии выпуска студентов, не может служить существенным рычагом управления учебным процессом. Невостребованность рейтинга является существенным фактором, тормозящим внедрение рейтинговой системы. Вместе с тем без эффективной системы оценивания на всех этапах учебного процесса невозможно поднять качество подготовки специалистов.

До недавнего времени основной функцией контроля было выставление определенной оценки, характеризующей знание предмета. Реализация на практике новой образовательной парадигмы приводит к поиску и внедрению разнообразных форм контроля знаний с целью побуждения студентов к систематической учебной работе, развития их творческого потенциала, коммуникативных способностей. Опыт химического факультета БГУ по ведению рейтинговой системы оценки всех форм учебной деятельности студентов свидетельствует, что используемая факультетом многобалльная система оценивания является не только важным рычагом управления качеством учебного процесса, но и в сочетании с ОИП может рассматриваться как инновационная образовательная технология [4].

Введению рейтинга на факультете предшествовала многолетняя работа по совершенствованию форм контроля знаний студентов по фундаментальным химическим дисциплинам. Задолго до

всеобщего введения десятибалльной системы оценивания на факультете многими преподавателями использовалась многобалльная система оценки различных форм учебной работы студентов по основным химическим дисциплинам. Что дает многобалльная система оценивания по сравнению с классическими пятью, а фактически четырьмя, баллами? Здесь есть принципиальное отличие, заключающееся в том, что в первом случае студент «набирает» баллы за каждый свой правильный «шаг» или «действие», а во втором — получает интегральную оценку за качество выполненной работы. Практика показывает, что многобалльная оценка любого вида работы психологически воспринимается студентами совершенно по-иному, чем выставление традиционных «удовлетворительно», «хорошо», «отлично» или «неудовлетворительно». Например, если контрольная работа оценивается в 30 баллов, а студент «набрал» лишь 15, то фактически это неудовлетворительная оценка, но Вы оценили определенным количеством баллов все правильные действия студента, т. е. показали, что он что-то сделал правильно, а какие-то баллы он «потерял», поскольку не освоил совершенно конкретные вещи. Конечно, преподавателю проще выставить «неуд.» за неверно решенную задачу, ориентируясь на неправильный ответ, чем затратить значительно больший временной ресурс для оценки хода решения задачи по многобалльной шкале. При этом, если заранее оговаривается, из чего складывается многобалльная оценка задачи или выполняемой лабораторной работы, акцентируется внимание студентов на конкретных моментах. Например, если Вы хотите добиться от студентов, чтобы тщательность и аккуратность при выполнении химических синтезов стала для них нормой, заложите в общую оценку работ достаточно высокие баллы за процент выхода конечного продукта синтеза (в других случаях — за точность анализа, за правильность расчета погрешностей, за качественное представление графического материала и т. д.). Изучаемый студентами материал при использовании многобалльной системы оценки их знаний определенным образом структурируется, что также является важным обучающим моментом.

Молодежи присущ дух состязательности, и студенты, особенно хорошо успевающие, тщательно анализируют, на чем они «потеряли» баллы, почему работа их коллег оценена выше. Тем самым внимание студентов фиксируется на их недоработках. Естественно, что задания различной сложности должны оцениваться в различное количество баллов. Многобалльная оценка различных работ — будь то контрольная работа, выполненная лабо-

раторная работа, подготовленный студентом реферат — позволяет индивидуализировать учебный процесс, поскольку появляется возможность предлагать студентам работы, отличающиеся уровнем сложности. Особенно важно это на первом курсе, когда студенты зачастую чрезвычайно сильно отличаются по своему уровню подготовки (одни — победители олимпиад различного уровня, другие — выпускники специализированных классов, третьи — выпускники обычных сельских школ). Если таким студентам предлагать задания одного уровня сложности, то хорошо подготовленные студенты перестанут работать, для них необходимо иметь задания повышенного уровня сложности, которые и оцениваться будут большим количеством баллов.

В учебном процессе важно найти формы работы, развивающие способность студентов отстаивать свою точку зрения, активно участвовать в обсуждении каких-то проблем, дискуссиях. Чаще всего семинары являются той формой учебных занятий, когда при их продуманной организации можно развивать указанные выше качества. Но не будет ли активность студентов сковываться боязнью дать неверный ответ, если они знают, что их ответы постоянно оцениваются в баллах? Следует ли за каждый ответ студента выставлять какие-либо баллы? Иногда это трудно сделать чисто технически — еще не знаешь всех фамилий, а просить студентов каждый раз называть себя не всегда удобно. Выходом из положения может послужить наличие у всех студентов беджей, но такая практика пока у нас не внедрена (хотя в некоторых вузах она существует). Методической комиссией химического факультета БГУ принято решение на основании опыта работы преподавателей различных кафедр, что работа на семинарских занятиях будет оцениваться интегрально, в конце семестра и в рамках заранее оговоренных по данной дисциплине баллов, учитывая активность студента на занятиях, качество его ответов, подготовленность к занятиям. По различным дисциплинам это может быть различное число баллов, зависящее от традиций, сложившихся на кафедре, от объема часов, отводимых на эти занятия, от их программы. Такой подход к оценке работы студентов на семинарах, конечно, допускает возможность проявления со стороны преподавателей субъективизма — личностных «симпатий» и «антипатий», поскольку не определены точные количественные показатели указанных выше качеств. Но, во-первых, по сравнению с количеством «объективных» баллов (контрольные работы, тесты, коллоквиумы, лабораторные работы) количество баллов за семинарские занятия должно составлять относительно неболь-

шой процент (какой — решает кафедра); во-вторых, студент должен учиться устанавливать нормальные деловые контакты с сокурсниками и преподавателями и понимать, что вся профессиональная деятельность будет и в дальнейшем проходить в коллективе сотрудников, где все «оцениваются» своими коллегами, и стремиться завоевать — своими знаниями, личностными качествами — достойное к себе отношение и, соответственно, получить объективную оценку своей работы.

Каждая кафедра факультета оценивает свои учебные дисциплины в то количество баллов, которое считает целесообразным в силу сложившихся на кафедре традиций, с учетом числа контрольных точек, «веса» семинарских занятий и лабораторного практикума. Например, по какому-либо химическому курсу число баллов за семестр может складываться из следующих позиций:

1. Двухчасовые контрольные работы — две по 30 баллов (60 б.).
2. Тестовые контрольные работы — три по 10 баллов (30 б.)
3. Работа на семинарских занятиях — до 20 баллов.
4. Два коллоквиума — по 10 баллов (20 б.)
5. Выполнение лабораторного практикума — до 70 баллов.

Итого данный курс в течение семестра «стоит» двести баллов. Студент, «набравший» за семестр более 90 % от максимального числа баллов, имеет право получить отличную оценку (9 баллов по десятибалльной шкале) без сдачи экзамена. Однако преподавательский коллектив факультета считает, что подготовка к экзамену по всему пройденному материалу, как и сама процедура экзамена, помимо контролирующей функции имеет также большое обучающее значение. Чтобы заинтересовать студентов в сдаче экзамена, он тоже оценивается определенным числом баллов, которые добавляются к баллам, накопленным за семестр. Таким образом, студент, отказывающийся от сдачи экзамена, теряет начисляемые за него баллы.

Следует ли экзаменационную оценку жестко привязывать к успеваемости студента в течение семестра? При ведении рейтинга по конкретной дисциплине во многих случаях экзаменационная оценка складывается из баллов, набранных за семестр и «заработанных» на экзамене. Существуют различные точки зрения на то, каким образом накопленные за семестр баллы учитываются при выставлении экзаменационной оценки, каков вклад экзамена в суммарный рейтинговый балл. Выводятся даже различные формулы для подсчета объема знаний при использовании накопительного рейтинга [5, 6], что существенно усложняет ве-

дение рейтинга, но не имеет, с нашей точки зрения, принципиального значения для ранжирования студентов.

Методическая комиссия химического факультета пришла к выводу, что экзаменационная оценка должна основываться только на качестве ответа на экзамене. Тем более, что экзамены все чаще проводятся в письменной форме и выставляют оценку за экзамен (более высокую или более низкую, чем заслуживает данная экзаменационная работа), основываясь на работе студента в течение семестра, не совсем корректно. Другое дело, что экзамен может существенно повысить или понизить рейтинг студента по данному предмету, так как баллы, набранные на экзамене, могут составлять существенную часть (от 30 до 50 %) от общей суммы баллов по дисциплине за семестр. Разбалловка экзаменационных ответов делается методической комиссией кафедры заранее, и она известна студентам. Например, простейший случай: в билете 3 вопроса, каждый из которых оценивается по 10-балльной шкале, и задача, которая «стоит» 30 баллов. Следовательно, максимальный балл за экзамен — 60, что составляет 30 % от числа баллов за семестр в соответствии с приведенным выше примером. Кстати, заметная разница в успеваемости студентов в течение семестра и на экзамене (что бывает, как правило, редко) четко характеризует их различную работоспособность и может учитываться преподавателями при дальнейшей работе со студентами. Если уровень успеваемости в семестре существенно выше, чем уровень ответа на экзамене, то это свидетельствует о том, что большие объемы информации в ограниченное время данным студентом осваиваются с трудом и более эффективно он овладевает материалом в режиме систематической работы и «малыми порциями». Некоторые студенты не могут организовать себя на систематическую работу, но могут «собраться» в период сессии, добиваясь при этом высоких результатов. Такие студенты легко преодолевают стрессовые ситуации и склонны к работе в режиме «аврала».

Ранжирование всех студентов по уровню их достижений в учебе по каждой дисциплине определяется на основе количества набранных студентом баллов за семестр (с учетом баллов за экзамен), их процента от максимального числа баллов, т. е. фактически все дисциплины независимо от их первоначальной оценки в баллах приводятся к 100-балльной шкале. В нашем примере 260 баллов — это 100 %. Такой перевод заложен в программу подсчета рейтинга и осуществляется автоматически на основе баллов, вводимых в компьютер из экзаменационных ведомостей по различным дисциплинам.

Все ли дисциплины с равными весовыми коэффициентами должны учитываться при ранжировании студентов? Этот вопрос может решаться по-разному на различных факультетах. Поскольку рейтинг ведется в рамках курса и факультета, то важно, чтобы подход был единым и объективно отражал уровень профессионализма будущего специалиста. Вероятно, следует согласиться с тем, что различную профессиональную подготовку получают два студента-химика, имеющие средний балл успеваемости 4, складывающийся в первом случае из отличных оценок по гуманитарным дисциплинам, а по химическим — из троек и четверок, во втором — из отличных оценок по фундаментальным химическим дисциплинам и хороших и удовлетворительных — по общепрофессиональным и гуманитарным. Поэтому рейтинг студента должен учитывать различную значимость дисциплин учебного плана для профессиональной подготовки. Наиболее значимыми должны быть фундаментальные дисциплины специальности, на них в учебных планах отводится большая часть учебного времени, в рамках этих дисциплин закладываются теоретические основы специальности. Значимость этих дисциплин определяет и их наиболее высокий коэффициент, в нашем случае — 1,0. Методической комиссией факультета принято решение о том, что общепрофессиональные дисциплины имеют коэффициент 0,8, а дисциплины социально-экономические и гуманитарные — 0,5.

Как оценивается учебная работа студента в период специализации? Учебные планы специализации при одинаковом суммарном числе аудиторных часов существенно различаются по числу и объему изучаемых курсов. Мы сочли целесообразным, чтобы кафедра определяла число баллов каждого из специализирующихся у нее студентов с учетом всех форм работы с ним и подавала соответствующие сведения в деканат. В этом случае кафедра имеет возможность учесть сложность тех или иных спецкурсов, умение студентов практически решать стоящие перед ними задачи, проявлять свое творчество, демонстрировать экспериментальные навыки. Суммарное число баллов за специализацию — 100 за один семестр.

Каждому студенту факультета присваивается личный код, информация о рейтинге студентов помещается на доску информации деканата также в закодированной форме. Это делается для того, чтобы избежать ситуации психологического дискомфорта для студентов с невысоким рейтингом. Студенты, каждый из которых знает только свой личный код, могут следить за сво-

им относительным перемещением по шкале достижений, которая обновляется после каждого семестра.

К настоящему времени на химическом факультете БГУ рейтинг ведется уже четвертый год, в нем участвуют студенты I—IV курсов факультета. На рейтинг студента влияют: его участие в научной работе, наличие публикаций, выступления на научных конференциях. Например, участие в студенческой научной конференции с докладом оценивается от 10 до 40 баллов в зависимости от уровня конференции (университетская, республиканская, международная) и качества доклада; публикация докладов оценивается до 20 баллов, публикация научной статьи — от 30 до 40. Курсовые и дипломные работы оцениваются, соответственно, в интервале 20—40 и 30—60 баллов в зависимости от оцениваемого рецензентом качества, а также от уровня защиты работы, определяемого соответствующими комиссиями.

Что дает ведение рейтинговой системы, кроме существенных затрат времени со стороны преподавателей факультета и деканата? Следует выделить следующие положительные моменты, которые, без сомнения, компенсируют трудоемкость процесса ведения рейтинга.

Во-первых, рейтинговая система оценки всей учебной работы студентов систематизирует их работу над изучаемым материалом. Ведение рейтинга хорошо сочетается с модульной организацией процесса изучения дисциплин, когда изучение модуля завершается определенным контрольным мероприятием, сроки которого определяются заранее. Невыполнение контрольных мероприятий в установленные сроки влечет за собой уменьшение числа баллов за соответствующую контрольную работу.

Во-вторых, организация рейтинговой системы требует от всех преподавателей тщательного согласования своих действий и предварительного сквозного планирования всего учебного процесса по данной дисциплине. Как показывает практика, такие коллективные обсуждения всегда полезны, они позволяют учитывать индивидуальный опыт каждого преподавателя, распространять наиболее ценные методические находки и в то же время унифицировать требования к знаниям, умениям и навыкам студентов в различных учебных группах. Это особенно важно, когда занятия по одной дисциплине ведутся несколькими преподавателями в параллельных группах.

В-третьих, повышается доверие студентов к итоговой оценке на экзамене. Дух состязательности, присущий студентам, спо-

способствует их стремлению выполнять дополнительные задания или более сложные работы с тем, чтобы поднять свой рейтинг.

В-четвертых, рейтинговая система оценки учебной работы студентов хорошо сочетается с индивидуализацией учебного процесса, поскольку предполагает возможность варьирования сложности и числа заданий, а также учета разноуровневости заданий в многобалльной оценочной шкале.

В-пятых, акцентирование внимания студентов на оценке их творческой активности в рамках учебного процесса, подготовка учебных заданий, требующих элементов творчества (т. е. организация учебного процесса на обучающе-исследовательских принципах), учет в рейтинге участия в научной работе способствуют развитию у студентов творческого подхода к выполнению любых заданий.

Все перечисленные выше факторы, несомненно, способствуют повышению качества подготовки специалистов. Вероятно, в ближайшее время в связи с переходом на многоуровневую систему подготовки рейтинг студента будет востребован как объективная характеристика его профессиональной компетенции и потенциальных возможностей при распределении студентов на бакалаврский или магистерский уровень подготовки, для рекомендации выпускников в аспирантуру.

Литература

1. Жук, А. И. Управление качеством образования в университетах / А. И. Жук, В. И. Воскресенский // Вышэйш. шк. 2003. № 2. С. 21—26.
2. Каратаева, Т. П. Обучающе-исследовательский подход как способ активизации познавательной деятельности студентов / Т. П. Каратаева, Е. И. Василевская // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Материалы Второй междунар. науч.-практ. конф. Мн., 2002. С. 147—157.
3. Корнеев, Ю. М. Опыт создания и применения системы рейтинга / Ю. М. Корнеев, В. А. Сипачев // Журнал Всесоюз. хим. общ-ва им. Д. И. Менделеева. 1990. Т. 35. № 3. С. 323—327.
4. Каратаева, Т. П. Рейтинговая система в организации учебного процесса / Т. П. Каратаева // Вышэйш. школа. 2001. № 5. С. 59—62.
5. Панин, М. И. Морфология рейтинга / М. И. Панин // Высшее образование в России. 1988. № 1. С. 90—94.
6. Золотухин, Ю. П. Рейтинговая система: конструирование и практика применения / Ю. П. Золотухин, И. Б. Креквина // Вышэйш. шк. 2003. № 6. С. 13—16.

**КОГНИТИВНЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ
(из опыта использования различных средств
оценивания в учебном процессе в БГУ)**

Оценивание — это процесс, присутствующий в любой системе обучения студентов. Однако в разных странах функции оценивания трактуются по-своему, исходя из целей и особенностей каждой национальной системы образования. Соответственно этому выбираются системы и конкретные средства оценивания: в любом случае они должны максимально обеспечивать достижения главных целей, преследуемых системой образования. Так, например, во многих странах каждое учебное заведение имеет свой собственный подход к оцениванию, который в целом не выходит за рамки принятого в этой стране, но может иметь свою специфику: где-то выше ценится самостоятельность и творчество студентов в усвоении учебного материала, а где-то — чисто механическое его заучивание и ретрансляция.

В данной статье рассматриваются методы и средства текущего и итогового оценивания, используемые автором в преподавании социологии в БГУ и апробированные на протяжении ряда лет. Данная система была разработана автором эмпирическим путем на основе большого стажа преподавания в вузах республики и за рубежом. По мере накопления опыта отбирались наиболее подходящие, получившие одобрение коллег и студентов методы оценивания, которые хорошо вписываются в современную интерактивную парадигму образования, широко рекламируемую в условиях проходящей реформы высшего образования, так как она ориентирована на использование активных методов обучения и информационных технологий, изменение стиля общения преподавателя и студента, повышение материально-технического уровня преподавания [1; 2]. Не претендуя на то, чтобы навязывать свои методы профессорско-преподавательскому сообществу, все же подчеркнем, что они прошли проверку временем и при творческом (а не механическом) их использовании вполне могут найти применение в преподавании различных дисциплин и за пределами БГУ. Социология может быть использована как модель, позволяющая показать, как в социальных дисциплинах

можно применять методические инновации, использовать лучший мировой и отечественный опыт не только в процессе чтения лекций, то и в процессе оценивания знаний студентов [3].

Творческий поиск оптимальных методов оценивания был стимулирован неудовлетворенностью состояния дел в пору собственного студенчества, когда итоговая оценка зависела в основном от устного ответа на экзамене. Конечно, успехи на семинарских занятиях тоже принимались во внимание, но оценивалось скорее количество соответствующих учебнику ответов, нежели их качество или самостоятельность студента. Позднее появилась возможность ознакомиться с методами оценивания сначала в МГУ (еще в советское время), а затем в нескольких вузах США. Оказалось, что нигде экзаменационному оцениванию не отдавалось приоритета при окончательном оценивании. Напротив, в первую очередь принималось во внимание комплексное оценивание, которое складывалось из отдельных оценок разных видов учебной работы, выполняемой студентами на протяжении всего семестра.

Такой подход показался нам плодотворным. Согласно этому подходу, преподаватель еще до начала преподавания курса должен продумать в деталях все виды учебных заданий, составить список этих заданий, включая итоговый экзамен, а затем — по своему усмотрению, опираясь на опыт и здравый смысл, — приписать каждому заданию определенное число баллов, или процентов от итоговой оценки. В сумме все баллы должны давать 100 процентов, т. е. студент, выполнивший все задания на «отлично», должен получить максимальный балл. Такая система вполне применима к любой шкале оценок: пятибалльной, десятибалльной и даже системе грейдов, когда качество знаний студента оценивается по шкале от А (высшая оценка) до Е (минимальная оценка, при которой требуется пересдача всего курса, а не просто итогового экзамена). Западный опыт доказал, что для такой системы оценивания оптимально подходят письменные итоговые экзамены. Вообще во многих странах оценка на письменном экзамене считается более объективной, чем на устном, кроме того, она позволяет неоднократно оценивать и переоценивать качество работы студента разными преподавателями.

В американской системе образования основные функции оценивания — проверка знаний студентов и реализация принципа равенства в образовании. Считается, что комбинирование письменных итоговых экзаменов с текущей оценкой всех видов деятельности позволяет избежать любой дискриминации по полу, расо-

вому признаку, социальному статусу и т. д., а также дает возможность заведующему кафедрой эффективно контролировать деятельность конкретного преподавателя и сопоставлять, если необходимо, уровень знаний его подопечных с выставленными им оценками. На наш взгляд, «накопительная» система оценивания не только стимулирует здоровую конкуренцию между студентами, которые знают об успехах друг друга по текущим оценкам и могут соревноваться в учебе задолго до экзамена, но также является эффективным стимулом: чем больше баллов студент получает в процессе текущей работы, тем большего он может ожидать в качестве конечного результата. Кроме того, преобладание письменных заданий (в том числе домашних) позволяет свести к минимуму влияние эмоций и плохого самочувствия, помогает обрести уверенность в себе более стеснительным студентам, которые редко выступают на семинарах, и т. д. В целом, на наш взгляд, накопительная балльная система оценивания не только снижает уровень стресса студентов во время экзаменационной сессии (т.е. благотворно влияет на их здоровье), но и является более объективной: она позволяет отслеживать развитие умений и навыков студентов (от устного выступления на семинаре до домашнего аналитического эссе на заданную тему) и заранее предвидеть возможный финальный результат (конечную оценку по курсу).

Еще раз подчеркнем, что описываемая нами система оценивания применяется в рамках интерактивной парадигмы образования, предполагающей активное взаимодействие преподавателя и студентов. Согласно этой парадигме, ключевой фигурой образовательного процесса по-прежнему является преподаватель, от которого напрямую зависит, как повысить мотивацию студентов на учебу, создать творческую атмосферу в аудитории. Поэтому всякая реформа образования связана со степенью готовности преподавателя экспериментировать, самому осваивать новые средства деятельности, ломать стереотипы. Неплохо, если этот процесс подкрепляется материально. Однако главное здесь — опыт и педагогическое мастерство педагога, которые приобретаются с годами; молодой преподаватель может освоить такую систему, работая «в паре» с опытным профессором.

Внедрение активных методов обучения (включая методы оценивания) является механизмом решения более общей проблемы активизации образовательного процесса. Трудно переоценить практическое значение активных методов: они могут применяться как в процессе донесения преподавателем новой информации

до студенческой аудитории на лекциях, так и в ходе проверки знаний студентов на семинарах и путем контролируемой самостоятельной работы. Психологи установили, что люди запоминают 10 % прочитанного материала, 20 % — услышанного, 30 % — увиденного, 50 % — увиденного и услышанного одновременно, а также 80 % того, что они говорят сами, и 90 % — до чего они дошли в процессе собственной деятельности. Именно поэтому необходимо активно вовлекать студентов в различные виды деятельности в процессе обучения. Таким образом, интерактивные методы оценивания способствуют закреплению знаний: их применение заставляет студента надолго запоминать ту или иную информацию, так как она была получена им самостоятельно, с обязательными дополнительными когнитивными усилиями.

Однако активное обучение социологии (включая соответствующие методы оценивания) — это весьма трудоемкий процесс, и только энтузиасты своего дела сознательно, без нажима «сверху» осваивают и внедряют активные методы в полном объеме. Тому есть многие причины. Во-первых, активные методы требуют от преподавателя огромной предварительной работы по освоению механизма их использования. Надо создать теоретико-методологическую модель преподавания учебного курса, ознакомить с ней студентов, прояснить имеющиеся у них трудности, а затем строго следовать этой модели в соответствии с предложенными правилами. Во-вторых, преподаватель затрачивает значительный ресурс времени на подготовку к занятиям по активным методикам (в сравнении с традиционными методами), так как он должен подготовить дополнительный раздаточный материал для студентов (вопросы для контрольных мини-работ и тестов, тематику эссе), регулярно проверять и оценивать письменные студенческие работы (эссе, тесты, конспекты). В-третьих, и от преподавателя, и от студентов требуется большая ответственность, ибо на каждое занятие надо приходить подготовленным. В-четвертых, необходима студенческая кооперация, так как при широком использовании групповых форм активности результат оценки часто зависит от скоординированной работы каждого члена группы, и если один студент к занятию не готов, то могут получить плохие оценки и все остальные. В-пятых, нужно обеспечить доступность первоисточников (и любых других учебных материалов) для студентов; в противном случае при отсутствии необходимых текстов можно вызвать у них фрустрацию и чувство беспомощности. В-шестых, использование активных методов обуче-

ния — это всегда творчество, преподаватель должен быть «в форме» в любой момент занятия, чтобы перейти в случае необходимости от одной формы интеракции к другой. Наконец, преподаватель должен сам хорошо понимать, для чего ему нужны эти методы, какого результата с их помощью он хочет достигнуть.

Использование активных методов при преподавании социологии предполагает соблюдение единства формы и содержания, гармонию цели и средств, обучения и оценивания. С точки зрения формы использование активных (прежде всего интерактивных, предполагающих взаимодействие педагога со студентами) методов в образовательном процессе означает, во-первых, достижение максимально полного согласования между учебными целями, которые преподаватель ставит перед собой в процессе преподавания своей дисциплины, и используемыми им средствами и методами для достижения этих целей; во-вторых, согласование образовательных взаимодействий между студентами и преподавателем, предполагающее подбор студентами адекватных средств для достижения поставленных перед ними учебных целей в процессе изучения конкретной дисциплины. Обе стороны — студент и преподаватель — должны быть хорошо информированы о целях, задачах, средствах учебного процесса, чтобы правильно выбрать стратегию собственного поведения и построить модель достижения цели, соответствующую собственным устремлениям.

Наш многолетний преподавательский опыт показывает, что изначальное согласование взаимодействий студента и преподавателя помогает обучаемому взвесить собственные силы, правильно распределить познавательные усилия, успешно контролировать собственный процесс обучения и планомерно достигать желаемых результатов. Четкое изложение преподавателем стратегии освоения учебного материала курса помогает выстраивать хорошие социально-психологические отношения между студентами и преподавателем, ибо каждая сторона заранее знает о своих обязанностях и ожиданиях другой стороны. Такая организация учебного труда в принципе исключает субъективизм в оценках работы студентов, рационализирует взаимоотношения и позволяет студенту «просчитывать» заранее возможный результат.

Овладение определенным содержанием курса при использовании накопительной системы оценивания знаний достигается студентами не «одним скачком» перед экзаменом, а шаг за шагом, планомерно в течение всего семестра. При этом каждый студент может усилить свою мотивацию и результативность учебы, успеш-

но проявив себя в том виде учебной деятельности, который больше всего соответствует его способностям и склонностям (устный ответ, эссе, комментирование текста первоисточника, доклад и др.).

Итак, каков механизм практического использования накопительной системы оценивания знаний как необходимого дополнения к активным методам преподавания?

Для наглядности продемонстрируем его на примере конкретного курса по истории социологии (хотя подобную схему можно применять для любой дисциплины в любом вузе). Студенты на первом же занятии информируются преподавателем (желательно в письменном виде) о требованиях, предъявляемых к ним в процессе работы над курсом. Полная информация, получаемая от преподавателя на этот счет, позволяет им заранее планировать свое внеаудиторное время и сознательно выбрать тот модус обучения, который соответствует их интересам, склонностям, способностям. Кроме того, наличие четко обозначенных целей в освоении материала курса хорошо стимулирует студентов как при работе в аудитории, так и в самостоятельных занятиях.

Повторим, что при любой системе оценок удобно представить конечный балл (оценку в зачетке) как 100 % и соответственно разбить эту оценку на составные части, или доли, получение которых связано не только с результирующим экзаменом, но и с другими видами учебной деятельности. Например, в процессе изучения истории социологии нами была разработана следующая схема распределения совокупной оценки:

10 % — максимальный процент за посещение студентами занятий в течение всего семестра. Если студент пропускает лекцию или семинар по каким бы то ни было причинам, то можно снимать за это определенный балл, так как он не осваивает этот материал согласно программе. Кроме того, каждая пропущенная тема занятий требует ее последующей самостоятельной проработки студентом, подтвержденной представленным текстом. Без такой проработки всех пропущенных тем студент не допускается к промежуточному зачету по дисциплине.

15 % — сумма оценок трех (минимум) коротких контрольных работ (как правило, они проводятся в виде тестов, каждый из которых содержит по 5—10 коротких вопросов). Тесты предпочтительнее, нежели другие виды письменной проверки знаний, ибо их можно быстро провести (10—15 минут) и проверить, при тестировании легко оценить ответы, что немаловажно при большом количестве студентов. Рекомендуется использовать од-

новременно несколько вариантов тестов, чтобы по возможности исключить несамостоятельное их выполнение студентами.

15 % — оценка презентации, подготовленной студентом или группой студентов по одной из предложенных преподавателем тем. Презентации обычно делаются на семинарских занятиях. Оценивается как сама презентация студента, так и подготовленный на ее основе текст, который должен быть сдан не позднее следующей недели после выступления. Такие задания позволяют студентам активнее включаться в научную работу, самостоятельно отыскивать дополнительную литературу по теме, учиться аргументированно излагать социологический материал, проявлять творческий подход. Лучшие доклады (при соответствующей доработке) могут быть рекомендованы преподавателем для участия в студенческих научных конференциях, что также является стимулом к учебе и может оцениваться дополнительным баллом.

Метод презентаций — как индивидуальных, так и групповых — не может использоваться на каждом занятии, так как любое однообразие утомляет аудиторию. Индивидуальные и групповые презентации должны быть ограничены по времени (до 15 минут) и проводиться по темам, которые представляют для студентов особый интерес. Для активизации внимания аудитории хорошо практиковать написание письменной рецензии (объем которой обычно составляет не более 1 страницы) каждым студентом на каждую презентацию. Эта форма развивает аналитико-критическое мышление студентов, заставляет оценивать аргументы, представленные в презентации материала другими студентами, развивает конкуренцию.

10 % — это некоторый минимум, которым можно оценить конспекты первоисточников. Чтение и конспектирование первоисточников по любой социальной дисциплине — обязательный учебный вид деятельности, ибо без обращения к «настоящим» профессиональным текстам студент не сможет понять, чем наука социология как познавательный процесс отличается от схематичного изложения результатов научного поиска в рамках учебника. В изучении социологии первоисточники — это основа всего обучения. При наличии времени желательно, чтобы преподаватель комментировал в аудитории все основные тексты, учить студентов их анализировать, задавать друг другу вопросы по отдельным разделам текстов, приводить собственные примеры для иллюстрации теоретических положений первоисточника. Все

это можно делать на семинаре, при контролируемой самостоятельной работе студентов (КСР).

На наш взгляд, в зависимости от конкретных учебных целей можно оценивать наличие и глубину содержания конспектов первоисточников и более высоким баллом. Суть, однако, не в самом балле, а в том, чтобы изучение первоисточников по социологии стало обязательным для студентов. На практике без наличия конспектов первоисточников преподаватель может не допустить студента к промежуточному зачету. Конспект рекомендуется проверять регулярно (и наличие, и содержание), заранее оповещая студентов о датах проверки, и соответственно «наказывать баллом» тех, кто не представляет конспекты в указанный срок.

10 % — оценка активности студента на семинарских занятиях. Обычно студенты-отличники могут заработать и больше баллов (каждый ответ на семинаре и другие виды активности рекомендуется оценивать в 1 или 2 балла). Оценивание может происходить и путем вычитания баллов (например, «–1» за отказ студента отвечать на семинаре). При наличии в студенческой группе духа здоровой конкуренции регулярное объявление оценок за активность весьма эффективно стимулирует тех, чей балл оказался не столь высок, как студенческая самооценка.

5 % — оценка пяти домашних коротких эссе, которые студенты пишут самостоятельно на заданные темы. Обычно объем эссе составляет 1–2 страницы печатного текста, но иногда студенты по собственной инициативе пишут больше, что заслуживает поощрения со стороны преподавателя. Короткие эссе рекомендуется практиковать как домашнее задание несколько раз в семестр. Это может быть рефлексия по поводу просмотренного в классе видеофильма или, например, изложение личной позиции студента по той или иной острой социальной проблеме, о которой студент не хочет открыто говорить на семинаре, но которая его волнует. Регулярное написание коротких эссе дисциплинирует студентов, заставляет их работать над материалом в процессе семестра. Эта форма позволяет также проводить индивидуальную работу со студентом, взяв за основу его эссе или отдельные положения, высказанные в нем. Молодой преподаватель может продумать заранее, какие темы будут наиболее интересны для аудитории, и предложить их для написания эссе. Эссе обычно нравятся студентам, их написание развивает мышление и стимулирует работу над материалом курса.

25 % — максимальная оценка ответа на экзамене, которая ставится за полный и правильный ответ студента на все вопросы билета. Она соответствует оценке в 10 баллов по новой шкале (от 0 до 10). Естественно, большинство студентов обычно получают не 25, а 15—20 процентов. Поскольку получить на экзамене максимальный балл (10) трудно, большинство студентов будут стараться лучше заниматься в течение семестра, если они уверены в том, что это усердие будет оценено преподавателем. Экзамен можно проводить в устной и письменной форме, но критерии оценки также должны быть заранее известны студентам.

10 % — участие в студенческой конференции. Рекомендуется по-разному оценивать участие с докладом по рекомендации преподавателя и участие по собственной инициативе, отдавая предпочтение тем студентам, кто сумел выиграть призовое место, больше поощряя тех, кто выступал успешнее.

Итого суммарно набирается 100 % для оценки всех видов деятельности студента. При наличии четкого указания, какой оценке соответствуют те или иные набранные проценты (например, оценку в 10 баллов могут получить те, кто набрал не менее 91 %, 9 баллов — не менее 81 %, и т. д.), студенты заранее прогнозируют свои результаты, что делает итоговый экзамен для них достаточно предсказуемым и значительно уменьшает уровень эмоционального напряжения.

Подводя итоги, отметим, что описанная система позволяет эффективно применять целый набор активных форм обучения в рамках интерактивной парадигмы обучения и способствовать развитию у студентов навыков самостоятельной работы над социологическими текстами, выработке навыков теоретического анализа и интерпретации изучаемого материала.

Литература

1. Университет в перспективе развития. Образование в современной культуре / под ред. М. А. Гусаковского. Вып. 1. Мн., 2001. 128 с.
2. Многоступенчатое университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Мн., 15—16 мая 2003 г.) / БГУ. ЦПРО. Мн., 2003. 324 с.
3. Титаренко, Л. Г. Методологические аспекты совершенствования преподавания социологии с учетом зарубежного опыта / Л. Г. Титаренко // Социологические исследования. 2000. № 8. С. 132—137.

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНОК В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В начале XXI века во всем мире происходят процессы обновления образования, в том числе географического. Повсеместно появляются новые технологии обучения, которые активно внедряются в учебный процесс и требуют специальных видов контроля знаний студентов. Одним из таких видов является рейтинговая оценка, позволяющая студенту самому ориентироваться, как его знания выглядят на фоне знаний однокурсников. Именно эта система оценок заставляет студентов более вдумчиво выполнять лабораторные, практические, контролируемые самостоятельные работы (КСР), тщательнее готовиться к семинарским занятиям и коллоквиумам. При этом повышается эффективность текущей работы студентов, что дает им возможность подойти к экзамену или зачету с более качественными знаниями.

Таким образом, основная цель внедрения рейтинговой системы оценки знаний — повышение успеваемости студентов. Она может быть достигнута в случае выполнения следующих положений:

- активизация работы студентов в течение семестра;
- постоянный контроль уровня знаний каждого студента в течение семестра и управление этим процессом.

Кафедра географической экологии БГУ имеет опыт разработки и применения системы рейтинговых оценок, которая апробировалась на протяжении 2003/2004 учебного года на нескольких курсах. Наиболее крупный курс «Общее ландшафтоведение», читаемый студентам 4 групп второго курса специальности «География» (75—80 человек), рассчитан на 60, в том числе 36 лекционных, часов. Изучение этого курса завершается экзаменом (три группы) или зачетом (одна группа) в зависимости от специализации. Разработанная система рейтинговых оценок на протяжении семестра использовалась во всех группах.

Весь цикл разработки рейтинговой системы оценок и внедрения в учебные курсы продолжителен и сложен. Он включает три этапа работ:

- 1) подготовительный;
- 2) организационный;
- 3) результирующий.

Наиболее сложный, важный и трудоемкий — первый, подготовительный, этап. Именно в это время закладываются основные принципы всей системы рейтинговой оценки знаний. На этом этапе необходимо решить следующие задачи:

- подготовка учебно-методического комплекса (УМК);
- публикация курса лекций и практикума;
- разработка схемы рейтинговой системы оценок.

Для того чтобы применить рейтинговую систему оценок при изучении курса «Общее ландшафтоведение», была проведена большая подготовительная работа. Сначала был разработан учебно-методический комплекс, включающий полный набор учебно-методических материалов. В УМК предусматривается целый блок лабораторных и контролируемых самостоятельных работ. На лабораторных занятиях составляются карты (природных территориальных комплексов, природно-антропогенных комплексов), выполняются аналитические расчеты, составляются графики, диаграммы. Контролируемые самостоятельные работы по дисциплине нацелены на приобретение навыков анализа и обобщения полученных эмпирических материалов. Все задания сугубо индивидуальны, что позволяет каждому студенту получить свой, хотя и небольшой, материал.

В рамках УМК в течение 2002—2003 годов опубликованы авторские разработки курса лекций и практикума «Общее ландшафтоведение». Доступность их для каждого студента обеспечена появлением этих изданий и в электронном варианте как на сайте БГУ «Электронная книга», так и на сервере географического факультета БГУ. Все методические и учебные материалы интенсивно используются в учебном процессе.

Далее была разработана общая схема организации системы рейтинговых оценок:

- эффективность работы студентов по предмету оценивается в 100 баллов, из них за работу в семестре выставляется 40—60 баллов;
- для получения допуска к экзамену каждый студент должен набрать не менее 40 баллов;
- при условии набора числа баллов ниже установленного минимума студент может его увеличить путем выполнения индивидуальных работ в виде рефератов, дополнительных коллоквиумов и т. д.

Используя в качестве основы эту схему, все задания, выполняемые студентами во время лабораторных занятий (12 часов), КСР (12 часов) и коллоквиумов, объединили в три тематических блока таким образом, чтобы в каждом из них были одинаковые виды занятий. Для каждого блока определены максимальные и минимальные оценочные баллы (табл. 1), которые позволят в дальнейшем оценить выполнение каждого задания в рамках блока с учетом степени его сложности.

На втором — организационном — этапе решаются следующие задачи:

- формулирование критериев оценки в условных баллах рейтинга;
- разработка шкалы (технологической карты) рейтинговой системы оценок;
- оформление всех выполняемых работ в рабочей тетради;
- координация работы преподавателей, ведущих КСР, практические и лабораторные занятия в разных группах в течение семестра;
- подведение итогов.

Таблица 1

Схема организации рейтинговой системы оценок

Курс «Общее ландшафтоведение» (100 баллов)			
Работа студентов в течение семестра (40—60 баллов)			ЭКЗАМЕН Максимум 40 баллов
1-й БЛОК	2-й БЛОК	3-й БЛОК	
15—22 балла	13—20 баллов	12—18 баллов	

Самое сложное на этом этапе — разработать критерии оценки каждого занятия в условных рейтинговых баллах. Для этого сначала надо определить вес каждого вида занятий в рамках курса (рис. 1). Далее, опираясь на эти данные, необходимо выявить значимость каждого занятия (в зависимости от его сложности и временного ресурса, необходимого для его выполнения), выраженную в рейтинговых баллах. В предлагаемом примере основное значение придается коллоквиумам. На втором месте по значимости стоят лабораторные работы и КСР.

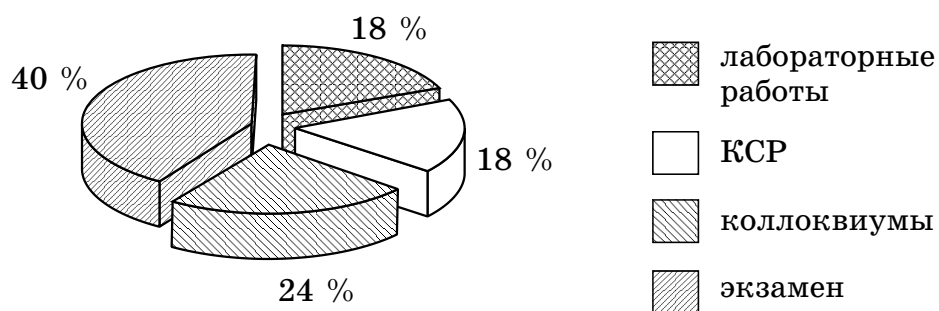


Рис. 1. Соотношение видов занятий в структуре рейтинговых оценок

На организационном этапе внедрения рейтинговой системы оценок в курс «Общее ландшафтоведение» также составлена подробная шкала (технологическая карта) проведения занятий (табл. 2), выполненная на основе разработанной схемы и с учетом критериев оценки каждого занятия. В ней распределена и тщательно расписана вся тематика занятий и определен порядок ее выполнения.

Следующая задача этого этапа — обеспечить одинаковые требования и синхронные действия всех преподавателей, ведущих лабораторные, контролируемые самостоятельные работы и коллоквиумы в разных группах. Наибольшая ответственность и нагрузка падает именно на них и здесь многое зависит от их организованности и умения работать с каждым студентом. Именно технологическая карта и является основным документом, который позволяет решить эту задачу и опираясь на который можно координировать работу преподавателей, ведущих занятия по одному предмету в разных академических группах.

Разработанная шкала необходима и студентам для того, чтобы фиксировать, как их знания выглядят по сравнению со знаниями однокурсников, а также определять необходимость усиления своей работы для достижения лучшего результата. Для этого в рабочей тетради студента за каждую выполненную работу выставляется индивидуальный рейтинговый балл.

В конце семестра в тетради каждого студента выводится итоговый рейтинговый балл, который колеблется в диапазоне от 40 до 60. Он же оглашается на занятиях в группе. Диапазон получаемых рейтинговых оценок как за каждое занятие, так и в целом за блок достаточно велик, что иллюстрирует табл. 3. Для большей открытости результатов работы студентов в семестре можно сделать распечатку итоговых рейтинговых баллов каждого из них и вывесить на доску объявлений.

Таблица 2

**Фрагмент шкалы (технологической карты)
рейтинговой системы оценок**

Тема блока	Часы	Вид занятий	Тема занятий	Часы	Зачетные баллы за задания		Зачетные баллы за блок			
					Минимум	Максимум	Минимум	Максимум		
1. Вертикальное и горизонтальное строение, характеристика природных территориальных комплексов (ПТК)	10	Лабораторная работа 1	Составить карту ПТК	6	5	8	15	22		
		КСР 1.1 КСР 1.2	Дать характеристику ПТК. Проанализировать вертикальное и горизонтальное строение ПТК	2	2	3				
				2	2	3				
		Коллоквиум	Устная или письменная форма по теме блока	—	6	8				

Таблица 3

Варианты рейтинговых оценок студентов в течение семестра

Блок	Вид занятий	Рейтинговые оценки			
		Ольга (1-я группа)		Евгений (2-я группа)	
1	Лабораторная раб. 1	5	15	6	20
	КСР 1.1	2		3	
	КСР 1.2	3		3	
	Коллоквиум	5		8	
2	Лабораторная раб. 2	5	16	6	19
	КСР 2.1	2		3	
	КСР 2.2	3		3	
	Коллоквиум	6		7	
3	Лабораторная раб. 3	4	9	4	17
	КСР 3.1	2		3	
	КСР 3.2	3		3	
	Коллоквиум 0	0		7	
Итоговый рейтинговый балл		40		56	

На третьем, результирующем, этапе решаются следующие задачи:

- подготовка экзаменационных материалов и выработка критериев выставления экзаменационной оценки в рейтинговых баллах;
- разработка шкалы перевода суммарных рейтинговых баллов в десятибалльную систему оценки;
- анализ успеваемости студентов.

Экзамен по предмету проводится в письменной форме. Экзаменационные материалы готовятся, исходя из максимального количества баллов, отведенных на экзамен (40). Каждый экзаменационный билет включает два вопроса — один по наиболее важным теоретическим проблемам курса, второй (в виде тестового задания) охватывает всю программу. Высший оценочный балл за исчерпывающий ответ на каждый вопрос — 20. Оценка за ответы на экзамене выставляется в баллах рейтинга. Результаты экзамена и итоговый рейтинговый балл за работу в семестре суммируются. Разрабатывается шкала перевода суммарной рейтинговой оценки в оценку по десятибалльной шкале и с ее использованием каждому студенту выставляется итоговый оценочный балл (табл. 4).

Таблица 4
**Шкала перевода суммарной
рейтинговой оценки в итоговый
оценочный балл**

Баллы рейтинга	Оценка
95—100	10
85—94	9
75—84	8
65—74	7
55—64	6
45—54	5
40—44	4

Первые результаты применения рейтинговой оценки в группе, сдающей зачет, были очень обнадеживающими: резко уменьшилось количество пересдач зачета в сравнении с результатами 2003 года. Однако для выявления эффективности разработанной и внедренной в курс «Общее ландшафтоведение» системы лучше всего оперировать количественными показателями — результатами экзаменационных оценок.

Сравнение итоговых рейтинговых оценок студентов за работу в семестре и результатов их успеваемости по предмету показывает, что между этими характеристиками существует прямая зависимость. В 2003/2004 учебном году 38 человек из 75 (более 50 %) имели высокие рейтинговые баллы — 46 и выше. Количество высоких экзаменационных оценок также велико.

Анализ динамики итоговой успеваемости по курсу «Общее ландшафтоведение» показал, что 42 человека (54,7 %) в 2003—2004 году получили оценки от 7 до 10 баллов. В 2002/2003 году такой результат на экзамене имели только 44,3 % студентов. В основном за счет уменьшения количества троек и четверок произошло также сокращение числа студентов (с 55,7 до 45,3 %), получивших более низкие оценки — от 3 до 6 баллов. Очевидно повышение уровня успеваемости студентов (рис. 2).

Это подтверждает и подсчет среднего балла успеваемости по предмету за эти годы. В 2002/2003 году он составлял 4,8 балла, по результатам экзамена в 2004 году средний балл повысился до 6,6. Это стало возможно лишь в результате разработки и исполь-

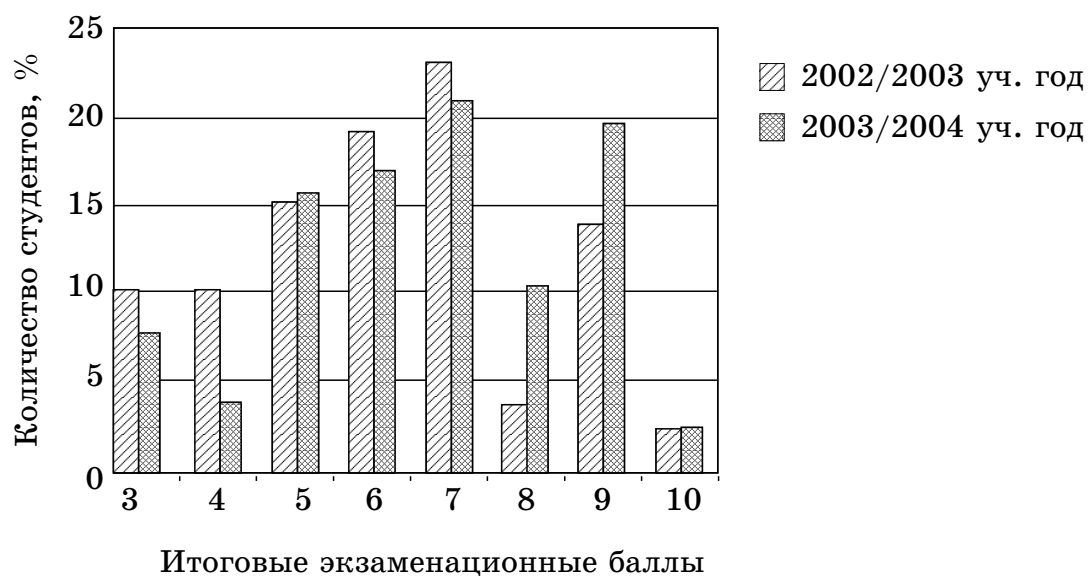


Рис. 2. Анализ динамики успеваемости студентов по курсу «Общее ландшафтоведение»

зования рейтинговой системы оценок при изучении курса. Таким образом, можно заключить, что задачи внедрения рейтинговой системы оценок в курс «Общее ландшафтоведение» решены и цель достигнута.

На кафедре географической экологии широко используется рейтинговая система оценок и в других учебных курсах. Сравнение особенностей разработки и применения ее в разных учебных дисциплинах показывает, что в зависимости от содержания, количества часов, отведенного на изучение предмета, и формы итогового контроля в системе появляются, несмотря на общность подходов и приемов, некоторые своеобразные черты. Однако очевидно, что сама рейтинговая система оценок является одним из ключевых элементов успешного обучения студентов.

Введение такого вида контроля знаний повышает эффективность учебного процесса и значительно улучшает успеваемость студентов, так как стимулирует их к посещению занятий, активному выступлению на семинарах, выполнению всех лабораторных и самостоятельных работ на высоком уровне. Это доказывает перспективность применения этой системы оценки знаний при изучении не только географических и геоэкологических, но и других учебных дисциплин.

СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Оценивание является неотъемлемой компонентой методически целостного и завершенного учебного занятия. Спецификой подготовки в высшей школе, с одной стороны, является высокий научный потенциал образовательных программ, с другой стороны, преимущественное использование лекционной формы обучения, которая в классическом варианте ограничивает возможности проверки эффективности восприятия и осмысления полученной информации. Вместе с тем качественное усвоение учебного материала предполагает разработку и использование гибкой системы оценивания знаний и умений студентов в процессе обучения.

Модульная технология обучения позволяет достичь органичного сочетания в организационной структуре занятия текущего и итогового оценивания с учетом его контролирующей, развивающей и рефлексивной функций. Для проведения лабораторного практикума по курсу «Основы ксенобиологии» нами была разработана модульная программа. Как показала практика, одним из преимуществ данной технологии является ясность и четкость целей обучения, что позволяет контролировать их соответствие результатам учебной деятельности в процессе овладения модулем. В каждом учебном элементе дается частная дидактическая цель, в соответствии с которой разрабатываются задания, а также приводится максимальное количество баллов, выставляемых по результатам *самооценки* или *взаимооценки* студентами своей деятельности. Входной и выходной контроль проводится в форме *тестирования*. Результаты самооценки и взаимооценки студентами своей деятельности находят отражение в таблице, которую они заполняют при осуществлении рефлексии.

Специфические особенности имеет *оценивание учебной деятельности студентов, выполняющих работу в малых группах*. Такая форма организации обучения применяется нами при проведении лабораторных занятий по физиологии растений с использованием технологии коллективной мыследеятельности. В отличие от модульной технологии, позволяющей придать процессу обучения индивидуализированный темп, технология

коллективной мыследеятельности включает три важнейших этапа:

1) индивидуальная работа студентов по освоению учебного материала;

2) обсуждение проработанного текста в микрогруппе с представлением схематического проекта, отражающего суть изученного материала;

3) защита студентами малой группы коллективного проекта.

Используя сочетание технологии коллективной мыследеятельности с исследовательским подходом, перед выполнением практической части лабораторного занятия преподаватель дает студентам задание разработать собственные методы определения изучаемых показателей (например, содержания воды в растительных тканях, скорости всасывания воды растением и др.). Данное задание выполняется в 3 этапа: индивидуальная работа, обсуждение в микрогруппе, представление коллективного решения. Затем преподаватель предлагает каждой малой группе ознакомиться с лабораторным оборудованием и объектом исследований для выполнения практической работы и предложить схему ее выполнения, сравнив с предложенными ранее методами определения. *Взаимооценка* студентами учебной деятельности имеет место после представления всех коллективных проектов и решений. Студенты каждой микрогруппы оценивают работу своих коллег *по следующим критериям* (максимальная оценка — 5 баллов по каждому критерию):

- последовательность и логичность представления проекта;
- адекватность формы представления содержанию материала;
- умение выделить и отразить главное;
- творческий подход к поиску и представлению решения.

Для заданий исследовательского характера добавляются следующие критерии:

- доказательность и научная обоснованность представленного решения;
- рациональность;
- возможность практического воплощения решения в данных условиях.

Общая отметка за проект представляет собой среднее арифметическое от всех полученных баллов. Подобный способ оценивания учебной деятельности студентов выполняет, прежде всего, развивающую и рефлексивную функции.

Оценивание знаний и умений студентов с помощью тестирования, проводимого при входном и выходном контроле, в зависимости от преследуемых преподавателем целей может выполнять как стимулирующую, так и контрольную функцию. Первая имеет место при самооценке, вторая — при оценивании результатов преподавателем с фиксированием в журнале успеваемости. Самопроверку студентами результатов тестирования целесообразно проводить при осуществлении выходного контроля по итогам учебных достижений в процессе овладения новыми знаниями и умениями.

При проведении лабораторных занятий по физиологии растений, а также основам ксенобиологии хорошо зарекомендовали себя 4 вида тестирования:

1) тесты по принципу «50 на 50», предполагающие разбивку приведенного перечня утверждений на «правильные» и «неправильные»;

2) закрытые тесты с выбором одного правильного ответа из 4—6 предложенных вариантов (одновариантные);

3) закрытые тесты с выбором нескольких правильных ответов из предложенных 4—6 вариантов (многовариантные);

4) открытые тесты.

При проведении первого типа тестирования номера правильных утверждений записываются в один столбец, неправильных — в другой. Все неверно занесенные в оба столбца номера показывают количество ошибок. При оценивании тестов третьего типа правильным считается тест, в котором отмечены *все* верные ответы.

Для оценивания результатов любого из видов тестирования нами предлагается расчет коэффициента эффективности усвоения учебного материала:

$$K_{\text{усв.}} = (x - y) / x \cdot 100 \%,$$

где x — количество тестов или утверждений; y — количество ошибок.

Для выставления отметки по результатам тестирования мы используем следующую шкалу 10-балльной оценки (табл. 1).

Подобное процентное распределение значений $K_{\text{усв.}}$ по баллам обусловлено различной степенью сложности выявления правильного ответа на тестовое задание и коррелирует с вероятностью случайного выбора.

Таблица 1

**Шкала 10-балльной оценки по результатам
различного вида тестирований**

Балл	Тип тестового задания			
	«50 на 50»	Одновариантное	Многовариантное	Открытые тесты
10	98—100	95—100	92,5—100	91—100
9	92—97,5	85—94,5	82,5—92	81—90
8	87,5—91,5	75—84,5	70,5—82	71—80
7	83—87	67,5—74,5	58,5—70	61—70
6	75—82,5	57,5—67	46,5—58	51—60
5	68—74,5	46,5—57	36,5—46	41—50
4	60—67,5	35—46	27,5—36	31—40
3	53—59,5	25—34,5	19,5—27	21—30
2	45—52,5	15—24,5	10—19	11—20
1	Менее 45	Менее 15	Менее 10	Менее 11
Значение $K_{\text{усв.}}$ (%)				

Важным аспектом рассматриваемой проблемы является итоговое оценивание учебной деятельности студентов по результатам, показанным в ходе освоения лабораторного практикума в целом. Все отметки, полученные студентами в процессе овладения модулем, фиксируются в таблице, которая помещена в последнем учебном элементе, соответствующем рефлексии. Результаты контрольного тестирования заносятся преподавателем в журнал успеваемости. Оценивание по результатам самооценки и взаимооценки, выполняя стимулирующую и корректирующую функцию, в журнале успеваемости не фиксируется.

При итоговом оценивании знаний и умений студентов в ходе выполнения лабораторных занятий по курсу «Основы ксенобиологии» удобно использовать *накопительную систему*, при которой суммируются все отметки, полученные студентом при контрольном тестировании (зафиксированные в журнале успеваемости), и выставляется суммарный балл. Практика показывает, что студенты, набравшие по итогам пяти тестовых контролей (что соответствует числу лабораторных занятий) не менее 38 баллов, как правило, не испытывают затруднений при сдаче экзамена по данной дисциплине.

При проведении более объемного лабораторного практикума по физиологии растений, в процессе которого используются различ-

ные формы проверки (тестирование, устный опрос, творческие письменные работы и другие виды заданий, оцениваемые как преподавателем с целью контроля, так и студентами в виде взаимооценки, но по согласованию с преподавателем), целесообразно применять *рейтингово-накопительную систему оценивания учебной деятельности*. При таком оценивании учебной деятельности студентов все заработанные ими баллы суммируются, и к окончанию практикума определяется рейтинг каждого. Для подсчета баллов используется рейтинговый транслятор, определяющий вклад каждого вида учебной деятельности в итоговую оценку (табл. 2).

Шкала перевода накопленных студентом в ходе всего лабораторного практикума по физиологии растений баллов в отметку приведена в табл. 3.

Опыт показывает, что студенты, занимающие первые места в рейтинге, наиболее успешно сдают экзамен по данной дисциплине. Кроме того, рейтинговая система итоговой оценки позволяет студентам сравнить собственные знания и свою компетентность со знаниями однокурсников, что выполняет стимулирующую функцию.

Применение описанных систем оценивания повышает ответственность студентов в отношении различных видов деятельности, дисциплинирует, стимулирует познавательный интерес, повышает мотивацию и делает процесс овладения новыми знаниями и умениями более осознанным.

Таблица 2

Рейтинговый транслятор различных видов учебной деятельности

Вид учебной деятельности	«Цена» (в баллах)	Частота применения	Суммар- ный балл
Входной контроль (тестирование, устный ответ, письменная работа)	20	6	120
Работа в малой группе по освоению теоретического блока	5	7	35
Работа в малой группе с использованием исследовательского подхода	5	14	70
Умение использовать лабораторное оборудование, соблюдение правил ТБ	2	14	28
Отчет о результатах практической работы	5	7	35
Оформление результатов	3	7	21
Контроль самостоятельной работы	100	2	200
Всего			509

Таблица 3

**Шкала перевода баллов в итоговую отметку при использовании
рейтингово-накопительной системы оценивания**

Баллы	Отметка	Баллы	Отметка
менее 250	1	366—405	6
250—265	2	406—445	7
266—275	3	446—465	8
276—325	4	466—485	9
326—365	5	486—509	10

Использование рейтинговой системы оценивания показывает, что она вызывает наибольший интерес у студентов в том случае, если результаты рейтинга учитываются при сдаче ими экзамена. При недостаточной согласованности в подходах к итоговому оцениванию знаний и умений студентов (с учетом экзаменационной отметки) между экзаменатором и преподавателем, проводящим лабораторный практикум, возникают некоторые трудности. Иногда бывает сложно объективно оценить индивидуальный вклад каждого студента при работе в микрогруппе.

Опыт применения описанных систем оценивания показал также, что зачастую у студентов срабатывает стереотип более ответственного отношения к контрольному оцениванию, чем к оценкам видов деятельности, которые не фиксируются в журнале успеваемости.

И. А. Волкова

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ И МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ

Наличие известного в дидактике высшей школы принципа «сознательности и самостоятельности обучения» ведет к появлению ряда задач, которые приходится решать преподавателю в течение всей его педагогической деятельности. Обучающийся — субъект собственного развития, а потому такие задачи, как повышение учебной мотивации студента и формирование его способности к самообразованию, следуют из самой сущности гуманистической педагогики.

Всем известно, что внутренняя мотивация возникает тогда, когда все аспекты учебной деятельности связываются с потреб-

ностями обучающихся. Для этого на начальном этапе учебы необходимо сделать все, чтобы учебная деятельность стала привлекательной для обучаемого. И если студент-первокурсник находит для себя много нового и интересного в вузе, что обусловлено самой организацией учебных занятий, значительно отличающихся от школьных, то с течением времени внутренняя мотивация студентов уменьшается, поэтому приходится включать некоторые дополнительные рычаги ее повышения.

Психологическая наука свидетельствует, что иногда деятельности с внутренней и внешней мотивацией являются антагонистическими. Для усиления внутренней мотивации надо ослабить внешнюю, но в то же время полное отсутствие внешней мотивации ведет к исчезновению мотивации вообще. Иными словами, внешняя мотивация необходима для поддержания интереса к учебе в тот момент, когда появляются некоторые сложности, связанные с необходимостью приложить усилия, чтобы разобраться в сложном на первый взгляд материале, приобрести навыки, к которым в данный момент «не лежит душа», регулярно посещать, возможно скучные, академические занятия, не связанные напрямую с личными интересами молодых людей. К. Д. Ушинский писал: «Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силою принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет, а учение, основанное только на интересе, не дает возможности окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силою воли» [1].

В данной ситуации помочь преподавателю может оценивание, которое послужит внешним стимулом, побуждающим студента приложить больше усилий к учебе. «Организовать процесс познавательной учебной деятельности ... без оценки вообще невозможно, так как оценка является необходимым компонентом деятельности, его регулятором» [2]. Но в то же время частое оценивание, принятое в школе, является гнетом, подавляющим мотивацию к учению, и непригодно для оценки людей со сформировавшимся сознанием, о чем тоже пишет Г. Ю. Ксензова в цитированной выше работе. Поэтому студентам в преподаваемом нами курсе была предложена накопительная система (название является не общепринятым термином, а, скорее, отображением сути системы), помогающая решить описанные проблемы.

Традиционное вузовское оценивание в форме зачет — экзамен, к сожалению, не несет в себе желаемых функций регулято-

ра учебной деятельности, не позволяет производить самооценку достигнутых результатов, особенно в рамках отдельно взятого курса. Учебный предмет «Программирование» не является исключением. Особенность изучения программирования заключается в необходимости решения большого количества задач для выработки навыков построения алгоритмов и написания программ. Это занятие достаточно утомительно и вызывает устойчивый интерес лишь у небольшого количества обучаемых, для большинства же студентов составляет значительную трудность и требует больших затрат времени. Поэтому в курсе была предложена схема оценивания (в баллах) на протяжении семестра не способностей студента, его достижений, знаний или умений, а исключительно факта решения задачи.

В курс «Программирование» в первом семестре первого курса на факультете радиофизики и электроники входит большой лабораторный практикум. Предусмотрено 20 часов аудиторных занятий, 24 часа занятий с использованием компьютера и дополнительно 8 часов учебной вычислительной практики (также с использованием компьютера). В конце курса предусмотрен зачет. На аудиторных занятиях рассматриваются особенности языка программирования и методы решения задач по темам, после чего этот материал закрепляется студентами самостоятельным решением индивидуальных задач. Следуя этой цели, аудиторные занятия чередуют с занятиями с использованием компьютеров. Но, как выясняется на практике, выделенных часов для самостоятельного решения задач студентам недостаточно, поэтому приходится всячески стимулировать и поощрять самостоятельную работу вне академических занятий. С этой целью и была разработана рассматриваемая в данной статье система оценивания.

За каждое выполненное задание (задачу) выставляется по 3 балла, но только в том случае, если с задачей студент справляется в оговоренный промежуток времени (два занятия в вычислительном центре). С течением времени «ценность» выполненной задачи уменьшается. Следующие два занятия, затраченные на решение задачи, могут принести студенту уже 2 балла, а по их истечении он получит всего 1 балл. Этот временной аспект оказался очень важным и был положительно воспринят студентами. В течение семестра каждому студенту задания выдаются по частям, после разбора тем на аудиторных занятиях. На первом же аудиторном занятии студенты получают часть заданий и уже на следующей неделе, работая в вычислительном центре, понимают, что их практики недостаточно,

чтобы успешно решить и вовремя сдать полученные задачи. У многих возникает понятное желание заняться программированием «потом». К концу семестра количество нерешенных задач, как правило, лавинообразно нарастает, как и загруженность студентов в связи с надвигающейся сессией. Временный аспект используемой нами системы оценивания как раз и служит цели равномерного распределения учебной нагрузки в семестре.

Баллы выставляются в тот момент, когда задача принимается преподавателем (решение каждой задачи должно удовлетворять требованиям по программированию, в противном случае студенту предлагается переписать программу). Ранжирование задач по сложности практически не производится, за исключением тех случаев, когда студентам выдаются задания повышенной трудности по их просьбе. Более сложные задачи могут быть оценены дополнительными двумя баллами.

Механизмы уменьшения или увеличения количества баллов в данной системе оценивания могут быть различными. Например, преподаватель посчитал возможным уменьшить количество выставленных баллов в случае, если типовую задачу большинство студентов решили на первом же занятии. Ведь не является секретом, что ко второму занятию эта задача оказывается решенной у всех остальных. Студенты с пониманием отнеслись к этому моменту системы, хотя сначала это и вызывало ряд нареканий с их стороны.

Возможность получения дополнительных баллов оказалась положительным моментом для студентов. Их присутствие на аудиторных занятиях является важным фактором повышения знаний, если учитывать большую плотность потока информации. Для преподавателя важно, чтобы все студенты присутствовали на аудиторных занятиях и вместе разбирали вопросы, которые возникают обычно при решении типовых задач. Это избавляет преподавателя от необходимости объяснять каждому студенту в отдельности те же вопросы в вычислительном центре. А для студентов важным является получение дополнительных баллов без решения задач: ведь за присутствие на каждом аудиторном занятии студенты имеют право получить дополнительно по 2 балла за занятие.

Кроме того, «оценка» за контрольную работу — это тоже некоторое количество баллов. В аудиторной контрольной работе балл начисляется за правильный ответ или корректно написанный программный блок. В случае если хотя бы половина вопроса рассмотрена студентом правильно, начисляется полбалла. В первом

семестре контрольная работа состоит из десяти вопросов, соответственно, можно получить 10 дополнительных баллов. Контрольная работа в вычислительном центре представляет собой решение одной задачи в течение одной пары: построение алгоритма для ее решения, написание программы, тестирование и сдача преподавателю. Задача оценивается преподавателем в 5 баллов и ниже.

На зачете также приобретаются дополнительные баллы. Каждый правильный ответ на вопрос, чаще теоретический, задаваемый студенту во время зачета, «весит» 1 балл. Каждая задача, условие которой студент получает во время зачета, оценивается как и задача, полученная на контрольной работе в вычислительном центре. Конечно, это имеет смысл только в том случае, если студент не набрал в течение семестра критическую сумму баллов, о чем будет сказано ниже, то есть не получил зачет за работу в семестре.

В конце семестра все набранные баллы суммируются. Максимальное количество баллов, принимаемое за 100 %, складывается из следующих позиций:

- все задачи выполнены на 3 балла;
- отмечено присутствие на всех аудиторных занятиях;
- за контрольную работу получен максимальный балл.

Расчет происходит следующим образом. Допустим, на аудиторном занятии студент получает по пять задач. Эта цифра не всегда соответствует действительности, колеблется из года в год и взята лишь для удобства расчета в статье. Аудиторных занятий по плану 5, поэтому студент максимально может получить:

$$Z = 5 \text{ занятий} \cdot 5 \text{ задач} \cdot 3 \text{ балла} = 75 \text{ баллов.}$$

За присутствие на тех же пяти аудиторных занятиях студент получает:

$$A = 5 \text{ занятий} \cdot 2 \text{ балла} = 10 \text{ баллов.}$$

За контрольные работы:

$$K = 10 \text{ баллов в аудитории} + 5 \text{ баллов в вычислительном центре} = 15 \text{ баллов.}$$

То есть $M = Z + A + K$:

$$75 \text{ баллов} + 10 \text{ баллов} + 15 \text{ баллов} = 100 \text{ баллов.}$$

Итого за 100 % принимается 100 баллов. Следует оговориться, что на практике такое количество баллов студенты не набирают. Даже самые сильные студенты не всегда получают за свои задачи по 3 балла и максимальные оценки за контрольные работы.

Дальше рассчитывается процентное соотношение P набранных студентом N баллов по отношению к максимально возможному M . Используется следующая формула:

$$P = \frac{N \cdot 100 \%}{M}.$$

В данном примере набранное количество баллов соответствует рассчитываемому процентному соотношению, но так получается только в том случае, если максимальное количество баллов M равно 100.

Обычно в начале семестра преподаватель уже может рассчитать максимальное количество баллов и сказать об этом студентам. Поэтому студенты, владея информацией о расчете P , уже в течение семестра могут производить самооценку результатов своей деятельности и оценивать свои возможности по получению зачета.

Оценивание как таковое происходит исключительно в конце семестра. Зачет «автоматом» студент получает при преодолении барьера, составляющего 60 %. Остальным студентам предлагается сдавать зачет, получая дополнительные баллы за решенные задачи и ответы на вопросы до того момента, когда названный процентный рубеж будет ими достигнут. Конечно, остается серьезный вопрос: когда же студент получает «не зачтено»? Человеческие ресурсы не безграничны, а время, выделенное для сдачи зачета, установлено учебными планами, поэтому понятно, что должен существовать некоторый минимальный порог, когда можно вообще говорить о получении зачета. Студентам был выставлен такой порог: $P = 35 \%$. Два фактора повлияли на эту цифру:

- некоторые студенты, систематически не посещая занятия, в то же время к зачету могут принести выполненные в полном объеме задания. Такие случаи крайне редки, но все же бывают. К сожалению, на практике выясняется, что эти задачи редко бывают решены самостоятельно и не всегда соответствуют требованиям по программированию, хотя, по мнению таких студентов, наличие решенных задач — повод к разговору о зачете. Учитывая количество задач (в нашем примере 25), преподавателем может быть выставлено требование присутствия хотя бы на аудиторных занятиях, что, как известно, составляет 10 баллов. В пересчете на процентное соотношение P это и составляет 35 %;

- на зачете студентам могут задаваться вопросы, а могут выдаваться и условия задач с требованием решить их в присутствии преподавателя. Выставленный порог в 35 % соответствует необходимости набрать на зачете в нашем примере 25 баллов или

получить максимальные 5 баллов за 5 задач. Это очень серьезная работа, выполнить которую крайне тяжело, поэтому маловероятно, что студент сможет набрать во время зачета большее количество баллов.

Эта система применялась автором статьи на протяжении трех лет. На сегодняшний день можно сказать, что студенты с пониманием отнеслись к ней, так как система помогает мобилизовать усилия на работу в течение семестра, рассчитывать свой результат в виде получения зачета. Со стороны преподавателя можно сказать следующее. В различных студенческих группах система проявила себя по-разному. В группах, где подавляющее большинство студентов закончили лицей по профилю факультета, в 90 % случаев студенты получают зачет «автоматом». Задачи в таких группах часто оцениваются в 3 балла. Почти у 30 % студентов суммировались в подавляющем большинстве трехбалльные оценки. В других группах картина несколько иная. В среднем около 10 % студентов группы могут не получить зачет в положенное время. Около 60 % студентов сдают зачет, половина из них в течение семестра набирают $P = 50 \%$ и более. Остальные студенты — 30 % — получают зачет без набора дополнительных баллов.

Существует и еще один немаловажный аспект, который позволила зафиксировать эта система оценивания. Есть ряд типовых задач, вызывающих некоторые трудности при решении. У подавляющего большинства студентов такие задачи оценены в 2 балла и ниже. Это говорит о том, что существует возможность в какой-то мере оценить сложность задачи или время ее выполнения.

Накопительная система, во-первых, оказалась удобной для студентов первого года обучения, когда отношение к любой оценке достаточно серьезное; во-вторых, для применения на курсе, требующем кропотливой работы по приобретению необходимых навыков и, естественно, для самостоятельной работы студентов в данном направлении.

Выводы

Система была применена при обучении студентов-первокурсников в первом семестре. Было отмечено, что большинство студентов справлялись с задачами и получали 2 балла и выше. Количество нерешенных задач в конце семестра уменьшилось, и преподаватель получил возможность принять решенные задачи

на занятиях, не тратя дополнительно ни своего времени, ни времени студентов. Фактические знания предмета соответствуют количеству набранных студентами баллов. Более того, полученная оценка на экзамене в конце второго семестра коррелирует с рейтингом студента в накопительной системе первого семестра за небольшими исключениями.

Литература

1. *Ушинский, К. Д.* Избранные педагогические сочинения: В 6 т. / К. Д. Ушинский. М., 1990. Т. 3. С. 23.
2. *Ксензова, Г. Ю.* Оценочная деятельность учителя: учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. М., 2000. С. 35.
3. *Архангельский, С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. М., 1980. 268 с.
4. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. М.; Тюмень, 1997. 279 с.
5. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации / Г. К. Селевко. М., 1998. 255 с.

Н. Н. Кольчевский, Е. В. Кольчевская

СПОСОБЫ ВЫВЕДЕНИЯ ИТОГОВОЙ ОЦЕНКИ

Оценивание — это процесс количественного или качественно-го сравнения оцениваемого объекта (учащегося) либо с идеальным объектом, либо с подобными себе объектами, либо со своим собственным состоянием некоторое время назад. Оценка должна нести информацию в форме обратной связи о виде учебной деятельности студента, о глубине его погружения в изучаемый предмет, о качестве овладения этим предметом. Оценочная шкала должна быть проста в использовании, легко согласовываться с другими возможными шкалами, в том числе с ныне действующими — школьной и вузовской.

Среди существующих систем оценивания можно выделить следующие:

1. Зачет/ незачет — система, характерная для вузов, но также широко используемая в школе. Ее минусы — нивелирование лич-

ности учащегося, что не позволяет реализовать дифференцированный подход в оценке знаний.

2. Тестовая, балльная система. С ее помощью можно определить глубину знаний, но нельзя определить логику мышления, умозаключений, проследить устную и письменную речь учащегося [1].

3. Суть процентной системы оценки знаний, принятой в общеобразовательных школах и вузах США, состоит в том, что оценка выставляется не за количество сделанных ошибок, а за количество верно выполненных заданий в процентном соотношении к общему их количеству. В конце аттестационного периода выводится средний балл по предмету. Из средних баллов по всем предметам выводится общий показатель успеваемости (в процентном содержании), называемый GPA [2].

4. Общепринятая 5-балльная система оценки на практике оказывается 4-балльной, а при выставлении оценок в аттестат и вовсе 3-балльной. Этого было достаточно, пока существовало единое содержание образования и единая, более того — единообразная, школа. В ситуации же современной многопрофильной школы абсолютно очевидно, что, например, оценка «3» в профильном классе соответствует знаниям, зачастую более глубоким, чем «5» в общеобразовательном или в классе с другим профилем.

5. Рейтинговая система оценивания предполагает, что в качестве эксперта может выступать не только преподаватель, но и сам учащийся (самоконтроль) и его товарищи. Если у студента (ученика) не получается какой-либо вид деятельности, то он вполне может компенсировать это за счет других своих способностей. Набирать очки можно и написанием рефератов, и сдачей зачетов, и т. д. Рейтинг не дает представления об истинных (абсолютных) успехах учащегося, а только о его месте по уровню успеваемости среди других учащихся [3].

6. Безоценочное обучение характеризуется тем, что вместо оценки используется слово, описание, комментарий [4].

Каждая из этих систем обладает своими достоинствами и недостатками. Общим для всех систем является арифметическое накопление оценок, которое, по всей видимости, должно отражать арифметическое накопление знаний. Применительно к знаниям использование принципа арифметического накопления представляется достаточно спорным.

В системе образования прочно «прижился» принцип: «сумма оценок, поделенная на их количество, и есть твой образовательный результат». На деле учащийся, получив определенное коли-

чество положительных оценок и обеспечив таким образом хороший результат, перестает учиться. Кроме того, малое количество баллов, которыми может оперировать преподаватель, зачастую служит поводом для конфликтных ситуаций.

Системы оценки — это, как правило, количественные отметки, например: Англия и Польша — 6 баллов, Молдова и Белоруссия — 10, Франция — 20, США — 100 баллов. Наряду с этим в системе образования США для оценивания используется система букв: A, B, C, D, E, где буква A соответствует самой высокой оценке [5]. С недавнего времени в школах Украины введена 12-балльная система оценивания, а в Латвии количественные результаты отражаются по 10-балльной шкале.

Традиционно итоговая оценка формируется на основе текущих отметок путем нахождения их среднего арифметического. Такой способ дает хорошие результаты при использовании текущих отметок, выставленных за равные объемы изучаемого материала.

Выбор шкалы оценок

Шкала оценок должна быть как можно более широкой, что предполагает использование соразмерного ей числа вопросов (либо задач) для корректного выставления оценки (должны быть заданы все вопросы по оцениваемому материалу, либо таких вопросов должно быть в несколько раз больше, чем размер шкалы оценок).

В настоящее время образовательные учреждения переходят с пятибалльной системы оценивания на десятибалльную систему. Такой переход должен сопровождаться изменением системы выставления оценки. Например, использование достаточно широкой шкалы оценок при формировании итоговой оценки на основе нескольких вопросов приводит к значительным ошибкам.

Для простого расширения шкалы оценок можно использовать накопительные системы оценок. Например, преподавателю известно среднее количество ответов отдельного студента за время изучения предмета. Предположим, что оно равно 10. Если по десятибалльной шкале все ответы были оценены на 7 баллов, то общая суммарная оценка составит 70 баллов, соответственно для оценки 8 баллов — 80 баллов. Максимальная сумма составит порядка 100 баллов. Студентам в данном случае можно объявить правила выведения оценки: набравшие 0—10 баллов получают итоговую оценку в 1 балл; 11—20 — 2 балла; 21—30 — 3 балла; 31—40 — 4 бал-

ла; 41—50 — 5 баллов; 51—60 — 6 баллов; 61—70 — 7 баллов; 71—80 — 8 баллов; 81—90 — 9 баллов; более 90 баллов — 10 баллов. При такой системе оценивания будет стимулироваться активная работа, направленная на получение оценки, на инициацию соревнования между учащимися, кроме того, оценка, выставленная необоснованно, не будет оказывать решающего влияния на конечный результат. При таком подходе можно как расширять, так и сжимать шкалу оценок (например, 0—20 баллов будет соответствовать единице по пятибалльной шкале).

Система оценивания должна использовать всю шкалу оценок: от наименьшей до наивысшей; итоговая оценка не должна зависеть от случайных (плохих или отличных) оценок; оценка должна отражать текущий уровень знаний ученика; система выставления оценок должна стимулировать учебу. Стимулирование учебы оценкой можно реализовать, используя систему прогнозирования оценки.

Прогнозирование оценки

Система прогнозирования оценки основана на последовательности получения учеником оценок. Целью такой системы является сглаживание случайных (плохих или хороших) результатов.

Для прогнозирования оценки предлагается рассматривать временную последовательность оценок, учитывая временные интервалы их получения. Пусть имеется последовательность оценок как функция времени $F_i(t)$, где каждая последующая оценка сформирована как среднее арифметическое предыдущих двух оценок и оценки F , которую получил учащийся за свой ответ:

$$F_i(t) = [F_{i-2}(t) + F_{i-1}(t) + F]/3, \quad (1)$$

где $F_i(t)$ — текущая выставленная оценка, $F_{i-2}(t)$, $F_{i-1}(t)$ — предыдущие оценки, F — оценка за ответ, задание.

На рис. 1 показаны временные последовательности оценок двух учащихся. Ряды 1 и 3 показывают оценки, полученные по десятибалльной шкале. Среднее арифметическое последовательности оценок ряда 1 равно 7,25, а для ряда 3 — 4,75. Каждая последовательность имеет характерные скачки, что затрудняет промежуточную оценку качества работы учащегося.

Результат работы алгоритма выставления оценки по формуле 1 показан на рис. 1. Ряду 1 соответствует ряд 2, а ряду 3 соответ-

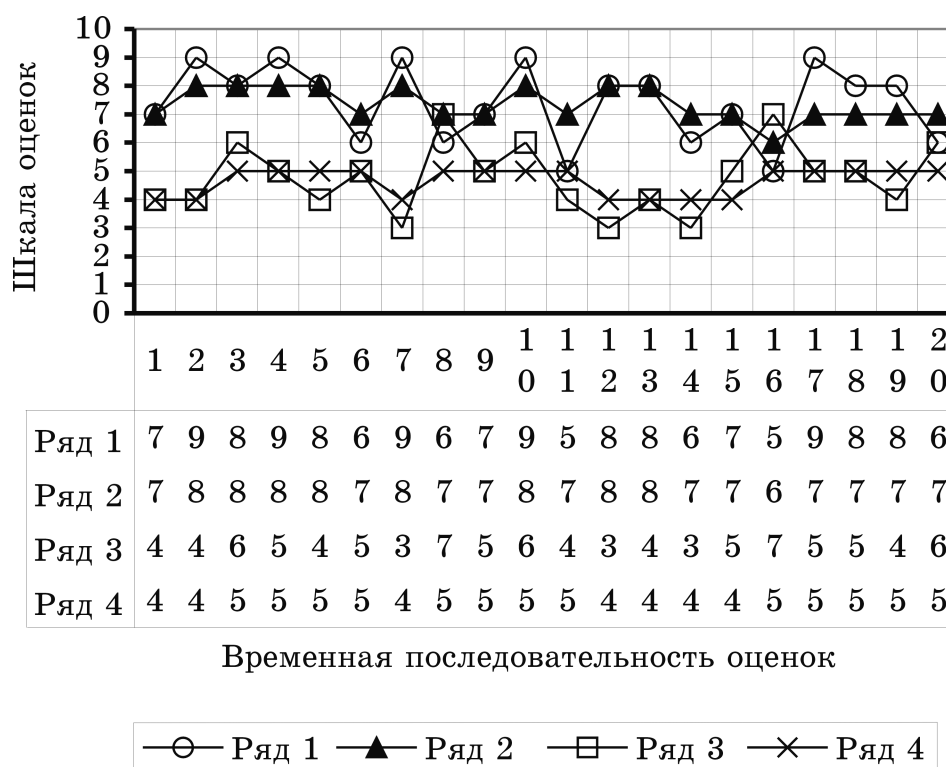


Рис. 1. Временные последовательности полученных оценок.
 Ряды 1 и 3 — оценки за ответы;
 ряды 2 и 4 — оценка, рассчитанная по формуле 1

ствуется ряд 4. Видно, что полученные ряды являются более сглаженными, а средние оценки для ряда 2 и 4 равны соответственно 7,25 и 4,65, что близко к средним значениям для рядов 1 и 3. Видно, что промежуточные значения для рядов 2 и 4 близки к общим средним оценкам. Итоговая оценка может считаться равной последней оценке в ряду 2 или 4.

Рассмотрим две другие последовательности оценок. Первая последовательность пусть будет возрастающей (ряд 1 на рис. 2), а вторая последовательность — убывающей (ряд 3). Средние арифметические оценки для рядов 1 и 3 равны соответственно 6,9 и 4,85. Как видим, расчет по формуле 1 дает последовательности, быстро реагирующие на изменение статуса учащегося и итоговые оценки, равные последним полученным оценкам — 8 (ряд 2) и 5 (ряд 4), близким к средним значениям.

Способ выведения итоговой оценки, основанный на принципе временного наследования, реализован в системе электронного тестирования студентов. Система электронного тестирования защищена от случайного «хорошего» или «плохого» результата прохождения теста и позволяет вывести итоговую оценку текущего уровня знаний.



Рис. 2. Временные последовательности полученных оценок.

Ряды 1 и 3 — оценки за ответы;
ряды 2 и 4 — оценка, рассчитанная по формуле 1

При выведении итоговой оценки на основе разнородных по сложности и объему заданий можно пользоваться весовыми коэффициентами. Например, итоговая оценка определяется средней оценкой по текущим ответам A и средней оценкой по контрольным работам B и может быть рассчитана по следующей формуле:

$$F_i(t) = [A + V \cdot B] / [1 + V], \quad (2)$$

где V — весовой коэффициент, показывающий, во сколько раз контрольная работа «тяжелее» устного ответа.

При выведении итоговой оценки, когда текущие отметки существенно неравнозначны (или соответствуют разным объемам знания), необходимость использования арифметического суммирования оценок представляется необоснованной по сравнению, например, с умножением оценок.

Способ формирования проходного балла

При использовании нескольких экзаменов (m экзаменов) общее количество возможных комбинаций оценок определяется шкалой оценивания ($k = 10$ или 5) и равно k^m . Число комбина-

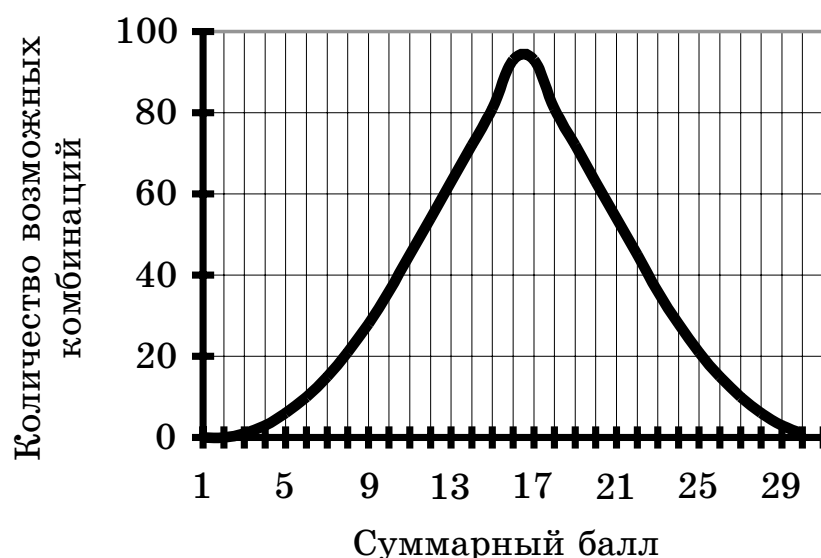


Рис. 3. Зависимость количества возможных комбинаций оценок по результатам трех экзаменов от величины суммарного балла

ций должно быть больше количества учеников. Данное условие хорошо выполняется для десятибалльной шкалы оценивания, так как в большинстве случаев количество экзаменов равно трем—четырем.

Количество комбинаций S оценок, дающих одинаковую сумму I проходного балла, меньше величины k^m и определяется количеством экзаменов m и размером шкалы оценивания k . Для одного экзамена каждая оценка уникальна $S = 1$, для двух экзаменов количество комбинаций равно $S = I + 1$, при $I < k$. Для трех и более экзаменов при $I < k$ количество комбинаций S равно:

$$S = (I + m - 2)! / (I - 1)! / (m - 1)!. \quad (3)$$

Данное выражение максимально для $I = (m \cdot k + m)/2$. При приближении проходного балла к значению $I = m \cdot (k + 1)/2$ количество учеников, получивших данный балл, существенно возрастает, так как увеличивается количество возможных комбинаций оценок (рис. 3).

При формировании проходного балла используют среднее арифметическое оценок по разнородным предметам — величину I/m . Как правило, на экзаменах существуют профильные предметы и сопутствующие. Поэтому оценки, относящиеся к различным объемам знаний, должны иметь разный вес. Пусть экзамены включают математику и русский язык. Одинаковый проход-

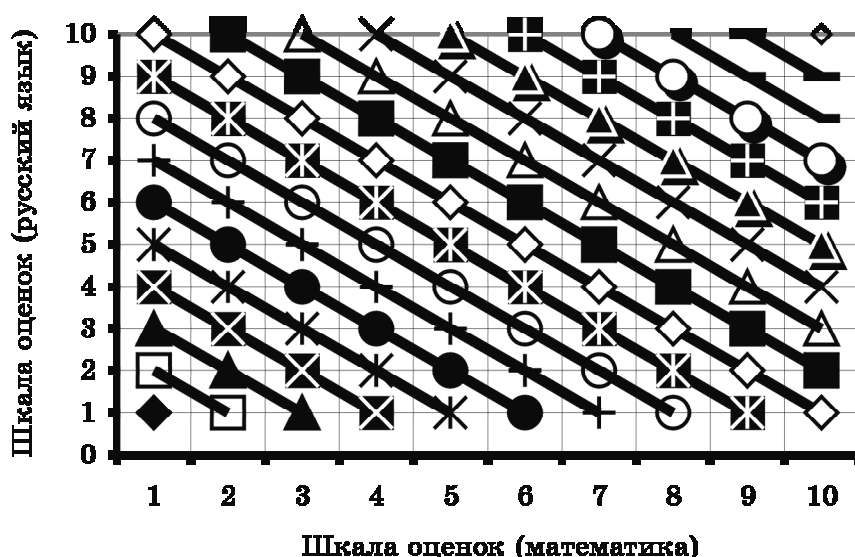


Рис. 4. Графики равных проходных баллов при формировании проходного балла по двум предметам

ной балл, равный восьми, будут иметь ученики, сдавшие по десятибалльной шкале на (см. рис. 4):

- 1) 5 (русский язык) + 3 (математика);
- 2) 4 (русский язык) + 4 (математика);
- 3) 3 (русский язык) + 5 (математика).

Для математического факультета наибольший вес должна иметь пара номер 3, а для языковых специальностей — пара номер 1. Чтобы иерархия пар 1, 2, 3 стала в пользу математики, шкалу оценок по русскому языку можно сделать более узкой (например, пятибалльной), тогда линии равного проходного балла будут определяться, как на рис. 5. Видно, что в результате высокие баллы по математике стали более весомыми при выведении итогового проходного балла.

При формировании итоговой оценки по близким предметам (например, русский язык и русская литература) более весомым вариантом оценки будет 4 и 4 по сравнению с парами 5 и 3, 3 и 5. В данном случае эти знания представляют собой области, максимально приближенные друг к другу и частично пересекающиеся. Более оправданной следует признать оценку, полученную как среднее геометрическое отдельных оценок. Среднее геометрическое образуется перемножением оценок по предметам. Для случая двух экзаменов по десятибалльной шкале линии равных проходных баллов показаны на рис. 6.

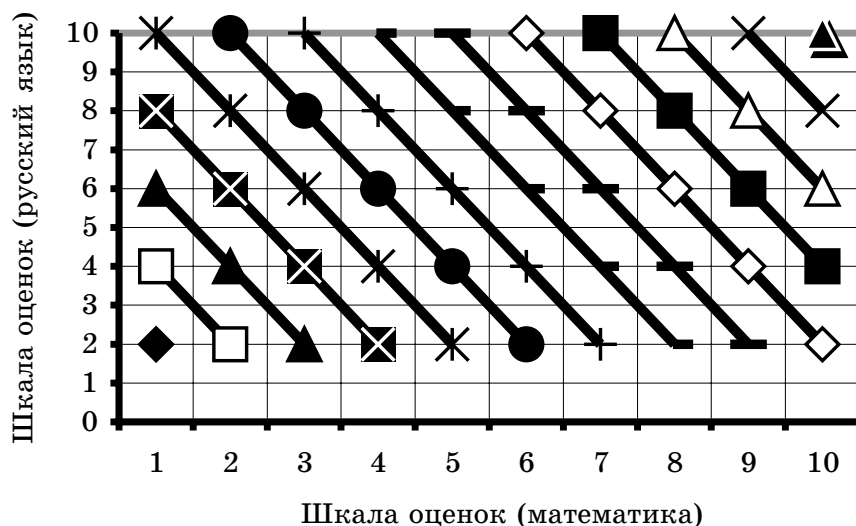


Рис. 5. Графики равных проходных баллов при формировании проходного балла по двум предметам с учетом пятибалльной шкалы оценок по русскому языку (множитель 2 на шкале)

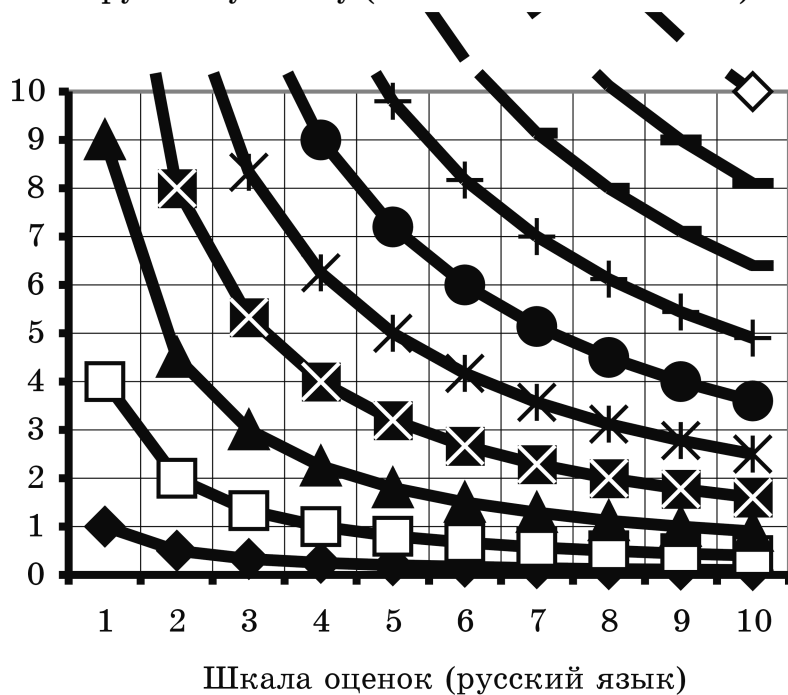


Рис. 6. Графики равных проходных баллов при формировании проходного балла по двум предметам, с учетом выставления в качестве итоговой оценки средней геометрической

Исследования показали, что, применяя различные шкалы оценок, весовые коэффициенты и способы вычисления итоговой оценки, можно формировать итоговую оценку в соответствии с целью ее применения.

Литература

1. *Арзамов, А.* Система оценивания в Германии / А. Арзамов, М. Зайдинер, С. Бирюков, М. П. Карпенко. <http://teacher.org.ru/files0/files1/files40/docs/Tikhov.rtf>.
2. *Майоров, А. Н.* СО ЗУН США и Японии / А. Н. Майоров. <http://teacher.org.ru/files0/files1/files40/docs/Tikhov.rtf>.
3. *Амонашвили, Ш. А.* Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. М., 1980. 180с.
4. *Амонашвили, Ш. А.* Рецензия на работу ученика / Ш. А. Амонашвили, М. П. Никитина, С. Туровская. <http://teacher.org.ru/files0/files1/files40/docs/Tikhov.rtf>
5. *Древс, У.* Организация урока (в вопросах и ответах). Век X. Оценки и отметки : пособие для учителя : Пер. с нем / У. Древс, Э. Фураманн. М., 1984. 128 с.

3 СРЕДСТВА И СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

3.1. КОМПЬЮТЕРНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

Балыкина Е. Н., Бузун Д. Н., Вайтович С. В. Компьютерные среды диагностики и контроля знаний: образовательные возможности

Лутковский В. М. Проблемы компьютерного тестирования студентов по специальным курсам

Петров С. В., Полубинская С. Е., Храмов В. В. Автоматизация методов определения достоверных качественных и количественных оценок результатов тестирования уровня знаний

3.2. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Кириллюк Л. Г. Как измерить результат учебной дискуссии?

Леонтьева Т. П., Чепик И. В. Европейский языковой портфолио как инструмент самооценки учебной деятельности в процессе изучения иностранных языков

3.1. КОМПЬЮТЕРНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

Е. Н. Балыкина, Д. Н. Бузун, С. В. Вайтович

КОМПЬЮТЕРНЫЕ СРЕДЫ ДИАГНОСТИКИ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

На современном этапе развития образования инновации в высшей школе все чаще ассоциируются с активным внедрением информационно-коммуникационных технологий. Педагоги, адаптируя учебный материал к современным требованиям, предъявляемым к знаниям обучаемых, осознают необходимость автоматизации всех ступеней накопления и закрепления знаний, умений и навыков. Разрабатываются, апробируются и применяются на практике электронные учебные издания, учебно-методические комплексы, мультимедийные энциклопедии и т. п. Учебный процесс, протекающий по любой схеме, требует проведения своевременного мониторинга качества обучения, который зачастую является одним из видимых показателей многомесячной работы обучаемого. Поэтому оценка знаний — один из важнейших вопросов не только высшей школы, но и педагогики в целом.

Оценки, получаемые студентами в вузе, привычны и достаточно удобны для ранжирования и сбора статистической информации. Однако наряду с достоинствами контрольно-оценочная деятельность преподавателя имеет и ряд недостатков, главным из которых является отсутствие количественного критерия, позволяющего объективно и беспристрастно обосновать ту или иную оценку учебной деятельности. Субъективный характер оценки

проявляется также в том, что контролирует, проверяет, указывает на недостатки, высказывает свое суждение чаще всего только преподаватель, а значит, соотношение оценок в коллективе может смещаться в зависимости от психологического комфорта отношений преподавателя и обучаемых. Поэтому проблема непредвзятой и в то же время отражающей действительную картину оценки знаний студента является весьма актуальной проблемой современной педагогики. Большие потенциальные возможности в данном контексте, безусловно, принадлежат тестированию.

В настоящее время среди стран, достигших значительных результатов в области тестирования, называют Нидерланды, США, Англию, Японию, Данию, Израиль, Канаду, Новую Зеландию, Францию. Как правило, это страны с высоким уровнем жизни населения. Считается, что применение тестов благотворно сказывается на качестве образования, что, в свою очередь, связано с качеством управления, а качественное управление создает предпосылки для повышения уровня жизни населения.

Согласно постановлению Министерства образования Республики Беларусь в качестве эксперимента по совершенствованию контроля знаний с 1998 года проводится централизованное тестирование учащихся по предметам: русский язык, математика, физика, сертифицированное в соответствии с требованиями образовательных стандартов Российской Федерации. В 2001 году введен тест по белорусскому языку, а в 2002 году — по химии, разработанные и сертифицированные в соответствии с образовательным стандартом Республиканского института контроля знаний, который осуществляет организацию и проведение централизованного тестирования. С 2003 года Республиканский институт контроля знаний перешел на национальные тесты, разработанные ведущими учеными, методистами, учителями [1].

Наиболее оптимально образовательные возможности контроля осуществляют автоматизированные обучающие системы высокого уровня, компьютерные образовательные среды, частью которых являются средства диагностики и контроля знаний. Для реализации функций, принципов, форм, видов и приемов педагогического контроля проектирование и программирование тестовой программы-оболочки должны базироваться на общих педагогических принципах разработки обучающе-контролирующих программ. Программный комплекс поддержки обучения и контроля должен основываться на двух практически независимых программных подсистемах: проектирования и интерпрета-

ции. Проектировщик и интерпретатор взаимодействуют на основе ряда архитектурных структур и базы учебных элементов, схема которой моделируется в соответствии с рабочей программой автоматизируемого курса. Пользователем проектировщика считается преподаватель, интерпретатора — обучаемый.

В инструментальной системе должен быть принят подход, позволяющий преподавателю — проектировщику сценария избежать «любого программирования». Требуются лишь начальные навыки работы с компьютером и знание автоматизируемой предметной области.

Инструментальная система для реализации алгоритма должна воплотить выбранную теоретическую концепцию, дизайн, навигацию, учитывать индивидуально-психологические особенности обучаемых и требования эргономики. Вместе с тем она должна предоставлять достаточно широкий выбор методов и средств анализа ответов, удобные и наглядные эталоны ответа, мощную статистику, достаточную для обеспечения корректировки курса.

Инструментальная среда должна адаптироваться к требованиям автора, не быть «навязчивой» и допускать реализацию внутренне заложенных методов только с разрешения автора-проектировщика. Основная задача программной реализации проектирования видится как наиболее адекватное отражение в обучающей программе положений и методов, разработанных в сценарии.

При программной реализации целесообразно использовать метод диалогового автоматизированного проектирования на основе набора специальных, настраиваемых фрагментов-модулей. Он базируется на конструировании контролирующей программы из разработанных типовых заготовок сценария, способных менять не только свое содержательное наполнение, но и структуру.

Инструментальная среда должна поддерживать (*приведенное ниже перечисление характеристик сред не является иерархическим*):

1) сетевую технологию (применительно к локальной и глобальной сетям) с целью экономии ресурсов и удобства формирования статистики;

2) технологию Multimedia, реализующую комбинированное применение в тесте текста, звука, анимации, видеофрагментов и т. д.

3) создание продукта а) в режиме диалога пользователя с компьютером (с возможностью экспортирования заданий, структурно-логической схемы (СЛС), параметров файла, инициа-

ции в текстовый процессор и их распечатки), создание части тестовых заданий автоматически лишь по указанию пользователя, что приводит к экономии времени, затраченного на создание теста, и/или б) формирование исходной информации в текстовом файле (как файла заданий, СЛС, так и файла инициализации, задающего параметры настройки: количество выбираемых заданий из банка заданий, время тестирования, число попыток ответа, установление веса задания и др.);

4) создание произвольного количества тестовых заданий (вопросов);

5) создание произвольного числа элементов тестового задания (ответов);

6) конструирование всех основных четырех форм тестовых заданий (закрытой, открытой, на соответствие и установление правильной последовательности), а также по возможности их вариаций (например, не два столбца (списка, множества) привести в соответствие, а матрицу; вписать не слово или словосочетание в открытой форме, а свободно конструируемый ответ до 1/3 страницы и т. д.);

7) последовательный прогон пользователя по структурной формуле, рекомендуя при этом форму создаваемого тестового задания на каждую структурную единицу (этим гарантируется содержательная валидность и систематичность полученного теста);

8) дихотомичную или политомичную оценку каждого задания, исходя из весового коэффициента и трудности задания;

9) выставление оценки по шкале (абсолютной или относительной), определенной разработчиками теста, как традиционной дифференцированной (2—5 или 0—10), бинарной (зачет/незачет), более гибкой (20-, 100-, 1000-балльной), так и оценки в процентном отношении;

10) конструирование задания, снижающее возможность «заимствования» ответа у соседа с реализацией, например, принципа фасетности, «основных и запасных игроков» [2];

11) опционную установку выбора последовательности подачи заданий, в т. ч. строго определенную (статично, по степени возрастания трудности), случайную, специальную, блочную, в порядке, сочетающем случайный и специальный подбор. Существует различная практика расположения тестовых заданий:

- *по степени возрастания трудности* — для гомогенных тестов, по «спиральной» форме — для гетерогенных тестов (например, если имеется гетерогенный тест по истории культуры,

внешней, внутренней политике, социально-экономическому развитию страны, то первые четыре задания теста составляют самые легкие вопросы по всем этим дисциплинам; следующие четыре — чуть труднее, но опять-таки по всем четырём дисциплинам, и так далее, один за другим, как бы «по спирали» возрастающей трудности);

- *в случайном порядке.* Исключение обычно делается для первого (для группы первых) и последнего (для группы последних) вопросов, которые могут отбираться специально, из соображений большей понятности, удобства, интереса и т. д.;

- *в специальном порядке,* в соответствии с какой-либо теорией, соображениями переноса навыков, концентрации внимания и др.;

- *в блочном порядке,* где блоки и набор заданий в них располагаются вышеперечисленным образом;

- *в порядке, сочетающем случайный и специальный подборы.* Обычно это делается в гетерогенных тестах;

12) опционную установку выбора количества тестовых заданий из общего банка заданий;

13) установку временного отрезка, необходимого для прохождения как теста в целом, так и каждого задания в частности;

14) основные методы ввода и анализа ответа:

- *альтернативный.* Постановка вопроса предполагает один из двух возможных ответов: «ДА» или «НЕТ». Для организации анализа ответа в эталоне указывается правильный ответ;

- *выборочный.* Выдается вопрос и перечень возможных ответов или утверждений, из которых нужно выбрать правильный. В эталоне указываются номера правильных ответов;

- *перестановочный.* Выдается вопрос и перечень действий или утверждений. Необходимо упорядочить их в определенной последовательности посредством номеров утверждений (в эталоне указывается требуемая последовательность);

- *классификационный.* В вопросах этого типа проверяется, может ли обучаемый установить соответствие между объектами и их свойствами. С этой целью выдается перечень объектов и перечень их свойств, а в эталоне ответа задается список пар (объект — свойство), зафиксированных под номером объекта. Требуется указать для каждого из объектов его свойства;

- *инжекторный.* На экран выдается задание с пропущенными символами или словами. Места пропусков обозначаются некоторым оговоренным способом, например символом подчерки-

вания, а в эталоне указываются ключевые слова, расставленные в нужной последовательности. Управляя курсором, необходимо заполнить пропуски. Инжекторный метод анализа предназначен для тестовых заданий открытой формы;

15) блок мощной статистики как по каждому обучаемому (количество верно решенных заданий, количество нерешенных заданий, количество «нулевых» решений; процент правильно выполненных заданий, число попыток выполнения каждого задания; содержание всех ответов; время, затраченное на решение как задания в целом, так и на каждую попытку; процент правильно выполненных заданий по каждой структурной единице темы; динамика движения студента по всем темам, относительный результат студента в группе), так и по группе в целом; отдельно для преподавателя с просмотром результатов на экране и возможностью распечатки и копирования, а также для администратора системы;

16) создание базы верных/неверных ответов;

17) проектирование продукта, учитывающее индивидуально-психологические особенности обучаемых:

- *основные свойства внимания* (высокая/низкая концентрация, (не)устойчивость, широкий/узкий объем, хорошее/ограниченное распределение, переключение);

- *тип нервной системы* (сильный/слабый, уравновешенный/неуравновешенный, подвижный/ригидный) и, соответственно, типы темперамента (сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик);

- *особенности (тип, объем) памяти* (тип — визуальный, аудиальный, кинестетический — ведущей сенсорной системы памяти, малый/средний/высокий объем кратковременной памяти), *мышления* (степень развитости логического — вербально-логического, «левополушарного» — и образного — «правополушарного» — типов мышления) и, в целом, *интеллект*;

- *мотивацию к изучению предмета*, формировать и поддерживать ее высокий уровень при индивидуальном подходе помогает учет степени экстраверсии (потенциальные интроверты, амбиверты, потенциальные экстраверты);

- *мотивацию к данному виду деятельности*;

- *уровень тревожности* (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий);

18) несколько режимов работы: «контроль», «тренаж», «обучение», отладка;

19) обработку запросов помощи, подсказки, пояснения к заданию, комментария, теоретического материала, словаря, справки и т. д.;

20) обработку ошибочных, неточных и неполных ответов;

21) работу модераторов трех уровней (использующих минимальные возможности среды — контроль с тестовыми заданиями закрытой формы; максимальные возможности среды, а также тех, для кого данные возможности оказались недостаточными, т. е. инструментарий должен существовать как открытая модульная система, позволяющая допрограммировать и включать отдельные блоки) и др. Таким образом, возможны следующие три режима проектирования теста.

Первый — когда разработчик полностью полагается на управляющую программу (формируется т. н. сценарий «по умолчанию», разумеется, при наличии наполненной содержательными учебными элементами базы данных). Здесь достаточно лишь указать тему, выбранную для контроля. В диалоге под управлением компьютера определяется база заданий для формирования тестов, текстовая информация теоретической части (если задействован обучающий потенциал) и т. п. Сценарий «по умолчанию» создаст «стандартную схему» изучения предмета и контроля знаний, основанную на логической схеме автоматизируемого курса, рассчитанную на «усредненного студента» и «начинающего» преподавателя-проектировщика.

Для перехода во *второй* режим достаточно проявить некоторую «управляющую инициативу», например обратиться к опциям меню интерфейса проектирующей системы. В этом случае преподавателю передается инициатива управления. Он может управлять значениями параметров, последовательностью выдачи тем, формированием кадров и других атрибутов сценария. Здесь необходимо обладать некоторым опытом работы с проектировщиком и знанием его архитектуры.

Третий режим проектирования предназначен для опытных разработчиков сценария. Он дает преподавателю полный контроль над создаваемой средой. Можно изменить параметры обучения, вид будущего приложения, задать другую форму, раскраску, расположение тех или иных полей ввода, управляющих панелей и т. п., формируя, таким образом, свой собственный дизайн и структуру будущего обучающе-контролирующего продукта. В определенной мере допускается и внесение изменений на уровне программного кода.

Выходом проектирования является сценарий учебного курса, представленный в виде специальных макрооператоров, названных структурными диаграммами и хранящихся в базе данных. Они и содержательные данные являются основой взаимодействия подсистем проектировщика и интерпретатора.

Успех создания вышеозначенной инструментальной среды зависит в основном от взаимодействия авторского коллектива разработчиков (менеджера проекта, программиста, дизайнера виртуальной среды, компьютерного дидакта, психолога, преподавателя-предметника), а также, в очень высокой степени, от уровня квалификации программиста и понимания им дидактических целей и задач, определенных при разработке сценария. Достичь такого понимания достаточно сложно.

По мнению Е. И. Машбица, желательно, чтобы интеллектуальная обучающе-контролирующая среда отвечала, кроме вышеозначенных, еще и следующим требованиям: устойчивости, полезности, простоты, понятности, мощности, контролируемости (управляемости), согласованности, очевидности, гибкости, избыточности, чувствительности, «всеведения», послушания, а также производила построение динамичной модели обучаемого, диалог по всем вопросам, касающимся выполнения задания, выдачу обучаемому помощи в соответствии с заложенными в ней принципами обучения и моделью обучаемого, накопление правил, задающих стратегию обучения и оптимизацию последней, применение по требованию педагога различных методов обучения [3].

Несмотря на то, что в течение последних лет количество тестового инструментария многократно увеличилось, а современные программные средства позволяют разрабатывать диагностический инструментарий, максимально приближенный к вышеперечисленным требованиям, на данный момент, по мнению авторов, сред такого уровня не существует.

Авторами было проанализировано более 50 единиц инструментальных сред обучения и контроля знаний, найденных в Internet (TestOfficePro, Усатик-2000, ПоЗнание, TestRunner, Revisor, TestShell, JavaScriptTestBuilder, SuperTest, HyperTest [4]), полученных в результате межвузовского обмена (Sokrat, WinTests, glTests, ВГПУ-«Симплекс», МАМИ-Тестинг [5]). Целью анализа являлось выявление уровня соответствия найденных оболочек предложенной авторами модели инструментальной среды.

В приведенной ниже таблице размещены результаты проделанной работы. Авторы сочли целесообразным представить сравнительные данные по 14 продуктам, которые, на наш взгляд, способны вполне репрезентативно отразить сложившуюся ситуацию в сфере разработки программного продукта данного вида.

Рассматриваемые диагностические оболочки можно разделить, с одной стороны, на *распространяемые на коммерческой основе* (таким способом распространяются в основном полные версии тестовых сред, но это отнюдь не означает, что полная версия будет соответствовать всем предъявляемым к подобным продуктам требованиям) и *свободно распространяемые* (такие программы чаще всего представлены демо-версиями либо программами невысокого уровня исполнения); а с другой стороны — на *локальные* и *сетевые* (Intranet и Internet) версии.

Первая группа параметров сравнения характеризует работу с тестовыми заданиями. При создании теста необходимо учитывать следующие параметры: максимальное количество тестовых заданий с возможностью выбора необходимого количества из общего банка, порядок их вывода на экран, число реализуемых форм тестовых заданий и т. д. Большинство программных продуктов соответствует указанным требованиям, но лишь немногие продукты позволяют реализовать полиформность, что в результате негативно отражается на всесторонности контроля.

Необходимо также отметить уровень работы со списком альтернатив, т. е. возможность выбора необходимого количества элементов в задании, а также возможность выбора последовательности подачи элементов тестового задания (альтернатив). К сожалению, в подавляющем большинстве случаев реализуется только одна из возможностей формирования элементов в задании: статичная (с помощью датчика случайных расстановок) или последовательная (круговая) подача со смещением на одну позицию.

Далее необходимо обратить внимание на перечень режимов работы для студентов. Наиболее оптимальный результат достигается при сочетании в тестовом инструментарии нескольких режимов работы: «контроль», «тренинг», «обучение». Желательно наличие режима отладки теста. Это существенно облегчит работу педагога по созданию качественного теста.

Режим тренинга особенно эффективен в том случае, если программа позволяет сопроводить тестовое задание невербальной/мультимедийной поддержкой либо будет сопровождать ответ корректирующим вспомогательным воздействием с возможностью свободного возврата в случае неверного ответа.

Таблица

Характеристики		Программа		gl Tests v.0.9	Hyper Test v.1.1	Java Script Test Builder	Mami-Tes- ting v.1.00	Revisor	Sokrat	Super test v.2.4	
Работа с тестовыми заданиями	Максимальное количество тестовых заданий в банке		выбор последовательности подачи тестовых заданий	более 100	1024	не опред.	10	10	500	1000	
	возможность выбора необходимого количества тестовых заданий из банка			—	+	—	—	—	+	+	
				+	+	+	+	+	+	+	
	статично		случайно	иной	1	1	1	1	1	2	
	число реализуемых форм тестовых заданий		принцип создания продукта*		1	1	2	1	2	1	
	контроль		тренинг	1	1	неогранич.	1	1	1	1	
	возможность отказа от ответа на вопрос с последующим возвратом				—	+	+	+	—	—	
	максимальное число альтернатив в задании		случайно	статично	4	20	4	4	4	15	10
	способ подачи альтернатив				—	+	+	+	+	+	—
	контроль				+	+	+	+	+	+	+
Режимы работы	тренинг				—	+	+	—	+	—	—
	невербальная поддержка				+	+	—	+	+	—	—
	мультимедийная поддержка				—	—	—	—	—	—	—
	возможность выхода из программы в любой момент времени				+	+	+	+	—	—	+
Комфорт- ность работы	тренинг				—	+	—	—	—	—	—
	контроль				—	—	—	—	+	—	—
	текущая				—	+	—	—	+	+	+
	итоговая				+	+	+	+	+	+	+
Оценка	дифференцированная				+	—	+	+	+	+	+
	гибкая дифференцированная				+	—	+	—	—	—	+
	бинарная				+	+	+	—	+	+	+
	в процентном соотношении				+	+	—	—	+	—	+
	число верно/неверно решенных заданий				+	—	+	+	—	+	+
	счетчик времени:**				2	1,2	4	1	3	1	1
	статистический пакет				+	+	—	—	—	+	+
	сетевая				—	—	+	—	—	—	+
Версия	локальная				+	+	+	+	+	+	+
	наличие файла помощи				+	+	—	—	+	+	+
объем (Мб)				3,93	1,29	0,4	1,41	0,644	0,037	1,5	

Характеристики		Программа	Test Office Pro v.3.14.3.70	Test Runner	Test Shell	Win Tests	ВГПУ «Симплекс»	Познание	Усатик-2000	
Работа с тестовыми заданиями	Максимальное количество тестовых заданий в банке		1000	255	более 100	не менее 100	1000	не выявлено	1000	
	возможность выбора необходимого количества тестовых заданий из банка		+	—	—	+	+	+	+	
	способ подачи тестовых заданий	статично	+	—	+	+	—	+	+	
		случайно	+	+	—	—	+	—	+	
		иной	+	—	—	+	—	—	+	
		число реализуемых форм тестовых заданий	4	1	1	1	2	1	4	
	принцип создания продукта*		1	2	2	2	1	1	1	
	количество попыток ответа на вопрос	контроль	неогранич.	1	1	1	1	1	1	
		тренинг	неогранич.	неогранич.	1	неогранич.	1	неогранич.	—	
	возможность отказа от ответа на вопрос с последующим возвратом	максимальное число альтернатив в задании		10	5	5	4	4	4	4
способ подачи альтернатив	случайно	+	+	—	+	+	—	+	+	
	статично	—	—	—	+	+	—	+	+	
Режимы работы	контроль		+	+	+	+	+	+	+	
	тренинг		+	+	—	—	+	+	—	
Комфортность работы	невербальная поддержка		+	—	—	—	+	—	+	
	мультимедийная поддержка		+	—	—	—	+	—	+	
	возможность выхода из программы в любой момент времени		+	—	—	—	+	—	—	
	корректирующее вспомогательное воздействие	тренинг	+	мин. +	—	+	+	—	+	—
		контроль	+	+	—	—	—	—	—	+
Оценка	визуализация результатов работы	текущая	+	—	—	+	+	+	+	
		итоговая	+	+	+	+	+	+	+	+
	дифференцированная		+	+	—	—	+	+	+	
	гибкая дифференцированная		—	—	—	—	+	—	+	
	бинарная		+	+	+	+	+	+	+	
Версия	в процентном соотношении		+	+	—	+	—	—	—	
	число верно/неверно решенных заданий		+	—	+	+	+	—	+	
	счетчик времени:**		2	4	4	4	1	1,2	1,2	
Версия	статистический пакет		+	+	—	—	—	+	+	
	сетевая		+	+	—	—	+	—	+	
	локальная		+	+	—	—	+	—	+	
наличие файла помощи			+	+	—	—	+	+	+	
объем (Мб)			7.01	0.464	0.412	0.768	0.469	5.2	8.457	

* 1 — в режиме диалога пользователя с компьютером; 2 — формирование исходной информации в текстовом файле.

** 1 —на весь тест; 2 — на одно задание; 3 — фиксация без ограничения; 4 — отсутствует.

Отдельно следует остановиться на такой группе параметров, как комфортность работы, которая характеризуется наличием невербальной поддержки, возможностью внедрения объектов мультимедиа (внедрение видео-, аудиообъектов делает обучение (режим «тренинг») более наглядным и позволяет обеспечить настоящую интерактивность, а также погружение обучающегося в познавательный процесс за счет активного включения различных каналов восприятия информации), визуализацией работы (как текущей, так и итоговой) и др.

Следующий параметр для сравнения — «оценка». Существенным минусом многих свободно распространяемых программ является отсутствие системы оценки. Тестовая оболочка должна поддерживать несколько типов выставления оценки, например бинарная, дифференцированная, гибкая дифференцированная, в процентном соотношении, и число верно/неверно решенных заданий. Чаще всего предлагается сочетание нескольких систем: дифференцированная и в процентном соотношении, дифференцированная либо гибкая дифференцированная система оценки, дифференцированная и бинарная и т. д. При этом параметры не всегда строго соответствуют научным требованиям, что требует осторожного подхода к выставлению итоговой оценки на основании результатов тестирования.

Непременным атрибутом качественного программного продукта является визуализация результатов работы (как текущая, так и итоговая).

Это означает, что во время тестирования на экране монитора должно отображаться в графической и/или цветовой формах не только текущее состояние тестирования (оставшееся и/или затраченное время, количество верных/неверных ответов и еще не пройденных заданий, констатация результата работы с тестовыми заданиями и тестом в целом), но и итоги тестирования.

Наконец, существуют программы, предлагающие не только краткую итоговую статистику, но и полный отчет по окончании работы, где указываются идентификационные данные тестируемого, затраченное время, количество заданных вопросов, текст вопроса с указанием выбранной альтернативы и верного ответа (в случае ошибки), количество опозданий, количество верных/неверных ответов, оценка. Полные отчеты об итогах позволяют проводить дальнейшую корректировку теста в целом и тестовых заданий в частности (на предмет трудности, надежности, различительной способности и валидности). В случае полной статистики запись результатов тестирования в отдельный файл является обязательной.

Подводя итоги, можем констатировать следующее.

- Несмотря на то, что современные программные средства позволяют разрабатывать диагностический инструментарий, максимально приближенный к вышеперечисленным требованиям, на данный момент, по мнению авторов, сред такого уровня не существует.

- Стремление педагога повысить уровень подготовки специалистов, основываясь на применении диагностического инструментария, наталкивается на некоторые сложности, связанные зачастую с возможностью его приобретения. С одной стороны, демо-версии программных продуктов, полная версия которых доступна лишь на коммерческой основе (цена колеблется в зависимости от категории программного продукта: 20—30 у. е. (I категория), 200—300 у. е. (II категория, например «Усатик-2000»), до 2000—4000 у. е. (III категория, представленная средами дистанционного обучения, например СТ «Курс», «Прометей», «WebСТ» и др.), зачастую имеют ограничения, не дающие возможность применять их полноценно. С другой стороны, некоммерческий инструментарий не позволяет реализовать некоторые концептуальные требования. Все вышесказанное не дает преподавателю возможности осуществить в полной мере его педагогический замысел.

- На текущий момент психолого-физиологические особенности тестируемого не учитывает ни одна тестовая оболочка.

- Не всегда доступны характеристики, являющиеся ключевыми при разработке продукта. Зачастую отсутствует статистический пакет, что лишает педагога возможности провести проверку основных характеристик теста: трудности, надежности, валидности, различительной способности (в нашем случае только 8 (57 %) тестовых оболочек обладают статистическим пакетом и возможностью выбора необходимого количества тестовых заданий из общего банка); 4 (30 %) программы обладают полиформностью, в том числе только 2 программы реализуют все четыре формы тестовых заданий (14 %); способностью ограничить тест по времени обладают 9 сред (64 %); одно из основных требований к средствам контроля и тестирования — анализ допущенных ошибок обучаемого и предоставление активной обратной связи; на практике в полной мере может отвечать педагогическому замыслу не более 5 (36 %) сред.

Все вышесказанное говорит о том, что применение тестового инструментария в обучении требует «трезвого» подхода, осознания всех достоинств и недостатков тестовой оболочки и на базе этого — проектирования теста преподавателем.

Литература

1. Дидактические тесты: технология проектирования : метод. пособие для разработчиков тестов / Е. В. Кравец, А. М. Радьков, Т. В. Столярова, Б. Д. Чеботаревский; под общ. науч. ред. А. М. Радькова. Мн., 2004. 87 с.
2. Балыкина, Е. Н. Компьютерное дидактическое тестирование в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе (печатается в сокращении): материалы Міжнародної науково-практичної конференції «Традиції та інновації викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі» (27—28 травня 2004 р. Днепропетровск) / Е. Н. Балыкина. Днепропетровск, 2004. С. 56—63.
3. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. М., 1988. С. 157—158.
4. Test Office Pro [<http://prepod2000.kulichki.net/html/srtop.html>]; Усатик 2000 [<http://www.usatic.narod.ru>]; ПоЗнание [<http://www.znanie.net>]; Test Runner [<http://pages.marsu.ru/sv1>]; Проскурин А. В. Сахалинский областной дом техники. [cadaber@mail.ru]; TestShell [<http://www.softodrom.ru>]; Java Script Test Builder [<http://prepod2000.kulichki.net/html/jstbdown.html>]; Super Test [<http://supertest2002.narod.ru>].
5. Абрамович, А. Педагогический университет им. М. Танка; WinTests, ©MultiMedia Technologies Ltd. [www.mmt.msk.ru]; Кириченко П. [b0mj@mail.ru]; Штыров А. В. Компьютерное тестирование и моделирование исторических процессов / Опыт компьютеризации исторического образования в странах СНГ : сб. ст.; под ред. В. Н. Сидорцова, Е. Н. Балыкиной. Мн., 1999. С. 204—214. (Педагогические аспекты исторической информатики; вып. 1); МАМИ-Тестинг [<http://mami.da.ru>].

В. М. Лутковский

ПРОБЛЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНЫМ КУРСАМ

Внедрение новых технологий в образовании (широкое использование компьютеров, дистанционное образование, изменение шкалы оценок, централизованное тестирование, развитие навыков самостоятельной работы и др.) сталкивается с необходимостью поиска более гибких и объективных методов оценивания качества подготовки студентов и школьников. Значительные успехи в этом направлении достигнуты в отношении общеобразовательных дисциплин (физика, математика, история, филология) как в высшей, так и средней школе [1; 2]. Однако по-прежнему продолжается поиск новых и эффективных методов оценивания уровня подго-

товки студентов-старшекурсников, изучающих дисциплины специализации. Настоящая работа направлена на решение проблемы оценивания уровня подготовки студентов-радиофизиков путем использования современных информационных технологий для развития методов компьютерного тестирования.

Совершенствование методов компьютерного тестирования является логическим следствием широкого использования компьютерных технологий в образовании, наблюдаемого в последние десятилетия. Первоначально компьютерные тесты были аналогией тестов, отпечатанных на бумаге и заполняемых карандашом или ручкой, причем результаты компьютерной обработки результатов тестирования могли быть на любом этапе проверены или продублированы на бумажных носителях. Для конструирования тестов учебный материал по всему курсу разбивают на темы или учебные модули — порции учебной информации, представляющие собой раздел, изучаемый в течение одного занятия. Далее создается база тестовых вопросов, с помощью которой формируются варианты заданий для тестирования (до 10 вариантов). Обычно используют случайный выбор одного или нескольких вариантов непосредственно перед проведением тестирования. Проведенное сравнение результатов тестирования с использованием компьютера и бумажных носителей показало их эквивалентность [3].

Важным моментом при реализации тестирования является ограничение времени работы за компьютером. Российские научно-исследовательские заведения, занимающиеся изучением вопросов применения компьютеров в учебном процессе (НИИ высшего образования, Институт информатизации образования), рекомендуют устанавливать продолжительность времени непрерывной работы за компьютером в режиме обучения не более 40—50 минут. Продолжительность компьютерного тестирования не должна превышать 25—30 минут [1].

Адаптивный тест. Для сокращения времени проведения компьютерного теста (без снижения его точности) заложенные в нем вопросы готовят очень тщательно, используя возможность их адаптации к уровню подготовки студентов. Адаптивный тест содержит несколько наборов вопросов, соответствующих различным уровням сложности, а тестирование начинают с наиболее высокого уровня. В том случае, когда ответы студента не заслуживают самой высокой оценки, его вниманию предлагаются вопросы более низких уровней. Отметим, что разработка вопросов и

определение уровня оценок за соответствующие ответы предполагают участие опытных педагогов и специалистов. При этом для оценки качества вопросов используют специальные критерии [3].

Методику проведения адаптивных тестов рассмотрим применительно к пятибалльной шкале оценок. Предполагается, что весь материал разбит на учебные модули $M_1—M_N$ и по каждому из этих модулей M_i формулируется блок вопросов Q_{i1}, Q_{i2}, Q_{i3} . Сущность адаптивных тестов поясняется табл. 1. В этой таблице по вертикали располагают вопросы по различным разделам курса в порядке их изучения, что обеспечивает систематичность в изучении материала. По горизонтали вопросы располагаются в порядке убывания их сложности.

Студенту, знающему правильные ответы на сложные вопросы, нет необходимости предъявлять более простые вопросы. Если же знания по модулю M_i в целом окажутся недостаточными для того, чтобы ответить на самый простой вопрос Q_{i3} , то осуществляется переход на задания R_i с указанием конкретных литературных источников, предназначенных для самостоятельной проработки.

Традиционный тест является частным случаем адаптивного теста, это только один столбец рассмотренной таблицы — с вопросами Q_{11}, Q_{21}, Q_{N1} . Выбор вопросов из других столбцов табл. 1, расположенных правее, создаст адаптивный диалог. Поскольку в зависимости от правильности/неправильности ответов студенту будут предъявляться различные вопросы, то можно считать, что такая модель реализует адаптивный сценарий. Если вопросам предшествуют вводные и обучающие комментарии, то такая модель из тестовой превращается в обучающую, но с обязательными элементами промежуточного контроля, которые, собственно, и обеспечивают адаптивность диалога.

Таблица 1

M_1	Q_{11}	Q_{12}	Q_{13}	R_1
M_2	Q_{21}	Q_{22}	Q_{23}	R_2
M_3	Q_{31}	Q_{32}	Q_{33}	R_3
M_N	Q_{N1}	Q_{N2}	Q_{N3}	R_N
Балл	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно

В процессе реализации адаптивного диалога студенту предоставляются оценки, но только в случае правильных ответов на вопросы, которым на этапе их подготовки присваиваются весовые коэффициенты (нижняя строка табл. 1). Системы, предназначенные для компьютерной реализации обучающих и контролирующих программ, позволяют вводить произвольную шкалу оценок с последующей их нормировкой. Таким образом, в одном модуле можно расположить произвольное число вопросов (ограничения на то, чтобы их количество было одинаковым для всех модулей, здесь не накладываются).

Рассмотренная схема диалога реализуется с учетом следующих положений. Во-первых, внутри каждого блока вопросы должны располагаться по мере уменьшения их сложности. Во-вторых, за правильный ответ на первый вопрос каждого блока должен выставляться максимальный балл, а за неправильный ответ на последний вопрос блока — минимальный балл (студент выходит на предъявление задания и литературы).

Тестирование в процессе изучения специальных дисциплин. Возникает естественное желание использовать и развить традиционные методы оценивания применительно к преподаванию специальных дисциплин, однако при этом необходимо учитывать ряд особенностей преподавания специальных курсов.

- Рабочие материалы специальных курсов быстро устаревают, поэтому их необходимо обновлять в большей степени, чем материалы общеобразовательных курсов.

- Подготовка многовариантных тестов требует больших усилий, а их жизненный цикл весьма непродолжителен, так как тесты не дают ожидаемого результата при их многократном применении.

- Специалисту недостаточно знания теоретических положений, ему нужны практические навыки. Даже хорошо изученная дисциплина специализации даст мало пользы без соответствующей практики с использованием реальной (или виртуальной) техники. Например, при подготовке специалистов радиофизического профиля важно оценивать умение применять различные технические средства, однако алгоритмы получения соответствующих оценок трудно формализовать.

Решение последней проблемы в некоторой степени достигается путем создания специальных учебных стендов и имитаторов оборудования, использование которого должны освоить будущие

специалисты. Примерами служат учебные аналитические системы, осциллографы, вычислительные средства и другие. В частности, для обучения и контроля студентов-программистов в Мичиганском университете (США) разработана специальная система, позволяющая автоматически тестировать студенческие программы в течение полного цикла ее разработки [4].

Для комплексного решения указанных проблем можно использовать новые информационные технологии, основанные на применении искусственных нейронных сетей (ИНС). Это направление, возникшее на стыке биологии и вычислительной техники в сороковых годах прошлого века, в последние два десятилетия рассматривается как одно из важнейших направлений развития науки и техники.

На кафедре системного анализа (БГУ, факультет радиофизики и электроники) применительно к специальному курсу «Нейронные сети» разработан метод, основанный на применении ИНС, и программные средства для оценки уровня подготовки студентов с использованием персонального компьютера. Эти программные средства реализуют экспертную систему, построенную по образу и подобию нервной системы человека. Основой такой системы служит ИНС, моделируемая с использованием пакета MATLAB Neural Network Toolbox или специально созданной библиотеки программных моделей [5; 6]. Отличительные особенности такой системы — возможность адаптации к изменению учебных материалов и условий применения, а также способность накапливать и обобщать данные по предшествующим тестам.

ИНС — это совокупность формальных нейронов, связанных между собой по определенному принципу. Каждый из сигналов, приходящих на вход нейрона, умножается на весовой множитель (коэффициент синаптической связи) и суммируется с другими приходящими сигналами. К полученной таким образом взвешенной сумме применяется функциональное преобразование (линейное или нелинейное), определяемое видом функции активации [5].

Система оценивания, построенная на базе ИНС, может выполнять функцию классификации результатов тестирования либо на две категории («тест пройден» и «тест не пройден»), либо на несколько категорий, соответствующих принятой шкале оценок (пяти- или десятибалльной). Для придания системе желае-

мых свойств используют процедуру настройки параметров ИНС, в качестве которых выступают весовые множители. В качестве примера, поясняющего технологию создания и применения подобной системы, рассмотрим условный специальный курс, рабочая программа которого включает два учебных модуля и один тест. Цикл создания и применения такой системы включает следующие этапы [7].

Сбор информации и предварительная обработка данных. Данные для настройки ИНС необходимо представить в виде примеров выставления оценок на основании различных ответов на вопросы тестов или оценок по всему курсу. Их необходимо закодировать и привести к удобному масштабу. Множество таких примеров называется *выборочным множеством*. Объем выборочного множества примеров для настройки ИНС первоначально может включать несколько десятков примеров и в процессе использования наращиваться до сотен и тысяч. Типичные примеры *выборочных множеств* приведены в табл. 2 и 3.

Рассмотрим порядок подготовки данных для оценивания результатов простого теста из двух вопросов, каждый из которых допускает четыре различных варианта ответа.

Таблица 2

Примеры оценивания результатов тестирования

Код вопроса (вход 1)	Выбор А (вход 2)	Выбор Б (вход 3)	Выбор В (вход 4)	Выбор Г (вход 5)	Балл (выход)
<i>Обучающее множество примеров</i>					
0	1	0	0	0	0
0	0	1	0	0	1
0	0	0	1	0	0
...	...	...	...	...	...
1	1	0	0	0	0
1	0	1	0	0	0
1	0	0	1	0	1
<i>Контрольное множество примеров</i>					
0	0	0	1	0	0
0	0	1	0	0	1
1	0	0	1	0	0
1	0	0	0	1	0

Таблица 3

Результаты выполнения программы курса

Оценка по модулю 1 (вход 1)	Оценка по модулю 2 (вход 2)	Результаты теста (вход 3)	Зачет/незачет (выход)
<i>Обучающее множество примеров</i>			
3	2	4	0 (незачет)
...	...	...	
6	4	7	1 (зачет)
<i>Контрольное множество примеров</i>			
4	3	2	0 (незачет)
5	7	6	1 (зачет)
4	5	7	1 (зачет)

Тест 1

Вопрос 1. Как называется импульс, возникающий при возбуждении нейрона?

Варианты ответа: А — аксон; Б — спайк; В — синапс; Г — дендрит.

Вопрос 2. Какая функция активации использована в формальной модели нейрона?

Варианты ответа: А — линейная; Б — линейно-ограниченная; В — пороговая; Г — сигмоидальная.

В табл. 2 вопрос 1 кодируется символом 0, вопрос 2 — символом 1, подаваемым на вход 1 нейронной сети. Отметим, что в общем случае вопросы могут допускать как один, так и несколько правильных ответов. Ответы на эти вопросы ранжируются преподавателем, причем для изменения шкалы оценок по всему тесту достаточно отредактировать последнюю колонку табл. 2.

В табл. 3 приводится пример *выборочного множества* результатов по всему курсу.

Выбор типа ИНС. В качестве модели нейронной сети рекомендуется использовать персептрон с числом слоев не более трех. Структура ИНС определяется форматом используемых данных. Например, для одновременной обработки данных по всему тесту ИНС должна иметь девять входов и один выход, для обработки данных по каждому из вопросов, представленных в

табл. 2, — пять входов и один выход, а для данных из табл. 3 — три входа и один выход.

Модель нейрона (вид функции активации) выбирается в зависимости от желаемого результата. Например, для классификации на два класса (зачет — незачет) необходимо использовать пороговую функцию, а для получения большего количества градаций — линейную или сигмоидальную функцию активации.

Настройка параметров ИНС осуществляется с помощью стандартного алгоритма, получившего название «обучение ИНС» с использованием подготовленного множества примеров, называемого «обучающим».

Аттестация ИНС выполняется с целью определения ее пригодности для практического применения. При этом определяют вероятность правильной классификации, используя зарезервированное контрольное множество примеров (последние строки в табл. 2 и 3).

Реализация ИНС в виде законченного программного продукта и ее использование, если на всех предшествующих этапах получены желаемые результаты. В противном случае необходимо увеличить объем выборочного множества и повторить рассмотренный цикл разработки ИНС. Созданная система может работать в одном из двух режимов — «перенастройка» и «применение» — для получения оценок, причем режим перенастройки доступен только преподавателю или администратору системы.

Рассмотренный подход достаточно универсален в применении. Он позволяет проводить оценку уровня подготовки студентов объективно и в сжатые сроки, отличается логической простотой и гибкостью. При этом сбор информации для обучения и тестирования нейронной сети, а также приведение ее к надлежащему виду — этап наиболее трудоемкий, но не требующий специальных знаний.

Рассмотренная система быстро перенастраивается (с использованием нового обучающего множества), легко адаптируясь к изменению учебных материалов и условий применения.

В отличие от общеобразовательных дисциплин (физика, математика, история, филология) разработка новых технологий преподавания специальных курсов проводится локально, с учетом особенностей того или иного спецкурса. Система тестирования по спецкурсам должна быть гибкой и адаптивной к изменяющимся рабочим материалам. Предложенная система на базе искусственной нейронной сети полностью отвечает указанным требованиям.

Литература

1. Агапонов, С. В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / С. В. Агапонов, З. О. Джаалишвили, Д. Л. Кречман [и др.]. СПб., 2003. 336 с.
2. Красовский, В. И. Дистанционное обучение: от эксперимента до внедрения / В. И. Красовский. // Выпэйш. шк. 2004. № 1. С. 45—46.
3. Hwang, Gwo-Jen. A Test-Sheet-Generating algorithm for multiple assessment requirement / Gwo-Jen Hwang // IEEE Trans. on Education. 2003. Vol. 46, № 3. P. 329—337.
4. Chen, P. M. An Automated feedback system for computer organization projects / P. M. Chen // IEEE Trans on Education. 2004.
5. Лутковский, В. М. Нейронные сети : конспект лекций / В. М. Лутковский. Мн., 2003.
6. Асаула, Р. Пакет программ для моделирования нейронных сетей / Р. Асаула [и др.] : материалы междунар. науч.-метод. конф. «Высшее техническое образование: проблемы и пути развития», Мн., 2004. С. 158.
7. Лутковская, Е. В. Проектирование нейронной сети: от исходных данных до тестирования / Е. В. Лутковская, В. М. Лутковский, П. В. Назаров // Ваш компьютер. 2001. № 7. С. 12.

С. В. Петров, С. Е. Полубинская, В. В. Храмов

АВТОМАТИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДОСТОВЕРНЫХ КАЧЕСТВЕННЫХ И КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ОЦЕНОК РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ

Проблема объективной оценки уровня знаний существует во всех областях образования, но наибольшую актуальность она имеет в системе дистанционного образования (ДО). В настоящее время ДО рассматривается не просто как удаленный инструктаж или возможность самообразования, а как подход, который, не уступая традиционным формам обучения, позволяет готовить специалистов высокого уровня. В этой связи для системы ДО особенно важна хорошо разработанная и отлаженная контрольно-диагностическая деятельность. В традиционных формах обучения любая проверка знаний слушателя проводится для того, чтобы помочь ему выявить пробелы в знаниях. Применительно к системе ДО острота вопроса контроля знаний и умений существенно возрастает в силу разнесенности во времени и пространстве обучающегося и преподавателя.

С целью диагностики знаний в ДО применяется тестирование, которое все чаще реализуется в компьютерной форме. Традиционно используемые тесты позволяют более или менее надежно выполнить оценку уровня репродуктивных знаний. Однако для оценки качества знаний необходимо измерить глубину усвоения материала, способность применять полученные знания на практике [1]. Наиболее остро ощущается необходимость в такой методике при ДО, когда исключается традиционно используемая в отечественной педагогике форма опроса с «открытыми ответами». Методики тестирования, основанные на «закрытых вопросах» и распространенные в западном образовании, также имеют субъективные компоненты, заложенные на этапе создания теста. Оценки за выбранные в ходе тестирования ответы назначаются исходя только из логического анализа вопросов, входящих в тест, и допускают значительное поле для манипуляции на этапе создания теста. Сами вопросы ограничены применяемой технологией тестирования в своей сложности и носят вынужденно поверхностный характер, что обуславливает большое количество вопросов в тесте.

Представляется целесообразным объединить в одной методике достоинства обеих форм опроса, исключив их слабые стороны. Для этого необходимо многократно увеличить информацию, учитываемую при оценке результатов тестирования, и сделать объективным этап назначения оценок ответам обучаемых при создании теста.

Обычно оценка результатов тестирования сводится к выставлению оценок за ответы на последовательно задаваемые вопросы (рис. 1). Такой подход приводит к необходимости включать в тест большое количество вопросов, чтобы избежать случайности успешного прохождения теста. При традиционном подходе информация, извлекаемая из ответов тестируемых, пропорциональна N — количеству возможных ответов в тесте. Полученная оценка при этом



Рис. 1. Схема традиционно применяемой оценки результатов тестирования

имеет невысокую степень надежности. Даже последовательное трехступенчатое тестирование с дифференциацией сложности вопросов приводит только к 50 % взаимообъяснений относительно имеющейся дисперсии оценок теста и оценок устного опроса [2].

Вместе с тем традиционная структура имеет огромный резерв [3], поскольку все вопросы теста находятся в одной области знания, и представляется естественным, что ответы на различные вопросы теста являются зависимыми. Однако провести логический анализ зависимостей между вариантами ответов, даже в небольшом тесте, крайне сложно ввиду огромного количества комбинаций. По этой причине в тесты включается лишь незначительное количество вопросов, логически связанных процедурой оценки ответа.

Изложенное выше позволяет сформулировать следующие проблемы:

1) все имеющиеся способы оценки результатов тестирования ограничиваются использованием лишь части собираемой в ходе тестирования информации;

2) в оценке результатов не используется анализ зависимостей между вариантами ответов на разные вопросы теста.

Решение названных проблем позволит выполнить достоверную качественную и количественную оценку результатов тестирования уровня знаний путем увеличения объема и качества получаемой информации.

В предлагаемом нами подходе входными данными являются:

1) компьютерные тесты, организованные по схеме, изображенной на рис. 2;

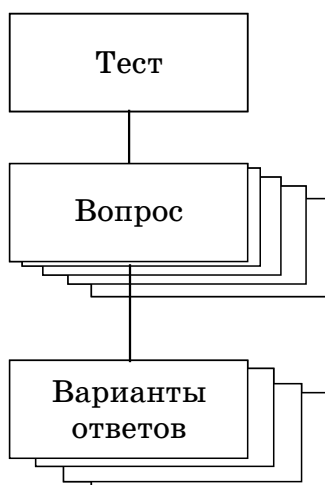


Рис. 2. Структурная схема теста



Рис. 3. Структура традиционной (а) и желаемой (б) оценки знаний тестируемых

2) результаты контрольной группы, проверенные традиционным методом контроля знаний (обучающая выборка);

3) результаты предъявления вопросов теста испытуемому.

Результатом применения предлагаемой процедуры будет являться объективная количественная оценка различных составляющих знаний тестируемого. В традиционном тестировании результирующая оценка суммирует в себе различные стороны подготовленности испытуемого (рис. 3а), не позволяя оценить отдельные составляющие знаний. Желаемой является возможность получить отдельно вклады в оценку теста общих знаний, способностей, а также выделить ту составляющую оценки теста, которая определяется знаниями, полученными в ходе оцениваемого учебного процесса (рис. 3б).

Желаемое разложение оценки теста на составляющие в интерпретации многомерного статистического анализа можно представить графически (рис. 4).

Полное количество информации, заключенное в тесте, пропорционально $\frac{N^2}{2}$ — числу попарных сочетаний вариантов ответов

теста. Например, при предъявлении теста со средним количеством вариантов ответов в одном вопросе 4, а длиной в 10 вопросов будет извлечено в 20 раз больше информации, чем при традиционном методе подсчета оценки. Вместе с тем не обязательно для описания состояния знаний тестируемого использовать непосредственно исходные, замеренные на нем параметры ответа. Если тестер

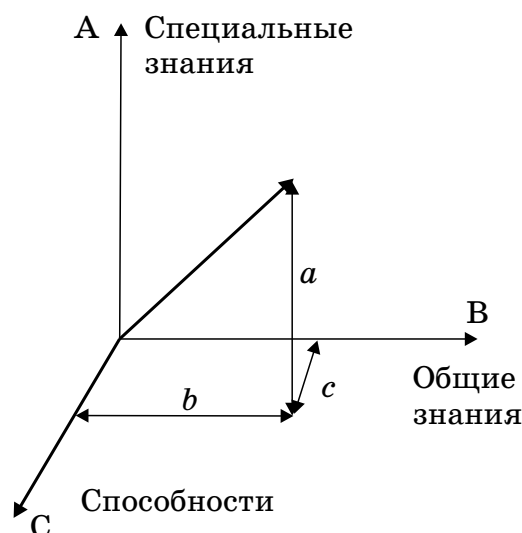


Рис. 4. Структура оценки знаний в интерпретации многомерного статистического анализа

располагает наряду с классифицируемыми данными так называемыми «обучающими выборками», то для решения задачи классификации он должен обратиться к методам дискриминантного анализа. При этом каждый класс интерпретируется как одномодальная генеральная совокупность, закон распределения вероятностей которой оценивается по соответствующей обучающей выборке.

В случае создания процедуры тестирования обучающей выборкой выступает результат, который получен в ходе традиционного тестирования знаний в контрольной группе обучаемых, а задача классификации решается для результата применения к этой же группе создаваемой процедуры тестирования. Данные, полученные в результате традиционного опроса, могут лишь условно считаться обучающей выборкой, поскольку традиционные методы контроля знания также не безошибочны и не лишены известной доли субъективности в оценке. Применение процедуры дискриминантного анализа в условиях недостоверности обучающей выборки является нерациональным. В ситуации такого огромного числа вариантов для выявления наличия латентной структуры факторов и снижения размерности оцениваемых данных, определяющей ответы испытуемого на вопросы конструируемого теста, рационально применить методику разведочного факторного анализа. В результате процесс получения оценки можно представить в виде схемы (рис. 5).

Конечная цель статистического исследования, проводимого с привлечением факторного анализа, состоит в выявлении и ин-

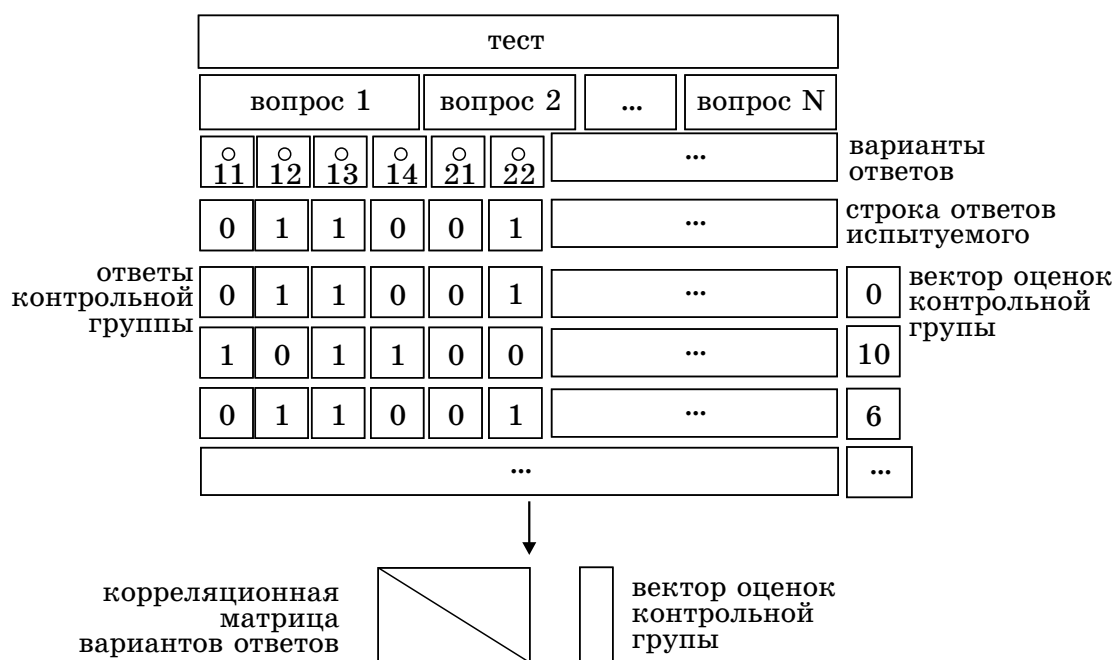


Рис. 5. Схема предлагаемого способа количественной оценки комплексной структуры знаний

терпретации латентных факторов, которые можно считать причинами изменчивости наблюдаемых переменных. Перейдя в пространство значений факторов, получаем возможность дать оценку природе наблюдаемой латентной факторной структуры. При этом возможны два варианта.

1. В пространстве значений не наблюдается естественных группировок, следовательно, выявленная факторная структура отражает структуру факторов, которые характеризуют особенности знаний, существенные для ответов на вопросы конструируемого теста. В данном случае при состоявшемся включении в состав контрольной группы набора лиц, обладающих не только разной степенью знаний в тестируемой области, но и лиц, не проходивших специального обучения и имеющих лишь разный уровень общего образования, состав теста следует признать неудачным для цели определения уровня знаний.

2. Факторная структура является следствием «ложных коэффициентов корреляции», вызванных наличием естественной группировки в пространстве значений. Выявленные однородные группы совпадают с оценками, полученными в ходе проведения традиционного опроса. Категории тестируемых, формирующие контрольную группу, также находят отражение в конфигурации естественной группировки. В данных случаях состав вопросов процедуры тестирования следует признать удачным.



Рис. 6. Блок-схема алгоритма генерации теста

Уточнение состава вопросов сводится к балансировке числа вопросов, нагружающих каждый из факторов, вызывающих расщепление тестируемой совокупности обучаемых (рис. 6). При этом исключается: дублирование информации, доставляемое сильно взаимосвязанными признаками; неинформативность признаков, мало меняющихся при переходе от одного объекта к другому; возможность простого или «взвешенного» суммирования по не-

которым признакам. Таким образом, процедура оценки качества теста заключается в проверке его способности дифференцировать опрашиваемую аудиторию по выбранным для данной процедуры тестирования критериям отбора.

Таким образом, решение проблемы объективного и достоверного тестирования уровня знаний можно решить оценкой «образа знаний» тестируемого, привлекая при этом полное сочетание информации, даваемой тестом в целом; процедура тестирования при этом строго формализована, и результат однозначно следует из отмеченных ответов проверяемого.

Литература

1. *Аванесов, В. С.* Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. М., 1996. 191 с.
2. Возможности дифференцированной оценки качества знаний студентов в процессе их последовательного, адаптивного тестирования / Ю. С. Петрик, Н. С. Заугольникова, А. С. Афанасьев, Д. В. Лица. Курск, 2000. С. 21—22.
3. *Петров, С. В.* Методика определения уровня знаний в ДО / С. В. Петров, С. Е. Полубинская // Библиотеки в построении гражданского общества : тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. Мн., 2002. С. 43—45.

3.2. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Л. Г. Кирилук

КАК ИЗМЕРИТЬ РЕЗУЛЬТАТ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ?

Дискуссия на семинарских занятиях — едва ли не самый распространенный метод активного обучения: зачастую любое обсуждение обозначено как дискуссия. На первый взгляд, от преподавателя мало что зависит в дискуссии: подготовленные студенты и живая проблема — дискуссия пошла; неинтересная тема, участники «безучастны» — дискуссия не состоялась. Но что на самом деле стоит за ощущением состоявшейся дискуссии? А несостоявшейся? Есть ли возможность ответить на этот вопрос

корректно, например в формулировке: «Когда есть такие-то показатели, то дискуссия успешна»? Если такая возможность есть, то каким образом преподаватель может ею воспользоваться?

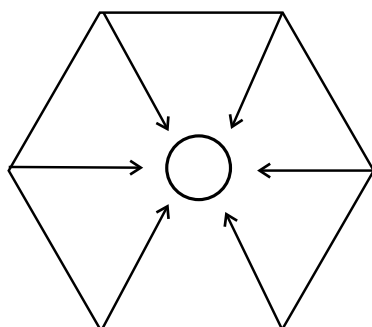
Безусловно, можно сразу ответить, что любая дискуссия для кого-то из студентов может оказаться неинтересной и малополезной, а другой студент, присутствовавший в «том же месте и в тот же час», будет еще долго переживать «ситуацию озарения», возникшую для него в ходе дискуссии. Что, объективно говоря, справедливо и для любого другого образовательного события.

А что преподаватели? Как они воспринимают результативность дискуссии? Что есть у них для рационализации своих ощущений провала дискуссии или, наоборот, ее ошеломляющего успеха? И может ли преподаватель влиять каким-либо образом на ход дискуссии и ее результат?

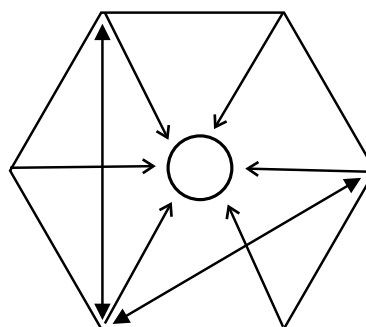
Попыткой ответа на заданные вопросы и является данная статья. В ней предлагаются три критерия эффективности дискуссии — *предъявление каждым студентом своего понимания обсуждаемой проблемы; появление у студентов нового смысла обсуждаемой проблемы и степень согласованности по обсуждаемому вопросу, возникшая в результате дискуссии.* Данное структурирование, как и любое другое, условно и вводится для простоты описания и восприятия.

Зачем на занятии используется дискуссия? Просто для того, чтобы каждый мог высказаться и тем самым создать иллюзию активности на занятии? Или чтобы послушать одного «умного» (или просто болтливового) студента, который займет львиную долю времени, а все остальные из вежливости (или от незнания, как корректно прервать монолог) будут внимать и иногда пытаться вставить свои «пару слов»? И что тогда дискуссия: возможность высказаться каждому студенту или трибуна для избранных, наиболее сведущих?

Чтобы не было ненужной в данном случае интриги, сразу оговоримся, что под учебной дискуссией в данной статье понимается обсуждение одной всем участникам известной и четко заданной проблемы (кстати, будет очень полезно для хода дискуссии, если обсуждаемая проблема будет зафиксирована письменно и видна любому студенту). При этом обсуждение может быть жестко структурированным по продолжительности и способу высказывания (например, известный метод «Американские (оксфордские) дебаты»), а может быть и совершенно нерегулируемым.



а) высказывания
по поводу проблемы



б) высказывания по
поводу высказываний
участников относитель-
но данной проблемы

Рис. 1. Схемы обсуждения проблемы

Если попытаться представить дискуссию в виде схемы, то в идеале обсуждение заданной проблемы можно изобразить в виде правильного (все имеют равные шансы участия) многоугольника, каждая вершина которого — участники обсуждения. В центре многоугольника — проблема, по поводу которой высказываются участники. Тогда очевидно, что в самом общем виде высказывания могут быть двух порядков — высказывание по поводу проблемы (а) и высказывания по поводу высказываний участников относительно данной проблемы (б). Понятно, что такое разграничение условно и в любой дискуссии есть высказывания обоих порядков.

В то же время методолог О. С. Анисимов вводит гораздо более детальную классификацию типов высказывания («противоговорения») в дискуссиях:

- 1) эгоцентрическое противоговорение (высказывание) без основания;
- 2) эгоцентрическое, но с основанием (многословие);
- 3) противоговорение (высказывание) с заимствованием чужого основания;
- 4) введение поля основания — равнозначность точек зрения, поиск места одному и другому;
- 5) снятие противоречия, нахождение своего места в различных точках зрения в едином пространстве [1].

Преподавателю эта более строгая классификация может быть полезна для диагностики процесса дискуссии, чтобы, поняв, какого типа высказывания имеют место, регулировать и влиять на результативность самой дискуссии. Если, например, в дискуссии

превалируют эгоцентрические высказывания первого или второго типа, то, скорее всего, дискуссия, ставящая своей целью согласование, не будет результативна. Мы еще обратимся к этой классификации позже, а сейчас все-таки вернемся к предыдущему вопросу: зачем нужна дискуссия на занятиях?

Если согласиться с тем, что дискуссия — один из самых часто упоминаемых методов даже и на занятиях традиционной системы образования, то уж декларируемый переход от «парадигмы преподавания» к «парадигме учебы» без дискуссий (обсуждений) просто невозможно представить. Как образно сформулировал Р. Барнет, «обучение должно вызывать брожение в умах студентов» [2, 115], чему дискуссия может способствовать в максимальной степени. Так что же стоит за взглядом на дискуссию как обязательный атрибут «другого» образования?

Навскидку приходят три наиболее очевидные причины использования этого метода работы:

- чтобы студенты, высказывая разные взгляды, могли лучше понять обсуждаемый предмет или явление, не обязательно при этом достигая какого-то общего понимания;
- чтобы у студентов появился новый смысл обсуждаемого явления, который зачастую интуитивно угадывается, но никак не становится явным;
- чтобы студенты могли согласовать свое понимание или действия относительно обсуждаемой проблемы.

Наверняка, есть еще и не столь очевидные, а иногда и мало обоснованные причины проведения дискуссии — потому что преподаватель не придумал другого метода для работы с содержанием; потому что дискуссия «выросла» из использования другого метода или возникла спонтанно. Но, ставя задачей этой статьи ответ на вопрос «что держать за результат учебной дискуссии и как его измерить?», будем исходить из того, что речь идет не о случайной дискуссии, а о той, которая является частью, неважно — каким путем возникшей, программы курса или отдельного занятия. Хотя, конечно же, можно попробовать экстраполировать полученные результаты размышлений и на случайно возникающие дискуссии.

Теперь непростой вопрос: как «навскидку» предъявленные выше интуитивные (а скорее, все-таки эмпирические) причины проведения дискуссии связаны с результативностью дискуссии, т. е. с ответом на поставленный в заглавии статьи вопрос? И, в

продолжение, второй вопрос: как критерии, предложенные в преамбуле статьи, могут быть обоснованы?

Одним из ответов на эти два взаимосвязанных вопроса может быть таксономия образовательных целей Б. Блума, без которой в последнее время редко обходится какая-либо публикация по проблемам дидактики высшей школы. Мы же в данной статье ограничимся наложением блоков таксономии образовательных целей (фактическое знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание) на процесс дискуссии:

- дискуссия первого порядка в качестве образовательной задачи держит второй класс целей таксономии Б. Блума — понимание участниками существования разнообразных видений обсуждаемой проблемы;

- образовательная задача дискуссии более высокого уровня сложности — появление новых смыслов обсуждаемой проблемы, что, по сути, есть синтез, когда из разных точек зрения участник конструирует (синтезирует) свой смысл;

- дискуссия самой высокой степени сложности — дискуссия-согласование, цель которой — выработка суждения, принимаемого всеми. Для этого приходится использовать все уровни мышления — и понимание, и анализ, и оценивание.

Таким образом, в зависимости от того, какая цель ставится при планировании дискуссии и что служит причиной постановки этой цели, как раз и заложено разделение дискуссии на три типа. При этом степень результативности дискуссии может быть определена уровнем достижения поставленной цели.

Одно важное для последующих размышлений замечание. Рассматривая в тексте данной статьи в качестве цели деятельности преподавателя «работу» с мышлением студентов, условимся, что тип мышления, развивающийся в дискуссии, — конструктивное мышление. При этом под конструктивным мышлением будем понимать такое мышление, которое «конструирует знание из личного опыта. Оно вовлекает социальную интеграцию и коллаборацию для того, чтобы разделять многочисленные перспективы и, интегрируя персональный опыт, персональные интерпретации в мир и перспективы других, создавать социально сконструированные смыслы (Wilson, Teslow and Osman-Jouchoux, 1995)» [3].

Теперь перейдем к рассмотрению каждого типа дискуссии — дискуссии как способа предъявления понимания проблемы; дискуссии как способа появления новых для студентов смыслов; дискуссии как согласования.

Дискуссия как способ предъявления понимания проблемы

Классики кооперативного обучения, американские исследователи Дэвид и Роджер Джонсоны, в одной из своих работ [4] предлагают следующий алгоритм дискуссии на согласование:

- структурирование каждым участником дискуссии своего знания в позицию;
- презентация всех позиций;
- попытки отражения атаки на собственную позицию;
- реверс позиций, чтобы увидеть предмет с разных точек зрения;
- создание синтеза, приемлемого для всех.

Выглядящий так элегантно пятишаговый алгоритм в реализации оказывается не таким уж простым. Причем, даже если отбросить трудности коммуникативного порядка, наиболее сложными все равно оказываются четвертый и пятый шаги — реверс позиций и создание разделяемого всеми синтеза. Но на этих этапах как раз и появляются новые смыслы, о которых — позже, в следующем разделе. Здесь же речь пойдет о первых двух этапах — организации своего знания в позицию, презентации этой позиции, и частично — о третьем, который в рассматриваемой логике оказывается промежуточным.

Может быть, самым ярким и точным примером дискуссии, нацеленной на предъявление каждым своей позиции, являются дискуссии online. В этом смысле интересны разработки преподавателей — исследователей в области так называемого обучения online (Learning online) в высшей школе. Особенно преуспел в этом, судя по публикациям, Сиракузский университет — пионер обучения online [5]. С точки зрения рассматриваемого нами вопроса — «что держать за результат дискуссии и как его измерить» — из большого числа рекомендаций и подсказок по организации учебных курсов в Learning online особый интерес представляют действия преподавателя по организации дискуссии в рамках изучаемого курса.

Два ключевых момента фиксируют исследователи в связи с обсуждением проблемы эффективности (здесь эффективность понимается как мера положительного воздействия) online-дискуссий: постановка проблемы и обеспечение поддержки. «Метод дискуссии — наиболее популярная педагогическая техника, используемая в online-курсе. Использовать методы дискуссии эффективно — значит понять, как разрабатывать и поддерживать online-дискуссию. Когда используется разнообразие продуманных, раскрывающих тему вопросов для начала дискуссии и применяются тщатель-

но продуманные последующие вопросы, метод дискуссии может обеспечить усиление конструктивного мышления» [3].

Действительно, постановка вопроса для обсуждения — всегда непростая задача для преподавателя, будь то живая дискуссия или дискуссия online. Как «угадать» тот вопрос, который действительно зацепит студентов, а в рассматриваемом контексте — будет значимым для максимального количества участников?

Здесь хочется уйти в долгий экскурс на тему «искусство задавать вопросы», но придется ограничиться лишь тем, что имеет непосредственное отношение к рассматриваемому вопросу. Итак, как ставить первоначальный вопрос дискуссии, чтобы она имела результат, соответствующий цели?

Вот несколько шагов процедуры, предлагаемых Ханкинс [3] для формулирования эффективных вопросов:

- 1) изучите когнитивные уровни вопросов (типы вопросов);
- 2) проанализируйте образовательную ситуацию;
- 3) рассмотрите цели и задачи, под которые Вы хотите поставить вопрос;
- 4) определите, какой тип вопросов соответствует целям, задачам и потребностям студентов;
- 5) напишите или выберите вопрос(ы);
- 6) подтвердите эффективность этого(их) вопроса(ов).

Чтобы воспользоваться этим алгоритмом, нужно для начала понять, что означает первый его шаг — когнитивные уровни вопросов. Введя выше трактовку термина «конструктивное мышление», попытаемся определить, что понимать под конструктивными вопросами, как они связаны с когнитивными уровнями вопросов и как их формулировать для начала дискуссии.

Для этого обратимся к уже упоминавшейся прежде таксономии образовательных целей Б. Блума и ее дальнейшей разработке Химаном (Himan), который предложил три уровня мышления — определительный, эмпирический и оценочный, пояснив каждый из уровней категориями определений, фактов, мнений, отношений и доказательств в таблице:

А. Определительный (Definitional)	1. Определения
В. Эмпирический (Empirical)	2. Факты — специфические или обычные 3. Отношения между фактами (сравнение, цели, объяснения, мотивы, выводы, прогнозы, последствия)
С. Оценочный (Evaluative)	4. Мнения 5. Доказательства суждений

В таблице Химана высокие уровни мышления представлены в третьей и пятой категориях. Знание факта (пункт 2 таблицы) есть низкий уровень проявления мышления, т. к. оно требует лишь запоминания, которое иногда может быть и не очень простым. Нахождение отношений между фактами (пункт 3 таблицы) — проявление высокого уровня мышления, потому что требуется сравнивать, объяснять выводы, делать прогнозы. Оценивание, предполагающее лишь высказывание своей точки зрения, рассматривается как низкий уровень мышления, в то время как обоснования (доказательства) этого мнения уже относятся к высокому уровню мышления. Используя эту простую рамку, можно сформулировать критерий конструктивных вопросов — они должны быть такими, чтобы в них спрашивалось об отношениях между рассматриваемыми вещами или требовалось предъявить обоснования и доказательства [3].

Теперь, если вернуться к рассматриваемому типу дискуссии и ее цели — дискуссия как понимание, этот тип дискуссии как раз предполагает изложение студентами фактов и мнений по заданному вопросу. Это означает, что и первоначальный вопрос должен провоцировать именно этот тип мышления.

Аналогом дискуссий online в аудиторных занятиях может служить метод «Немая дискуссия», который достаточно часто применяется в разных вариантах. Суть его заключается в том, что обсуждаемые вопросы формулируются письменно, развешиваются на стенах в доступном для студентов месте, и любой из студентов (или все) пишет на прикрепленных рядом с вопросами чистых листах свои мнения по обсуждаемому вопросу. Иногда здесь же по инициативе участников могут возникать и письменные диалоги, как правило, в поддержку или в противовес какой-либо позиции.

Итак, в рассмотренном типе дискуссии требуются лишь предъявление участниками собственных позиций и частично — попытки отражения атаки на собственную позицию. Дискуссия на понимание не ставит своей целью выработку какого-то решения, хотя и может собирать информацию с целью последующего развития темы или принятия решения.

Дискуссия как способ появления новых смыслов

Начнем с примера проведения такой дискуссии. Сразу оговоримся, что пример взят не из практики учебного процесса со студентами, а из семинара с молодыми преподавателями социоло-

гии (вчерашние студенты) вузов постсоветского пространства (программа «Летние школы», июль 2002 года).

На одном из занятий участникам для обсуждения была предложена статья про использование активных методов обучения в учебной программе курса [6]. Вопрос, вынесенный для обсуждения, звучал так: «Что из предложенного авторами статьи я могу использовать в своей реальной практике преподавания?» Дискуссия была построена на жестко заданной структуре обсуждения, которая носит условное название «Каскадная дискуссия». И поскольку к данному примеру в тексте будет неоднократное обращение, то несколько слов о самой статье и о сути метода (возможно, это окажется полезным для практики проведения дискуссии).

Как написано в предисловии к русскоязычному изданию этой статьи, «исследователи Ч. Бонуэлл и Т. Сазерлэнд в своей статье пишут, что многие преподаватели согласны с тем, что активное обучение намного эффективнее пассивного обучения. Но почему же в обычной студенческой аудитории активное обучение встречается так редко? Данная статья разрабатывает концептуальную схему, которая позволяет всем преподавателям находить пути использования содержательных и обучающих видов деятельности, независимо от стиля преподавания или целей курса. Предназначение статьи, прежде всего, в том, чтобы спровоцировать рефлексию и дискуссию, а не в том, чтобы предложить определенный ответ по обсуждаемым проблемам» [6, 47]. Следует добавить, что в статье в явном и неявном виде авторы описывают приемы активизации учебной деятельности студентов и организации деятельности преподавателя.

Теперь о методе «Каскадная дискуссия». Все участники группы садятся в круг и затем произвольно разбиваются на малые группы по 3—4 человека. В течение заданного времени (10 минут) каждая малая группа по очереди занимает места в центре круга и обсуждает заданную проблему. Остальные участники внимательно слушают, у каждого есть возможность обратиться к дискутирующим с вопросом или репликой и присоединиться к ним, заняв один имеющийся свободный стул (рис. 2).

Поскольку свободный стул один, то занявший его должен не слишком долго на нем задерживаться, чтобы дать возможность другим участникам задать свой вопрос или высказаться. Таким образом, если группа состоит, например, из 18 человек и поделена на малые группы по 3—4 человека, каждой из которой предо-

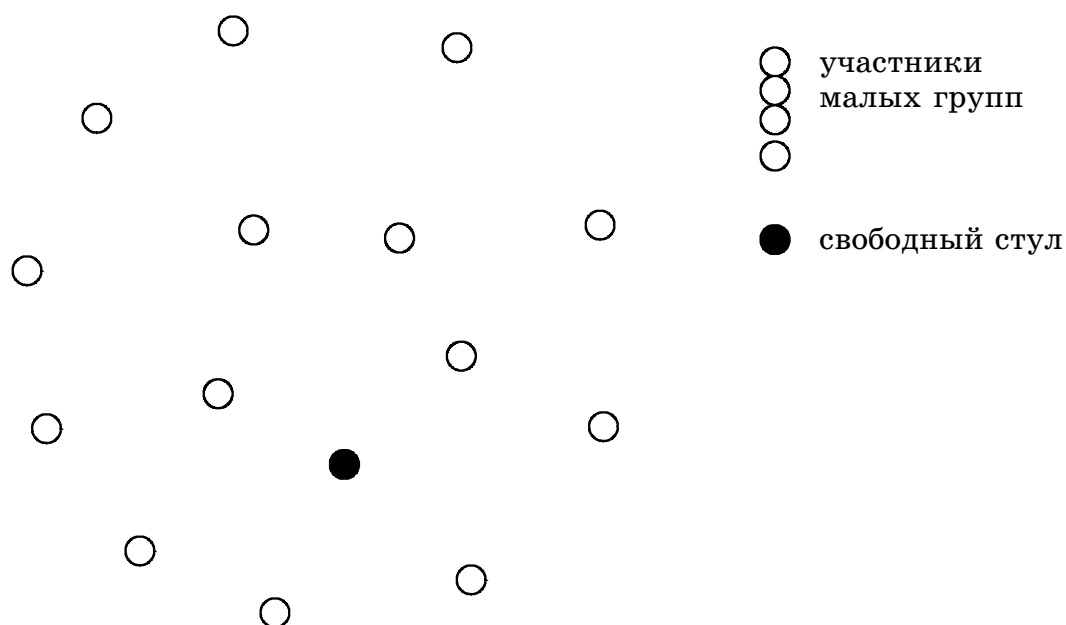


Рис. 2. Схема каскадной дискуссии

ставлено по 10 минут, непосредственно сама дискуссия займет 60 минут. Понятно, что все можно варьировать: например, сделать группы по 4 человека и выделить не 10, а 15 минут.

Чтобы дискуссия «не уплывала», т. е. не теряла предмет и не шла по кругу, когда повторяется уже сказанное без всякого развития, вводятся два вспомогательных атрибута:

- обсуждаемая проблема изначально записывается на листе А-1, который располагается на видном месте;
- высказанные в дискуссии положения фиксируются на листе А-1 так, чтобы все участники их видели и могли к ним апеллировать. Это может делать либо кто-то из участников, либо преподаватель.

Но вернемся к нашему примеру. Первая малая группа, опираясь на текст, зафиксировала три положения статьи, которые участники этой группы или уже используют в своей практике, или им предоставляется возможное их применение в обозримом будущем. Эти положения наиболее явно были прописаны в тексте статьи, и опора на них в дискуссии уже на первом «каскаде» была закономерной. Вторая группа присоединила к трем положениям еще два, а третья группа «пошла по кругу», не находя новых положений: явно прописанные «закончились», а неявно прописанные требовали более глубокого осмысления заданной проблемы. (Участники дискуссии часто спорят, хорошо или плохо быть в первых малых группах. Опыт показывает, что в разных группах даже при обсуждении одной и той же проблемы — в

данном случае одного и того же вопроса по одному и тому же тексту — преимущество может быть как на стороне начинающих обсуждение, так и завершающих.)

И когда дискуссия в последующей, четвертой малой группе готова была завершиться, один из ее участников — молодой человек, претендующий на лидерство, — сообщил, что он вообще ничего не нашел в этой статье нового и ничего из нее использовать не может. Такой провокационный прием «сообщение-импульс» достиг цели, вероятно, и не замышлявшейся выступающим, — как выяснилось впоследствии, это был способ защиты участником своей неготовности обсуждать текст («не было времени внимательно прочитать»). Спровоцированный этим высказыванием поток желающих занять свободный стул, чтобы отреагировать на заявление или задать вопрос, значительно «превысил возможности» стула (заметим, что и до этого момента дискуссии стул практически не пустовал).

Итогом дискуссии явился приличный список положений, которые участники могли бы использовать в своей преподавательской деятельности. Но — и это главное — произошло не простое воспроизведение текста статьи и осознание собственного опыта, а через призму статьи начали появляться новые смыслы.

Пример такого нового смысла зафиксировал один из участников вышеописанной дискуссии: «У меня не получалось применять активные методы обучения в аудитории, потому что я совершенно не учитывал свой стиль взаимодействия со студентами. Будучи склонен к высокому уровню контроля за происходящим в аудитории, я даю студентам такие задания, выполнение которых не могу контролировать, так как групп много, а быть во всех группах одновременно невозможно. Мне надо или менять свое отношение к контролю, или не предлагать студентам таких заданий, которые я не могу контролировать». Новизна этого видения в том, что до обсуждения статьи, даже прочитав ее, участник считал, что все дело в методах — они плохие.

Появление новых смыслов становится особенно заметно после обсуждения в двух первых группах, когда прямое использование текста становится уже простым повторением выводов предыдущих групп и приходится обращаться к собственному опыту использования стратегии активного обучения в студенческой аудитории. А такой опыт у аудитории явно имелся, что следовало из предварительного анкетирования участников. Если воспользоваться рассматривавшейся выше шкалой Химана, то здесь нужно за-

действовать высший уровень проявления мышления — отношения между фактами. С позиции преподавателя, эта дискуссия была оценена как эффективная, и ее результаты соответствовали запланированным. Что же произошло в ходе этого обсуждения? Какие механизмы были использованы?

Задача, которая ставилась перед проведением дискуссии, заключалась в том, чтобы не просто с пониманием воспроизвести текст статьи, но и использовать эту статью как своеобразный трамплин для появления нового смысла в использовании методов активного обучения участниками. Если обратиться к уже упоминавшейся таксономии Б. Блума, то это задача не второго-третьего порядка (понять, что и как можно применять), а более высокого — ведь участникам предстояло, используя свой опыт и текст статьи, синтезировать новый смысл и оценить его.

Для того чтобы у студентов появилось новое осмысление изучаемого, конечно же, нужна нацеленность (если угодно, мотивация) на получение этих смыслов и, кроме того, какие-то вспомогательные инструменты, «трамплины», оттолкнувшись от которых можно получить «в полете» новый смысл. Если продолжить эту метафору, то созданию нового смысла предшествует «разбег и толчок», а вот где и как приземлится «спортсмен», зависит от многих факторов — его физического состояния, техники толчка, качества покрытия, длины и силы разбега, соответствия трамплина поставленной задаче. Теперь, если эту метафору переложить на вузовскую действительность, то для того, чтобы у студентов на занятии «случилось» появление нового смысла во время обсуждения, обозначенные выше параметры должны быть соответствующими. Не на все из них в состоянии влиять преподаватель, но кое-что он может предусмотреть.

Прежде всего речь идет о «качестве трамплина», т. е. о некоторых внешних по отношению к участнику дискуссии содержаниях. В рассмотренном выше примере с преподавателями таким «трамплином» был текст статьи. В качестве «трамплина» может быть использована и интерактивная игра, и мнение приглашенного эксперта, и любое другое средство, используемое на занятии. Но все они либо включены в дискуссию, либо ей предшествуют. Причем эти средства должны быть адекватными уровню подготовленности студентов и поставленной проблеме.

Иногда таким средством-«трамплином» может выступать и кто-то из студентов, и сам преподаватель, чьи мыслительные кон-

структы являются внешними по отношению к мышлению студентов. Есть такое явление — «группомыслие» [7, 41], которое часто встречается в интерактивных занятиях: студенты не могут выйти за рамки имеющихся представлений, и тогда нужны внешние вспомогательные средства для создания новых смыслов.

Вновь обратимся к уже упоминавшейся выше теории спора (в нашем понимании — дискуссии): внешний трамплин — это некоторая иная позиция, которая представлена в виде текста, или мнения эксперта, или, если повезет, участвующего в дискуссии студента. Тогда ситуация выглядит следующим образом: у каждого студента есть некоторый концепт (смысл) относительно обсуждаемого явления, который, быть может, не всегда осознается самим студентом. Дискуссия «заставляет» этот смысл стать более отчетливым, сформулированным. Для того чтобы этот смысл наращивался, нужно взаимодействие разных смыслов, рамочных представлений участников. Иначе говоря, нужна отличная от собственной позиция по обсуждаемому вопросу. Презентация собственной позиции и попытки отражения атак на эту позицию со стороны других позиций пробуют смысл «на прочность», усиливают и расширяют его, но не меняют по сути, а могут лишь зародить сомнение. Новые смыслы приходят в момент, названный у Джонсонов «реверсом позиций», который дает возможность увидеть предмет с разных сторон. Это трудно дающийся шаг, когда надо сделать усилие и «примерить на себя» новый смысл, чтобы потом через него увидеть свой смысл и продолжать работать с ним на наращивание: «всякое присвоение требует некоторой разработоческой активности обучающегося, содержанием которой является конфронтация новых и старых знаний и продуцирование новых значений, более адекватных задаваемым вопросам» [8].

Чем может помочь преподаватель студентам в непростой работе по конструированию новых для себя смыслов, кроме как побеспокоиться о качественном «трамплине»? Универсальным средством по-прежнему являются вопросы, но скорее не содержательного, а процессуального характера. «Вопросы по обеспечению процесса дискуссии, задача которой продуцирование новых смыслов, — это нечто другое по сравнению с теми, что используются для начала дискуссии. Эти исследовательские вопросы могут быть темой отдельной статьи, но, суммируя, Savage (1998) предлагает следующие уточняющие вопросы:

- Какие причины есть у Вас, чтобы говорить об этом?
- Почему Вы согласны (не согласны) с этим пунктом?

■ Как Вы определяете термин, который Вы только что употребили?

■ Что Вы имеете в виду под этим выражением?

■ Как согласуется то, что Вы говорите сейчас, с тем, что Вы говорили прежде?

■ Могли бы Вы пояснить эту ремарку?

■ Когда Вы это говорите, что Вы подразумеваете?

■ Что из того, что Вы только что сказали, следует?

■ Вы уверены, что не противоречите себе?

■ Какие альтернативы есть тому, что сформулировано?» [3]

Что является показателем того, что новые (пусть для кого-то и старые, но для самого студента новые) смыслы в дискуссии появились? Прежде всего, высказывания самих студентов относительно обсуждаемой проблемы («я понял», «у меня появилась мысль», «я изменил свое представление» и т. п.). Вторым показателем является неявная констатация, т. е. через протокол: зачастую новые смыслы там может обнаружить и сам преподаватель. Еще один показатель — некоторое последствие, применение находок, появившихся в дискуссии, в реальной практике. Это, как правило, остается за рамками занятия (хотя и во время последующих занятий может проявляться такое последствие), но через обратную связь от студентов тоже иногда доходит до преподавателя.

Дискуссия как способ согласования

Согласование — это всегда трудно. Если две предыдущие задачи можно рассматривать как индивидуальные и в большей степени лежащие в деловом аспекте работы студенческой группы, то согласование невольно затрагивает и социально-психологический аспект — личностные особенности студентов, их симпатии и антипатии, страхи и риски, доверие и отчужденность. Вместе с тем можно утверждать, что это довольно редко встречающийся в учебном процессе тип дискуссии: гораздо чаще с ним можно встретиться в ситуации не учебной, а социальной, где согласование — необходимый этап последующих совместных действий.

Примером дискуссии согласования может быть обсуждение со студентами на первом занятии программы курса. Так, довольно часто возникает дискуссия относительно сакраментального

блока оценивания, когда студенты начинают предлагать изменить прописанные нормы оценивания, сдвинуть сроки сдачи работ, уменьшить количество текстов. Можно, конечно, просто сказать о том, что это нормы, и они не подлежат изменению, а можно провести дискуссию на согласование, которая вряд ли будет простой, но, возможно, оправдает затраченное на нее время в последующем. В данном случае важно, чтобы нормы, предложенные преподавателем, действительно были поняты и приняты студентами. При этом, конечно же, предполагается, что преподаватель готов открыто обсуждать предлагаемые им нормы курса и гибок в принятии предлагаемых студентами изменений.

Довольно часто в дискуссии, ссылаясь на недостаток времени, преподаватель пропускает (иногда умышленно, иногда по недоразумению) отдельные фразы, реплики или молчание кого-то из студентов, в лучшем случае спеша подчиниться общей увлеченной им тенденции. (В худшем, пользуясь своей хоть и легитимной (легитимной ли?), но все же властью, преподаватель произносит: «Ну, вот и договорились». Но договорились ли?)

Если посмотреть на феномен согласования с точки зрения простой логики, то получится примерно следующая картина. Есть некоторая проблема (любого порядка), и есть участники, каждый из которых имеет свою точку зрения на обсуждаемую проблему; точки зрения некоторых участников могут совпадать. Согласование заключается в том, что после представления всех взглядов на проблему участникам по каким-то причинам необходимо выработать такое положение (постановку проблемы, ее видение, возможные варианты решения), которое не противоречит взглядам ни одного из участников.

Конечно, как всякая схема, приведенная логика согласования сильно обобщена, но в идеале выглядит именно так — каждый участник разделяет выработанные в дискуссии положения. Причем если говорить о разделенности с точки зрения принципов демократического образования, то не просто разделяет, а воспринимает их как свои и несет за них последующую ответственность. И это оказывается самым сложным.

Если с такой меркой подходить, например, к парламентским дебатам даже самых демократических стран, то ни одно решение, скорее всего, не пройдет по такой шкале проверки на демократию. Тогда возникает законный вопрос: а какое согласование можно считать демократичным?

Известно, например, как согласовывалась кандидатура ректора средневекового университета. Как правило, выборы осуществляла небольшая группа людей (в современной терминологии — ректорат) в составе не более семи человек, но решение считалось принятым, если все члены группы единогласно принимали одну и ту же кандидатуру. Характерная деталь: выборы продолжались без перерывов до тех пор, пока не происходило единогласного принятия решения. Иногда на такую процедуру уходили многие часы (ученые средневековья были очень независимы...). С позиции рассматриваемого нами феномена интересно было бы спросить участников таких дискуссий-согласований, что служило основным механизмом принятия единогласного решения: подлинное согласование, прессинг времени, исчерпанность терпения, разумность аргументов, желание согласоваться, умение услышать аргументы другого?

Итак, парламент — это всегда много людей, средневековый «ректорат» — всего семь человек. В первом случае для принятия решения, как правило, нужно большинство (больше половины или 2/3) голосов, во втором — все 100 %. Можно ли и то, и другое назвать согласованием?

Здесь как раз и запятан критерий результативности дискуссии-согласования. Если целью, ради которой преподаватель на занятии использует метод дискуссии, является согласование, тогда то, *насколько* (по содержанию) и *скольким* (по количеству) участникам дискуссии удалось прийти к общему мнению, как раз и будет свидетельствовать о степени результативности дискуссии. При этом, например, Д. Жак [9, 7] настаивает на том, что полного согласования не может быть в группе более чем из 12 человек.

Так что же происходит в момент согласования с позициями участников? Как возникает этот согласованный продукт? Одна из версий предложена О. С. Анисимовым: при согласовании происходит «снятие противоречия путем нахождения своего места в различных точках зрения в едином представлении» [1]. Часто в реальной практике учебного процесса «снимать противоречия» приходится в несколько этапов, всякий раз расширяя «единое пространство». Но если за критерий результативности дискуссии принимать степень согласования — насколько (по содержанию) и скольким (по количеству участников) удалось договориться об общем понимании, решении проблемы, то можно попробовать определить показатели этого критерия, что и предлагается в следующем небольшом подразделе.

Как быть преподавателю в дискуссии, или Несколько слов о коммуникативной стороне дискуссии

Часто, проводя на занятии дискуссию, т. е. имея конкретный опыт, сталкиваешься с ситуацией, когда один-два студента монополизируют все пространство и заняли практически все время обсуждения. На предложение обсудить сам процесс дискуссии студенты вежливо констатируют, что она была «интересной и полезной», хотя часто по ходу дискуссии обменивались друг с другом многозначительными взглядами, чувствуя давление отдельных студентов на всю дискуссию. Зачастую корректные попытки преподавателя приостановить словесный поток говорящего не приводят к желаемому результату. Отчего так некооперативны некоторые студенты, и как быть преподавателю, у которого есть вполне конкретная цель запланированной дискуссии?

Один из ответов на вопрос об отсутствии кооперативности студентов в дискуссии может заключаться в том, что студенты просто не знают, как быть кооперативными в дискуссии: «кооперативность в обучении недостаточно используется и потому, что многие не понимают, как работать совместно с другими» [4, 90]. Предварять дискуссию правилами поведения, конечно, можно, но вряд ли от этого будет толк: каждому преподавателю известно, что происходит с правилами дискуссии, даже если в самом начале было потрачено достаточное количество времени на их совместную выработку. Другой способ регулирования паритетности участия в дискуссии, который можно применять на занятиях, — анализ со студентами схемы оценки вклада каждого участника в дискуссию [10].

Одно из занятий курса строилось в такой последовательности: студентам предлагалось прочитать статью, затем в дискуссии обсудить ее через призму конкретно заданного вопроса и, наконец, обсудить, как можно оценить вклад каждого участника в дискуссию с помощью следующей таблицы, которая содержит показатели и их измерение в баллах, что позволяет судить о степени значимости того или иного показателя [10].

Нетрудно подсчитать, что из 13 показателей (конечно, не бесспорных, но ведь можно часть заменить, а часть дополнить) пять явно нацелены на коммуникативные навыки: вовлечение в дискуссию другого лица (+1); отсутствие заинтересованности дискуссией или помехи другим (–2); прерывание (–2); монополизация дискуссии (–3); выпад против другого лица; критические за-

1	Определение положения в дискуссии	+2
2	Формулирование существенного замечания	+1
3	Использование доказательств, подтверждающих высказывания, или представление информации, опирающейся на факты	+2
4	Вовлечение в дискуссию другого лица	+1
5	Формирование уточняющего вопроса, продвижение дискуссии вперед	+1
6	Формулирование аналогии	+2
7	Выявление противоречия	+2
8	Выявление несущественного замечания	+2
9	Отсутствие заинтересованности дискуссией или помехи другим	-2
10	Прерывание	-2
11	Несущественное замечание	-1
12	Монополизация дискуссии	-3
13	Выпад против другого лица: критические замечания личностного характера	-3

мечания личностного характера (-3). Здесь особенно важны моменты, напрямую связанные с нормами дискуссии: самыми большими недостатками, которые оцениваются минимальным баллом «-3», являются ущемление права других участников высказаться в дискуссии (монополизация дискуссии) и покушение на чувство собственного достоинства другого участника (критические замечания личностного характера).

Есть кое-какие подсказки и для самого преподавателя: не монополизирует ли он дискуссию? Умеет ли конструктивно подхватить обсуждение, задав уточняющий вопрос и продвинув дискуссию вперед? Имеет ли тенденцию к вовлечению в дискуссию всех студентов? Но это все лишь при условии, что преподаватель — один из участников дискуссии, а его функции организатора коммуникации делегированы студентам: кто-то из студентов ведет протокол дискуссии; кто-то «сторожит» время; кто-то отслеживает соблюдение оговоренных правил дискуссии. Такое делегирование и разделение ответственности за процесс дискуссии позволяет в большей степени рассчитывать, что показатель «отсутствия заинтересованности дискуссией или помехи другим» (-2) отпадает сам собой.

Другая стратегия преподавателя в дискуссии в отличие от стратегии «перехода в рядовые участники» — это стратегия полного содержательного «отсутствия» в дискуссии: ни положений, ни реплик, ни аналогий — только регулирование процесса коммуникации и фиксации участниками содержательного хода дискуссии.

Самой спорной оказывается третья стратегия, которую преподаватели как раз чаще всего неосознанно и выбирают: стратегия участника «с дополнительными полномочиями». Эта стратегия опасна именно с точки зрения процесса конструирования знания, предполагающей равные права для столкновения своих представлений с представлениями других с целью выработки своего знания. Но у преподавателя велик соблазн и есть возможность вклиниваться «на правах ведущего» со своими очень ценными и подходящими для данного момента высказываниями. Не стоит забывать, что и у корректных, разумных студентов, которые все-таки встречаются в наших вузах, наверняка есть что добавить (как в американской поговорке: не у каждого есть что сказать, но у каждого есть что добавить), но нет таких привилегий, как у преподавателя. Конечно же, преподаватель, как и участник, нарушает «правила игры» в дискуссии из самых благих намерений, чтобы результат дискуссии был наилучшим. Но лучше ли результат, если участвующие в дискуссии лишены права работать со своей конструкцией, потому что главные права — у владеющего знаниями, т. е. у преподавателя?

Резюме. Таким образом, на вынесенный в заглавие вопрос «Как измерить результат дискуссии?» один из вариантов ответа может быть следующим: под результатом дискуссии преподаватель подразумевает степень соответствия полученного результата (понимание, новые смыслы, согласование) поставленной цели (для чего затевалась дискуссия). При этом в идеале:

- если каждому студенту удалось предъявить свое понимание проблемы в дискуссии, которая для этого и проводилась, то ее вполне можно считать успешной, даже если в ней и не появилось ничего нового;
- если каждому студенту удалось сконструировать новые смыслы в обсуждаемой проблеме и это соответствует целям ее проведения, то ее вполне можно считать успешной;
- если каждый студент разделяет принятое в дискуссии решение, то ее вполне можно считать успешной, конечно, если именно согласование было целью дискуссии.

Как всякая идеальная конструкция, триада критериев весьма условна, но несомненно одно: планируя дискуссию на занятии, преподавателю полезно помнить, что результат — это всегда степень реализации цели и, исходя из этого постулата, оценивать успешность дискуссии.

Литература

1. Анисимов О. С. Семинар «Моделирование и управление дискуссиями в учебном процессе». 5—26 янв. Москва. 1993.
2. Барнет, Р. Осмысление университета / Р. Барнет // Образование в современной культуре. Университет в перспективе развития. / под ред. М. А. Гусаковского. Мн., 2001. С. 97—125.
3. Berge, Z. A Framework for designing questions for online learning / Z. Berge, L. Muilenburg. <http://www.emoderators.com/moderators/muilenburg.html>.
4. Джонсон, Д. Кооперативное обучение возвращается в колледж. Какие свидетельства есть тому, что оно работает / Д. Джонсон, Р. Джонсон, К. Смит // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сб. рефератов статей по дидактике высшей школы. Мн., 2001. С. 87—107.
5. Wright, B. The syracuse transformation on becoming a student-centered research university / B. Wright. Change, July/August 2001. P. 39—45.
6. Бонуэлл, Ч. Непрерывность активного обучения: выбор видов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории / Ч. Бонуэлл, Т. Сазерланд // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сборник рефератов статей по дидактике высшей школы. Мн. 2001. С. 47—66.
7. Аронсон, Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Э. Аронсон. М., 1998. 517 с.
8. Giordan, A. Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage / A. Giordan. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giorgian/LDSE/infos/publi/articles/concept.html>.
9. Jaques D. Learning in group / D. Jaques. London, 2001. 310 p.
10. Подсчитывающая дискуссия / Д. Золя. Варшава, 1996. 20 с.

Т. П. Леонтьева, И. В. Чепик

ЕВРОПЕЙСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ САМООЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Одним из ведущих положений современной методики преподавания иностранных языков (ИЯ) в высшей школе является развитие автономии студентов в процессе овладения иноязычными навыками и умениями. Под «автономией» понимают способность обучающегося брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, а именно: самостоятельно определять ее цели, управлять учебной деятельностью с помощью различных стратегий и приемов работы, оце-

нивать ее и осуществлять рефлекссию, т. е. анализировать свой опыт изучения языка. Следует подчеркнуть, что основополагающими для развития автономии являются умения самоанализа учебной деятельности и самооценки своего уровня владения ИЯ (по всем видам речевой деятельности). Самоконтроль и самооценка в процессе овладения ИЯ рассматриваются как в узком, так и в более широком значении [1]. В первом случае эти понятия интерпретируются как определенная стратегия учебной деятельности, направленная на контроль и оценку результата выполнения учебной задачи и способов ее решения. Эта оценка проводится с точки зрения успешности общения на изучаемом языке и эффективности учебной деятельности. Например, самостоятельное тестирование, запись и анализ своих устных высказываний и др. В широком смысле самоконтроль и самооценка означают способность личности к так называемому «мониторингу» и критической рефлексии процесса собственной учебной деятельности по овладению ИЯ.

В качестве одного из новых и перспективных средств развития умений самооценки и автономного овладения ИЯ выступает в последние годы Европейский языковой портфолио (ЕЯП), который получает все большее распространение в системе непрерывного языкового образования — от раннего обучения до высшей школы. Эффективность ЕЯП определяется в первую очередь тем, что он дает возможность обучающемуся осознать критерии оценки учебной деятельности, самостоятельно проследить динамику развития уровня владения иностранным языком (языками) в течение определенного времени, обобщить свой опыт и прогресс в изучении языка и иноязычной культуры. При этом самооценка коммуникативных умений дополняется оценкой со стороны преподавателя, что позволяет вносить изменения в цели и содержание обучения и индивидуализировать учебный процесс.

Прежде чем рассмотреть, каким образом ЕЯП используется как инструмент самооценки владения ИЯ, представляется целесообразным остановиться на его функциях, структуре и содержании.

ЕЯП разрабатывается в рамках одного из языковых проектов Совета Европы и наряду с развитием автономии изучающих ИЯ призван способствовать:

- формированию единого образовательного пространства в области овладения иностранными языками в Европе;
- сохранению языкового и культурного многообразия;
- преемственности учебного процесса и непрерывности образования;
- развитию социальной мобильности в Европе [2].

К концу 2004 года в различных странах Европы разработаны, внедрены и аккредитованы (т. е. признаны соответствующими всем требованиям комитета по европейской языковой политике, получили порядковый номер и право использовать логотип Совета Европы) 64 модели ЕЯП, свыше 20 моделей проходят апробацию в ходе пилотажных проектов. Указанные модели предназначены для разных категорий обучаемых: учащихся начальной и средней школ, студентов вузов, иммигрантов, преподавателей иностранных языков и др.

В настоящее время в Республике Беларусь группой преподавателей МГЛУ, в состав которой входят авторы данной статьи, разработана и подготовлена к аккредитации белорусская модель ЕЯП для учащихся средних общеобразовательных учреждений различного типа (в возрасте от 15 лет). В соответствии с общеевропейскими рекомендациями все разделы ЕЯП представлены на родном (белорусском) языке и на одном из официальных языков Совета Европы, в данном случае — английском.

Цели и принципы ЕЯП отражают такие положения общеевропейской языковой политики, как развитие плюралингвизма (т. е. изучение иностранных языков в течение всей жизни), уважительное отношение к межкультурным различиям, развитие личности учащегося, обеспечение «прозрачности» и соотносимости программ по изучению ИЯ и др.

В числе ведущих функций ЕЯП выделяют *информирующую* (reporting) и *педагогическую* (pedagogical).

Информирующая функция позволяет зафиксировать уровень владения ИЯ, имеющийся у обучающегося, на основе самооценки и оценки, представив информацию об его достижениях наиболее достоверным, детальным и сопоставимым образом (в рамках европейского пространства). В будущем это будет способствовать достижению социальной мобильности в условиях единой Европы, когда человек сможет предъявить этот документ при поступлении на учебу или работу, требующую владения ИЯ.

Педагогическая функция должна способствовать повышению мотивации обучающихся к изучению ИЯ и межкультурной коммуникации, развитию их способности к рефлексии и самооценке, а также формированию умения брать на себя ответственность за процесс и результаты учебной деятельности.

ЕЯП включает 3 основных раздела: *языковой паспорт* (Language Passport), *языковую биографию* (Language Biography) и *досье* (Dossier).

Языковой паспорт разработан для взрослых обучающихся и стандартизирован в целях обеспечения общеевропейского признания. Он имеет единый формат и графическое оформление, а также обязательные страницы, на которых фиксируется тот уровень владения иностранным языком (или языками), который обучающийся имеет в данный момент. Этот уровень определяется по всем видам речевой деятельности в соответствии с общеевропейской шестиуровневой шкалой: от A_1 (начального) до C_2 (владения языком в совершенстве) [3]. В данном разделе фиксируется также значимый опыт изучения языка и межкультурного общения (в своей стране и в стране/странах изучаемого языка; приводятся данные о полученных дипломах и сертификатах). Следует подчеркнуть, что краткое содержание языкового паспорта войдет как составная часть в общеевропейский паспорт для граждан Европы («Europass»).

Языковая биография включает детализированное описание истории изучения одного или нескольких ИЯ и опыта межкультурного общения, а также контрольные листы для самооценки, которые позволяют изучающему язык определить, какими коммуникативными умениями в разных видах речевой деятельности он уже овладел и какие умения необходимо совершенствовать. Таким образом, указываются свои цели в изучении конкретного ИЯ (по всем видам речевой деятельности) и каким образом планируется их достичь. Наряду с самооценкой предусмотрена также оценка уровня владения языком другим лицом (преподавателем, учителем и др.). *Языковой паспорт* и *языковая биография* взаимодополняют друг друга. В то время как *языковой паспорт* выполняет в первую очередь информирующую функцию и фиксирует уровень сформированности коммуникативной компетенции, *языковая биография* ставит во главу угла процесс формирования коммуникативных умений, что предполагает вовлечение изучающего ИЯ в регулярную самооценку своих достижений (в конце семестра, учебного года), на основании которой он может затем обновлять свой уровень владения ИЯ в *языковом паспорте*.

Досье включает образцы выполненных работ и другие документы, которые подтверждают достигнутый обучающимися уровень владения ИЯ. Это могут быть сочинения, эссе, переводы, письма, CV, результаты проектной работы, аудио-, видеозаписи, сертификаты и т. д.

Центральное место в структуре и содержании ЕЯП занимают инструменты самооценки, в качестве которых выступают таблица для самооценки с характеристикой уровней владения языком и контрольные листы для самооценки, включающие содержатель-

ные параметры каждого уровня, или *дескрипторы*. Остановимся подробнее на последовательности работы с указанными инструментами самооценки на примере использования белорусской модели ЕЯП.

Начиная работу с ЕЯП, учащийся/студент вначале должен внимательно изучить таблицу для самооценки и определить свой уровень владения тем или иным коммуникативным умением. Определив, например, что он достиг «допорогового уровня» (A_2) владения чтением, студент обращается к контрольному листу для самооценки, соответствующему уровню A_2 , т. е. к дескрипторам, которые детализируют владение чтением следующим образом:

- Я магу, прагледзеўшы меню, рэкламныя плакаты, аб'явы, атрымаць неабходную мне інфармацыю (пра тавары, цэны, месца продажу і інш.).

I can pick up the necessary information from the menu, advertisements, posters, etc. (about goods, prices, place of sale, etc).

- Я разумею асноўную інфармацыю, якая змяшчаецца ў аб'явах, пра падзеі культурнага жыцця (напр., пра адкрыццё выставы, экскурсіі, гастролі і інш.).

I can understand basic information about cultural events in information leaflets (e.g. about an exhibition, excursion, tour, etc).

- Я магу вылучаць у апісанні тавараў/паслуг, у рэкламных праспектах найбольш істотную інфармацыю ў адпаведнасці з маімі ўласнымі інтарэсамі/запатрабаваннямі.

I can identify the most important information about the goods/services I need in advertisements.

- Я разумею простыя інструкцыі (напр., як пазваніць па тэлефоне, карыстацца гандлёвым аўтаматам і інш.).

I can understand simple user's instructions for equipment (e. g. a public telephone, vending machine, etc).

- Я разумею простыя падказкі ў камп'ютэрных праграмах.

I can understand simple help indications in computer programmes.

- Я разумею змест анкеты або фармуляра (напр., выязныя дакументы) і магу іх правільна запоўніць.

I can understand a questionnaire or a registration form (e.g. travel documents) and I can fill them in.

- Я ўмею атрымліваць неабходную, важную для мяне інфармацыю з газетных артыкулаў, якія маюць загалоўкі, лічбавыя звесткі і ілюстрацыі.

I can identify important information in newspaper articles containing headlines, numbers and illustrations.

Студент отмечает в одной из граф то, что уже умеет делать, а в другой — те умения, которыми он хотел бы овладеть по завершении семестра или учебного года. Третья графа предназначена для оценки умения преподавателем. Таким образом, обучающийся, с одной стороны, подтверждает соответствие своего уровня тому, который отмечен в таблице для самооценки, а с другой — определяет свои собственные цели в изучении языка. При этом он может отметить, что ему удастся легко, а что он умеет делать с определенными ограничениями. Студент может также проставить дату рядом с умением, которым уже овладел, с тем, чтобы проследить, насколько быстро он продвигается к достижению своих целей. Самооценка осуществляется и в отношении других видов речевой деятельности. По мере развития умений и перехода к другому уровню учащийся вносит изменения в профиль речевых умений в *языковом паспорте*.

Необходимо подчеркнуть, что цели овладения ИЯ, которые обучающийся фиксирует в ЕЯП на основе самооценки, являются конкретными, лично значимыми, а не «навязанными» ему автором учебника или учебной программой. В то же время регулярная самооценка делает более «прозрачными» и понятными для учащихся цели учебной программы, заставляя их думать скорее о том, что они уже могут осуществить средствами изучаемого языка, нежели о том, как много учебного материала они усвоили. Поскольку самооценка дополняется оценкой выделенных параметров со стороны преподавателя, обучающийся имеет возможность уточнить свою оценку, обсудив ее с преподавателем.

На основе сформулированных целей студент может разработать для себя или совместно с преподавателем «учебный контракт» на определенный период времени (семестр или учебный год). Например, целью может стать развитие каких-либо умений в процессе изучения английского языка для того, чтобы участвовать в международных семинарах/ конференциях и понимать сообщения участников. В этом случае студент конкретизирует свою цель следующим образом: развитие умений понимания речи на слух. Затем он определяет, что необходимо сделать.

1. Найти соответствующий материал для самостоятельного изучения.

2. Регулярно слушать аудиозаписи дома, в городском транспорте и т. д.

3. Смотреть видеофильмы на английском языке (не реже 1 раза в неделю).

4. Просматривать выпуски теленовостей на изучаемом языке по спутниковому телевидению (если есть возможность) и т. д.

Для планирования и оценки своей учебной деятельности рекомендуется также вести дневник, который может включать следующие графы:

- Дата.
- Моя ближайшая учебная цель в изучении языка (чему конкретно я хотел бы научиться за определенный период времени?).
- Мои действия (что я делаю для достижения цели?).
- Достигнута ли цель (да / нет, дата)?
- Самооценка результатов работы (какие виды работы оказались эффективными, а какие нет?).
- Использование усвоенного материала (что я делаю для того, чтобы закрепить изученное, и каковы будут следующие задачи?).

При разработке белорусской модели ЕЯП учитывалась также необходимость развития у изучающих ИЯ различных учебных стратегий, которые позволяют им осуществлять более адекватную рефлексивную самооценку. В этой связи в *языковую биографию* включены страницы для самоанализа учебной деятельности и развития учебных стратегий. В частности, предусмотрены следующие разделы:

- Как я совершенствую свои умения понимать текст на слух и при чтении.
- Как я совершенствую свое умение говорить на изучаемом языке.
- Как я совершенствую свои умения письменной речи.

Как следует из названий подразделов, самооценке (и оценке со стороны преподавателя) подлежат учебные стратегии по всем видам речевой деятельности. Например, применительно к аудированию и чтению они могут быть следующими:

Я магу ўявіць, пра што будзе тэкст, з назвы, ключавых слоў, фотаздымкаў / ілюстрацый і інш.

• *I can anticipate what the text is going to be about, judging by the title, key words, photos/ illustrations, etc.*

• Я ўмею выкарыстоўваць малюнкi, схемы, тлумачэннi i зноскi да тэксту для лепшага яго разумення.

• *I can use pictures/ illustrations, charts, explanations, and footnotes provided in a text for better understanding.*

• Я магу здагадацца пра значэнне незнаёмых слоў з кантэксту, па падабенстве да слоў роднай мовы або па словаўтваральных элементах.

• *I can guess the meaning of an unfamiliar word from the context, its similarity to a word in the native language or word building elements.*

- Я ўмею арыентавацца ў структуры тэксту (пачатак, асноўная частка, канцоўка).

- *I can identify the structure of a text (introduction, body, conclusion).*

- Я ўмею вылучаць у тэксце ключавыя словы і выкарыстоўваць іх як апоры пры чытанні/ слуханні.

- *I can find key words in a text and use them as a guide while reading/ listening.*

- Я ўмею весці кароткія запісы (фіксаваць словы, сказы, лічбы, даты, уласныя імёны) у працэсе слухання/чытання тэксту для лепшага яго разумення і далейшага выкарыстання ў іншай дзейнасці.

- *I can take notes (put down significant words, sentences, numbers, dates, proper names, etc.) in order to understand the text better and use this information for other activities.*

Подобный самоанализ помогает обучающемуся осознать процесс усвоения языка и способствует формированию индивидуального стиля учебной деятельности.

Приемы использования ЕЯП во многом определяются особенностями конкретного учебного контекста. В связи с тем, что в последние годы в Республике Беларусь особое внимание уделяется проблемам тестирования иноязычных навыков и умений обучающихся, приведем в качестве примера один из способов работы с ЕЯП на основе общеевропейского опыта.

Студентам предлагается проанализировать один из итоговых экзаменационных тестов по ИЯ за предыдущий учебный год. Разбившись на группы, они анализируют задания теста и пытаются определить, какие навыки и умения необходимы для их успешного выполнения. Умения соотносятся с дескрипторами, содержащимися в контрольных листах для самооценки в *языковой биографии*. Студенты отмечают умения, которыми они уже владеют, и указывают степень их сформированности. Затем на странице, предназначенной для самоанализа, они записывают в качестве целевых те умения, которыми им предстоит овладеть. Группа делится на подгруппы с учетом сходных целей. Студенты анализируют основное учебное пособие по ИЯ, а также дополнительные материалы, предложенные преподавателем, и определяют, какие разделы учебника, упражнения и другие средства обучения помогут им достичь поставленных целей. При этом могут быть использованы различные формы учебного сотрудничества (например, составление диалогов, тестовых заданий, исправле-

ние ошибок и т. д.). Преподаватель побуждает студентов совместно разрабатывать дополнительные задания, необходимые для развития целевых умений. Например, если они совершенствуют умения чтения, каждый составляет серию вопросов на контроль понимания отрывка текста. В конце цикла занятий они оценивают степень сформированности умений и фиксируют результаты своей учебной деятельности в *языковой биографии и досье*.

Таким образом, использование ЕЯП способствует формированию рефлексивной самооценки, которая является основой самостоятельной учебной деятельности студентов. Способность самостоятельно управлять своей учебной деятельностью обеспечивает не только более эффективное и прочное усвоение изучаемого языка, но и готовность личности к непрерывному языковому образованию в течение всей жизни.

Литература

1. *Коряковцева, Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. М., 2002. 176 с.
2. European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines. Strasbourg, 2000. P. 5.
3. A Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge, 2001. P. 244.

4 СРЕДСТВА И СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хаунсел Д. Оценивание (evaluation)
преподавания (реферат)

Д. Хаунсел

ОЦЕНИВАНИЕ (EVALUATION) ПРЕПОДАВАНИЯ¹ (реферат)

В традиционном образовании чаще всего в качестве объекта оценивания рассматривается учебная деятельность студента, а обратная связь интерпретируется как односторонняя — от преподавателя к студенту. Автор статьи Дей Хаунсел обсуждает пока еще достаточно инновационно звучащую для отечественного высшего образования тему — оценивание как обратная связь на преподавательскую деятельность. Обсуждение выстраивается вокруг актуальных вопросов: «Для чего необходимо проводить оценивание преподавания?», «Каковы источники и методы оценивания?», «Как использование обратной связи от разных источников может усилить качество преподавания и качество разработанных учебных программ курсов?» и т. п.

Уже прошло практически 30 лет с тех пор, как в Великобритании начали появляться первые книги по оцениванию преподавания в университете и колледже, и в самом начале, несомненно, тема была очень спорной. Она озадачила многих преподавателей, а некоторых просто повергла в ужас, поскольку они увидели в ней публичное оскорбление их преподавательской автономии и неоправданную защиту студенческого мнения. Сейчас оценивание преподавательской деятельности мало кого удивляет. На него теперь смотрят не только как на необходимое приложение к отчетности, но и как на неотъемлемую часть хорошей профессиональной практики. Исходя из этой современной точки зрения, компетентность в преподавании рассматривается не про-

¹ Источник: *Hounsell D. The Evaluation of Teaching // A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice / H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall. Great Britain Bell and Bain Ltd, Glasgow. Kogan Page. P. 161—175. Перевод с англ. Е. А. Величко.*

сто как продукт опыта; она также зависит от регулярного мониторинга преподавательской деятельности, позволяющего более точно определять ее достижения и сильные стороны, а также зоны, требующие улучшений.

Наряду с постепенным принятием необходимости оценивания происходит наращивание методологического опыта. В британских университетах оценивание было подвержено (на ранней стадии своего развития) сильному влиянию американской практики, в которой преобладал подход с использованием стандартизированных и централизованно-администрируемых вопросников для оценивания студентов [например, 1]. Но все же многие из тех, кто импортировал эти вопросники, не понимали, что последние были созданы в основном для подведения итогов: представления количественных данных, которые могли бы быть использованы для того, чтобы, сравнивая преподавательскую деятельность различных людей, обеспечивать более объективные основания для решений вопросов, связанных с контрактами персонала, сроками пребывания в должности и продвижения по службе. Поэтому они не могли быть сразу адаптированы в систему высшего образования таких стран, как Великобритания и Австралия, где преподавание было, как правило, коллаборативным [2]. Главной заботой было то, как использовать оценивание для развития, а не для вынесения суждений, т. е. приоритетом была контекстуализация, а не стандартизация [3]. Поэтому необходимо было развивать более широкие подходы к сбору и анализу обратной связи [например, 4; 5; 6; 7; 8], которые и рассматриваются в данной статье.

Контекст и фокус

Желание оценить влияние и эффективность преподавания можно объяснить рядом причин. Молодым преподавателям, как правило, интересно узнать, хорошо ли у них — новичков — все получается, каковы их сильные и слабые стороны и как они преподают по сравнению с более опытными преподавателями, которых, в свою очередь, может интересовать, например, насколько хорошо идет новый курс/модуль, а координатору программ (programme coordinator) интересно было бы узнать, как проходит заселение только что поступивших первокурсников. В определен-

ной степени оценивание как обратная связь может выполнять функцию катарсиса, поскольку дает студентам возможность «немного выпустить пар» и «сказать нам, что они действительно думают о курсе». Но мотивы поиска обратной связи на преподавание могут быть как **внутренними**, так и **внешними**. Требование **гарантий качества образования** предполагает, что кафедры и факультеты будут регулярно использовать обратную связь для отслеживания того, достигнуты ли учебной программой поставленные цели и соответствующие стандарты. Практически универсальным требованием в аккредитованных программах по повышению квалификации университетских преподавателей является также предоставление документальных данных, подтверждающих, что обратная связь запрашивалась (и на нее был получен конструктивный ответ); все чаще обратную связь рассматривают как основание для подтверждения преподавательской компетентности в процедурах повышения в должности.

Содержание, характер искомой обратной связи зависит от целей ее проведения. Тип обратной связи в случае притязания на более значительную должность (где необходимо продемонстрировать высокий уровень компетентности) будет заметно отличаться от типа обратной связи, используемой в ситуации подтверждения соответствия конкретного специалиста занимаемой должности в период испытательного срока [9; 10]. Хорошим средством представления таких данных является **портфолио преподавателя**. Можно зафиксировать, что обратная связь, которая собирается для внешних целей, должна выполнять ряд формальных требований; если же она собирается кем-либо для своих личных целей, то она может быть более свободна по своей форме и содержанию. В каждом отдельном случае необходимо внимательно выбирать подходящий фокус обратной связи на преподавательскую деятельность. Если, например, цель состоит в том, чтобы собрать как можно более целостную и объемную картину преподавания во всех его видах, то потребуются широкий диапазон рассмотрения, включающий вопросы дизайна и структуры курса, стратегии обучения, академическое руководство, подходы к оцениванию, а также связи между этими элементами. Но также могут быть случаи, когда основной интерес вызывает какой-нибудь специфический аспект преподавания, например компьютеризированное обучение или качественные и количественные комментарии к студенческим работам, где только тщательный анализ позволит «схватить» искомую детализированную информацию.

Фокус (цель) обратной связи влияет на определение не только того, как и от кого необходимо ее искать (как будет очевидно далее), но и также на то, когда именно ее нужно извлекать. Это та сторона оценивания, на которую часто не обращают внимания. Широко распространена практика, когда, например, ждут окончания курса, чтобы провести опрос мнения студентов. Обычно это оправдывают тем, что студентам надо пройти весь курс, прежде чем они смогут предоставить эффективный комментарий относительно его. Но одно из последствий подобного решения заключается в том, что студентам трудно бывает четко вспомнить ряд практических занятий или, скажем, курсовое задание, которое выполнялось несколько месяцев назад. Другое последствие заключается в том, что ни один из вопросов (или проблем), которые студенты поднимают, не получает своевременной реакции, и эта ситуация не способствует хорошему обучению, снижая интерес студентов к предоставлению качественной обратной связи.

Вопросы для обсуждения:

В каких случаях в своей преподавательской деятельности Вы собираете обратную связь от студентов?

Остается ли у Вас время, чтобы отреагировать на вопросы, которые поднимают студенты?

Источники обратной связи

В современной практике высшего образования существует три основных источника обратной связи:

- обратная связь от студентов (наиболее общепринятый источник обратной связи);
- обратная связь от коллег-преподавателей, других профессионалов из сферы образования;
- самостоятельно собранная обратная связь (цель которой заключается не в том, чтобы дать возможность университетским преподавателям играть роль судей и присяжных, а прежде всего в том, чтобы культивировать рефлекссию и самоисследование).

Любая стратегия обратной связи будет использовать два, а лучше три этих источника, так как каждый из них обладает собственными отличительными преимуществами и ограничениями. Обратная связь от студентов, например, предполагает прямой до-

ступ к «мнению студентов»; студенты являются единственными в своем роде, кто может детально прокомментировать такие вопросы, как ясность изложения и темп подачи информации преподавателем, доступность компьютеров или библиотечных ресурсов, «образование завалов» (когда поджимают сроки выполнения заданий), а также то, насколько полезной оказалась обратная связь тьюторов на их письменные работы. Существуют определенные вопросы, по которым коллеги по кафедре могут подготовиться и дать качественный комментарий: например, по поводу соответствия целей курса его содержанию и структуре, дизайна ресурсных материалов, альтернатив по разработке и оцениванию заданий, тестов и экзаменов. И наконец, самостоятельно собранная обратная связь, основанная на ежедневном образовательном опыте, восприятии и рефлексии заинтересованных индивидуумов, открывает ценные возможности для того, чтобы «извлекать выгоду из хорошего» и «быстро исправлять ошибки, прежде чем они выйдут из-под контроля» [11, 54].

Помимо трех указанных источников обратной связи существует и четвертый, который, несмотря на то, что он всегда доступен, редко используется (либо остается незамеченным): «побочная (вспомогательная) обратная связь» (*incidental feedback*), которую можно обнаружить в повседневных университетских преподавательских практиках, в управлении курсами и которая поэтому не побуждает к использованию специфических техник наблюдения. Эта обратная связь предполагает готовую информацию: формы посещаемости (кто и как ходит на занятия); количество сдавших/не сдавших экзамены, а также переведенных и исключенных студентов; распределение оценок (либо грейдов); критерии выбора студентами тематических заданий или тестовых, экзаменационных вопросов; отчеты внешних экзаменаторов (или экспертов) в дисциплинах. Сюда также можно отнести различные ненавязчивые наблюдения за ситуацией преподавания-обучения. Например, в случае лекции это может быть фиксация того, насколько внимательны и активны студенты, многие ли из них выглядят уставшими, рассеянными или незаинтересованными, как они реагируют на то, что говорится, смотрят ли на преподавателя либо избегают его (ее) взглядов [12; 13].

Вопросы для обсуждения

Как Вы используете побочную обратную связь? Используется ли она в Вашей собственной рефлексивной практике?

Методы обратной связи

Вопрос, касающийся источника получения обратной связи, очень тесно связан с вопросом ее поиска (рис. 1). Конечно, любой обзор комбинации методов и источников помогает выделить огромные возможности, которые в настоящее время доступны университетским преподавателям в поиске и использовании обратной связи.

Наиболее популярным методом получения обратной связи от студентов по-прежнему остается вопросник (см. Case Study 1), как мы полагаем, это происходит по двум основным причинам. Во-первых, существует множество доступных вопросников, которые (несмотря на очень разное качество) могут быть найдены в изобилии во многих книгах по преподаванию и учению в сфере высшего образования [например, 6], ими регулярно обмениваются (и пользуются) как отдельные преподаватели, так и целые коллективы. И во-вторых, у этого метода есть очень много привлекательных сторон, так как он дает возможность ответить каждому студенту, в то же время получаемые данные можно подсчитать. Однако эти преимущества могут заманить нас в ловушку. Слишком интенсивное, недифференцированное использование вопросников в некоторых заведениях привело к «усталости от вопросников» со стороны студентов, а преподавателей — к фиксации недостатков данного метода. Была выказана озабоченность тем, что на создание качественных вопросников, а также на их систематическую обработку и анализ итоговых данных уходит значительное количество времени и специальных знаний.

К счастью, наблюдается рост альтернативных подходов к анализу мнений студентов, включая:

- «текущие» и «быстрые» (маленькие) вопросники вместе с разнообразными проформами, большинство из которых направлены на то, чтобы обойти «усталость от вопросников», комбинируя краткость с более широкими возможностями для студенческих комментариев;
- структурированные групповые дискуссии, студенческие группы экспертов и фокус-группы могут конструктивно обмениваться мнениями;
- доски объявлений в электронном виде, куда студенты могут по электронной почте посылать свои комментарии и вопросы для открытого доступа.



Рис. 1. Источники и методы обратной связи

Методы получения обратной связи от коллег также разнообразны. Наверное, самым известным методом является наблюдение, когда коллегу приглашают «посидеть» на лекции, семинаре или практическом занятии и потом высказать свои комментарии в качестве осведомленной третьей стороны. Но, скорее всего, возникнут ситуации — особенно в немногочисленных группах и занятиях «один на один» с тьютором (или супервизором) — когда присутствие коллеги будет навязчивым и нежелательным. И именно здесь выступают методы предварительного

рассмотрения и восстановления в памяти [7, 8—9]. Под предварительным рассмотрением понимается проектирование будущих занятий, попытка спрогнозировать потенциальные проблемные области. Восстановление в памяти, с другой стороны, является ретроспективным действием, направленным на рассмотрение определенной обучающей сессии (пока она еще свежа в памяти) для того, чтобы заострить внимание на успехах и трудностях. В обоих методах коллеге отводится роль собеседника и критического друга, побуждающего к рефлексии, исследованию альтернатив. Коллеги могут занять подобную позицию в тщательной критической проверке курсовой работы и образовательных материалов, а также при совместном выставлении отметок и формулировании комментариев к студенческим письменным работам.

Case study 1: вопросник по практическим занятиям

Университет Эдинбурга

Многие образцы итоговых вопросников легкодоступны. Здесь приведен вопросник, использованный для получения обратной связи по лабораторному / практическому занятию.

Вопросник по практике

Пожалуйста, поставьте галочку в соответствующем квадрате, чтобы обозначить свой ответ на следующие утверждения о практических занятиях, которые Вы посещали в рамках курса.

Название	Полностью согласен	Согласен	Не уверен	Не согласен	Совсем не согласен
Практические занятия					
покрывали ключевые области и идеи;	☐	☐	☐	☐	☐
были хорошо связаны с лекциями;	☐	☐	☐	☐	☐
помогали соотносить теорию с практикой;	☐	☐	☐	☐	☐
были хорошо спланированы и структурированы;	☐	☐	☐	☐	☐
очень живые и стимулирующие.	☐	☐	☐	☐	☐

Название	Полностью согласен	Согласен	Не уверен	Не согласен	Совсем не согласен
Ассистент профессора					
разъяснял, что требовалось от студентов;	☐	☐	☐	☐	☐
помогал студентам справляться с встречающимися трудностями;	☐	☐	☐	☐	☐
был заинтересован в студентах и их прогрессе.	☐	☐	☐	☐	☐
Как студент					
я с нетерпением ждал практических занятий;	☐	☐	☐	☐	☐
я люблю присутствовать на практических занятиях;	☐	☐	☐	☐	☐
я многому научился на практических занятиях.	☐	☐	☐	☐	☐

Пожалуйста, добавьте любые комментарии по поводу того, что могло бы улучшить для Вас практические занятия:

Занятость коллег неизбежно приводит к тому, что к их помощи приходится прибегать лишь изредка, но многие из методов могут быть адаптированы для самостоятельного сбора обратной связи. Видео- и аудиозаписи хотя и косвенно, но дают возможность наблюдать за своим преподаванием; предварительное рассмотрение и восстановление в памяти — равно выполнимые возможности для преподавателя, особенно если эффективно используется подходящий бланк или проформа для систематической рефлексии и самооценки.

Case study 2 дает пример бланка обратной связи, который можно использовать для восстановления в памяти занятий в форме «полевых исследований». Бланки могут помочь на этапах предварительного рассмотрения, восстановления в памяти, при прямом или косвенном наблюдении.

Case study 2: форма для восстановления в памяти занятий «полевого исследования»

Университет Эдинбурга

«Полевое исследование» студентов является типичным случаем, когда обратная связь в результате прямого наблюдения за

преподаванием не всегда бывает осуществима. Здесь наиболее подходящим способом получения обратной связи является восстановление в памяти. Этот метод можно хорошо использовать и в других образовательных ситуациях. Например, формы могут быть адаптированы к индивидуальным занятиям по искусству, которые могут длиться несколько часов и где одночасовое наблюдение не принесет нужной обратной связи.

Бланк для восстановления в памяти занятий «полевого исследования»

Отметьте в нужной колонке комментарии, которые наиболее соответствуют Вашему мнению.

Насколько хорошо я ...?	Хорошо	Удовлетворительно	Не очень хорошо
● проверял наличие у студентов необходимых материалов, инструкций, оборудования и т. д. ● собирал данные проводимых исследований быстро, по ходу их проведения ● пытался убедиться, что все поставленные задачи были выполнены в предоставленное для этого время ● отслеживал прогресс всех учащихся ● справлялся с вопросами и запросами студентов ● помогал студентам, когда они сталкивались с трудностями ● относился к студентам как к личностям ● помогал поддерживать интерес студентов ● помогал завершить работу и определить перспективные задачи			

Анализ и интерпретация обратной связи

Любой метод получения обратной связи направлен на сбор данных, которые должны быть обработаны, проанализированы и проинтерпретированы. Некоторые методы (например, структурированная групповая дискуссия) позволяют получить катего-

ризированную обратную связь. Вопросники могут быть составлены в формате, который позволяет обработать данные с помощью программы оптического распознавания знаков (или, как в некоторых учреждениях, с помощью центральной службы поддержки). В то время как подобные способы обработки данных действительно экономят время и усилия, существует очень мало средств (если вообще существует), способствующих сокращению подобных затрат на процедуры анализа и интерпретации, поскольку это не те процессы, которые можно с готовностью делегировать другим. По словам Дональда Блая, существует точка зрения, согласно которой действия преподавателя и реакция студентов на этого преподавателя (согласно представленной ими обратной связи) не всегда доступны для внешнего наблюдателя или независимого эксперта, но могут быть очень хорошо поняты «в контексте их намерений, восприятия, знаний и исходных допущений» [12, 166]. Однако не все могут безоговорочно соглашаться с этой точкой зрения. Если выражаться категорично, в более выгодной позиции находится тот преподаватель, который в значительной степени озабочен тем, чтобы извлечь смысл из обратной связи, оценить ее важность в отношении знаний в предметной области, преподавательских целей и задач, а также интересов, стремлений и способностей студентов, которые обеспечили эту обратную связь.

Подходя к вопросу критически, было бы обоснованным признать, что есть случаи, когда вовлечение других в сложную задачу анализа и интерпретации обратной связи имеет особое и отличительное преимущество. Иногда приходится следовать сомнительной дорожкой, лавируя между двух ловушек: с одной стороны, отбрасывая нежелательную обратную связь слишком быстро, а с другой стороны, фиксируясь на менее лестных комментариях, пренебрегая теми сторонами преподавания, которые заслуживают похвалы. В подобных обстоятельствах обращение ко «второму мнению» более опытного коллеги имеет здравый смысл. Во-вторых, помощь специалиста часто может потребоваться при анализе и интерпретации результатов, и особенно при использовании стандартизированного вопросника для студентов, а также последующего сравнительного анализа результатов, достигнутых разными индивидуумами. Исследования, проведенные в Лондонской школе экономики [14; 15], обращают внимание на многомерность поднимаемых вопросов. В-третьих, очень слож-

ной является связь между информацией и действием на ее основе. Хорошая обратная связь не приводит сама по себе к улучшению преподавания [16]. Улучшения в преподавании, как показывают исследования, более вероятны, когда университетские преподаватели не только получали обратную связь, но и могли воспользоваться помощью экспертов при исследовании возможностей по извлечению выгоды из сильных сторон преподавательской деятельности и фиксированию внимания на ее слабых сторонах.

Вопросы для обсуждения

Что происходит с обратной связью, полученной в результате опросов студентов на Вашей кафедре?

Открыты ли результаты обратной связи для всех студентов, принимавших участие в опросе?

Как персонал анализирует обратную связь, как действует в соответствии с полученными выводами?

Как студентам сообщают об изменениях, сделанных в ответ на выраженные ими мнения?

Реагирование на обратную связь

Последний пункт является ключевым, учитывая то, что многим университетским преподавателям нелегко будет найти доступ к образовательным центрам или отделам развития образования, предлагающим руководство и помощь специалистов. Поэтому важно признать, что конструктивное реагирование на обратную связь влечет за собой признание ее практической ограниченности. Иногда обратная связь приводит к неопределенным результатам, которые требуют либо последующих исследований, либо изучения множества возможных интерпретаций и путей реагирования на данный вопрос или проблему.

Два примера могут помочь проиллюстрировать это. В первом примере обратная связь на ряд лекций указала на то, что многие студенты испытывали сложности с восприятием информации на слух. Но в чем именно суть этой проблемы? Она возникла вследствие плохой акустики в аудитории? Или потому, что студенты

не хотели сидеть на первых рядах? Или, возможно, преподаватель читал лекции слишком тихо или слишком быстро? Какой должна быть ответная реакция на подобные замечания: установить микрофон и наушники, поощрять студентов садиться на первые ряды, призывать преподавателя говорить четче и громче или, возможно, больше использовать раздаточные материалы и аудиовизуальные средства, чтобы студенты были менее зависимы от говорящего?

Во втором примере проблемы с ресурсами привели к увеличению количества студентов в консультационных группах, а обратная связь обнаружила, что учащиеся недовольны ограниченными возможностями для участия в дискуссии. Одно из решений данной проблемы — уменьшение вдвое размера консультационной группы за счет таким образом составленного расписания, чтобы консультации проводились с интервалом в две недели (а не в одну). Другой вариант решения: экспериментирование с новыми обучающими стратегиями, позволяющими интенсифицировать взаимодействие и дебаты на консультациях. А третья альтернатива — изменение стратегий преподавания-учения, что открывает новые возможности для взаимодействия на консультациях благодаря опоре на самостоятельное изучение материалов.

Как показывают эти два примера, во многих ситуациях, связанных с обучением, не существует однозначного реагирования на обратную связь, однако есть множество альтернатив, из которых надо выбрать наиболее подходящие и осуществимые. Некоторые варианты могут быть связаны с привлечением ресурсов; некоторые могут требовать консультаций с коллегами; а некоторые (как во втором случае) могут быть лучше всего разрешены, если дать заинтересованным студентам возможность выражать свои точки зрения по поводу рассматриваемых интерпретаций.

В данной статье мы попытались взглянуть на основные факторы, которые следует рассматривать при оценивании преподавания. Последовательность изложения, которой мы придерживались, была неслучайной. Как показано на рис. 2, описанные процессы могут выглядеть как ряд взаимосвязанных этапов, образующих цикл оценивания. Игнорирование хотя бы одного из этих этапов, вероятно, было бы нефункциональным. Пренебрежение ясностью, например, фокусировок и целей, может привес-



Рис. 2. Цикл оценивания

ти к такой обратной связи, которая будет бесполезна или минимально эффективна, так как не даст возможности определить, как именно реагировать на проблемы, возникшие в результате невыполнения договоренных изменений, а также рискует вызвать отчуждение у тех, кто потрудился обеспечить обратную связь.

Однако было бы неправильно рассматривать этот цикл оценивания как идеал и универсальный совет. Невозможно подвергать каждый аспект своей ежедневной преподавательской практики постоянному обзору, как и невозможно разработать реальные стратегии оценивания без необходимого и внима-

тельного рассмотрения ресурсов времени, усилий и экспертизы. Эффективное оценивание в меньшей степени связано с технологией, чем с развитием личностных и профессиональных оценок.

Литература

1. *Flood Page, C.* Student evaluation of teaching: the American experience / C. Flood Page. London, 1974.
2. *Falk, B.* The Assessment of university teaching / B. Falk, K. L. Dow. London, 1971.
3. *Hounsell, D.* Feedback, evaluation and quality in teaching in higher education / D. Hounsell, K. Day // *Managing the Higher Education Environment*; ed M. Wright, Edinburgh, 1991.
4. *Gibbs, G.* 53 interesting ways to appraise your teaching / G. Gibbs, S. Habeshaw, T. Habeshaw. Bristol, 1988.
5. *O'Neil, M.* Evaluating teaching and courses from an active learning perspective / M. O'Neil, R. C. Pennington. Sheffield, 1992.
6. *Hounsell, D.* Feedback on Courses and programmes of study / D. Hounsell, H. Tait, K. Day. Edinburgh, Sheffield and Johannesburg, 1997.
7. *Day, K.* Reviewing your teaching / K. Day, R. Grant, D. Hounsell. Edinburgh and Sheffield, 1998.
8. *Harvey, J.* Evaluation cookbook / eds J. Harvey. Edinburgh, 1998.
9. *Elton, L.* Criteria for teaching competence and teaching excellence in higher education / L. Elton // *Evaluating teacher quality in higher education*; eds R. Aylett and K. Gregory. London, 1996.
10. *Hounsell, D.* Documenting and assessing teaching excellence / D. Hounsell // *Evaluating teacher quality in higher education*; eds R. Aylett and K. Gregory. London, 1996.
11. *Ramsden, P.* Improving teaching and courses: A guide to evaluation / P. Ramsden, A. Dodds. Melbourne, 1989.
12. *Bligh, D.* What's the use of lectures? / D. Bligh. Exeter, 1998.
13. *Brown, G.* Lecturing and explaining / G. Brown. London, 1978.
14. *Husbands, C. T.* Variations in students' evaluations of teachers' lecturing and small-group teaching: a study at the London school of econo-

mics / C. T. Husbands // *Studies in Higher Education*. 21 (2). 1996. P. 187—206.

15. *Husbands, C. T.* Implications for the assessment of the teaching competence of staff in higher education of some correlates of students' evaluations of different teaching styles / C. T. Husbands // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 23 (2). 1998 P. 39—117.

16. *McKeachie, W. J.* Instructional evaluation: current issues and possible improvements / W. J. McKeachie // *Journal of Higher Education*, 58 (3). 1987. P. 50—344.

5 ПРИЛОЖЕНИЯ

**ИНСТРУМЕНТЫ, ПРИМЕРЫ,
ОБРАЗЦЫ ОЦЕНИВАНИЯ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ**

ПРИМЕРЫ СООТНЕСЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И СПОСОБОВ ОЦЕНИВАНИЯ (ВИДОВ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ)¹

Цели / Учебные результаты	Примеры способа оценивания (учебного задания)
<i>Критическое мышление, формулирование суждений (аргументация, рефлексия, оценивание, умозаключение и т. п.).</i>	● Написание эссе (фокусированное на предъявлении и развитии аргументации, рефлексивной оценке). ● Критический анализ ситуации. ● Критическая оценка изученной литературы. ● Ведение рефлексивного дневника. ● Подготовка сообщения/выступления (фиксирующего проблему и способы ее разрешения). ● Подготовка / написание статьи. ● Комментарии к статье, книге, монографии.
<i>Решение проблем / планирование (определение или постановка проблемы, сбор и анализ данных, интерпретация, планирование экспериментов, применение теории и информации, и т. п.).</i>	● Анализ ситуации/случая. ● Сценарии проблем. ● Моделирование ситуации. ● Групповая работа (коллективное обсуждение выделенной проблемы и поиск ее решения). ● Обсуждение и рефлексия с коллегами проблем / опыта из собственных работ. ● Подготовка проекта исследовательской заявки по реальной проблеме.
<i>Выполнение действий/демонстрация операций, техник (вычисления, работа с текстами, использование оборудования, выполнение процедур, заполнение протоколов, выполнение инструкций и т. п.).</i>	● Подготовка отчета по лабораторной работе. ● Демонстрация опыта/эксперимента. ● Участие в ролевой игре. ● Использование программного обеспечения и видео. ● Подготовка презентационного плаката. ● Подготовка мануала по использованию оборудования для определенной аудитории. ● Наблюдение и реальное воспроизведение профессиональной деятельности.

¹ Перевод с англ. Т. И. Красновой.

<i>Управление/развитие (самоуправление и саморазвитие)</i> (навыки индивидуальной и кооперативной работы, ответственность за свое учение и развитие, способность диагностировать собственные учебные потребности, осуществлять тайм-менеджмент, поиск учебных ресурсов для самооценки и т. п.).	● Заключение и выполнение учебных контрактов (форма самоуправляемых проектов, в которых студенты формулируют проблему, проектируют и выполняют проект, оценивают свои достижения по независимым критериям). ● Создание портфолио. ● Осуществление самооценки. ● Написание автобиографии. ● Ведение рефлексивных дневников. ● Взаимооценка. ● Участие и оценивание групповых проектов. ● Взаимообучение.
<i>Демонстрация знания/понимания</i> (пересказ, описание, перечисление, распознавание, изложение и т. п.).	● Экзамен (устный, письменный). ● Написание эссе (фокусированного на воспроизведении информации). ● Заполнение мультивариативных опросников. ● Выполнение тестов/мини-тестов. ● Контрольные опросы.
<i>Разработка/создание</i> (проектирование, визуализация, изобретение, создание, исполнение и т. п.).	● Создание портфолио. ● Подготовка презентации. ● Участие в групповых проектах. ● Участие в соревновании. ● Проектирование и внедрение проекта. ● Оценка качества исполнения.
<i>Коммуникация</i> (навыки вербальной, невербальной, письменной, устной, групповой коммуникации; навыки аргументации, защиты, переговоров, презентаций, интервьюирования и т. п.).	● Участие в групповой работе. ● Участие в дискуссии (дебатах, переговорах). ● Участие в ролевых играх. ● Подготовка письменной презентации (эссе, отчет, рефлексивный дневник и т. п.). ● Участие в публичной презентации с видеозаписью происходящего. ● Наблюдение или демонстрация реальных профессиональных навыков.
<i>Отбор / обработка информации</i> (поиск, отбор, сортировка информации и т. п.).	● Изучение библиотечных ресурсов. ● Создание базы данных. ● Проектирование сайтов. ● Аннотирование библиографии.

Реферат составлен по материалам:
Nightingale, P. et al. Assessing Learning in Universities, Professional Development Centre, University of NSW, 1996.

ОЦЕНИВАНИЕ В БОЛЬШИХ АУДИТОРИЯХ¹

(некоторые советы преподавателям по процедуре оценивания студенческих работ)

Повышение эффективности процедур выставления оценок

Уточняйте критерии оценивания. Тщательно планируйте задачи оценивания. Проверяйте, прежде чем начнется работа, все ли студенты ознакомлены с критериями. Обсуждайте задание и его критерии в аудитории, приводя необходимые примеры. Распространяйте печатные копии инструкций и критериев. Открыто вводя критерии оценивания, мы ускоряем процесс выставления отметок и упрощаем механизм получения обратной связи.

Оговаривайте сроки представления академических эссе и отчетных работ. Обучение базовым академическим навыкам способствует снижению временных затрат на оценивание студенческих работ.

Используйте прикрепляемые листки оценивания. Прикрепляемые к заданию листки оценивания возвращаются каждому студенту с оцененной работой. В них преподаватель оценивает выполненное задание по различным аспектам, используя шкалу от 1 до 5 (с кратким комментарием к каждому аспекту). Такая система позволяет систематически и оперативно оценивать студенческие работы. Эта стратегия может применяться к эссе, отчетам, презентациям, а также отчетам по практическим занятиям.

Осуществляйте оценку в аудитории. Используйте аудиторное время для выполнения и оценивания заданий. Устные презентации, постеры и тесты позволяют быстро давать оценку и обратную связь. В процессе работы студенты готовят краткие лабораторные отчеты, которые в конце занятия предоставляют для оценивания. Процесс выставления отметки не отнимает у преподавателя много времени, а польза от написания подобных отчетов, наиболее полно отражающих этапы проделанной работы, очевидна.

Предоставляйте обратную связь всей аудитории. Обратная связь всей аудитории может сократить объем необходимой индивидуальной обратной связи. Возвращая оцененную работу, указывайте критерии формулирования своего мнения о ней, обсуждайте характеристики хороших и плохих ответов, обозначайте сильные и слабые стороны, типичные для большинства работ.

Используйте компьютерные технологии. Проверяйте знания и навыки по предмету при помощи объективных тестов. Ответы на стандартизирован-

¹ Перевод с англ. А. М. Корбут.

ные тесты можно оценивать посредством компьютера. Можно видоизменить тесты так, чтобы они включали анализ и интерпретацию со стороны студента. Определенная пропорция механизированного оценивания по предмету позволит предоставлять больше обратной связи большему числу студентов, что иначе было бы невозможно, но будьте осторожны, не переусердствуйте в его использовании.

Сужайте возможности выбора при ответах в виде эссе. Задавайте поменьше вопросов. Это приведет к тому, что нужно будет разрабатывать меньше схем выставления отметок, отметки станут более надежными, а задача оценивания будет более ясной.

Организируйте групповую работу. Оценивайте один отчет от группы. Студент получает ту же отметку, что и группа, но отметка может содержать компонент, основанный на вкладе каждого в отдельности. Стратегии предоставления индивидуальной отметки включают: каждый член группы использует критерии для оценки относительных вкладов индивидов, выставляя им средние отметки; либо отметка, выставляемая групповому проекту, умножается на число лиц в группе, и группа сама разделяет суммарную отметку между собой.

Передача ответственности

Вводите само- и взаимооценку. Развивайте у студентов навыки оценивания собственной работы и работ других студентов. Вместе со студентами разрабатывайте критерии, на основе которых будет выноситься суждение о работе, подчеркивая при этом сильные и слабые стороны. Процедура взаимооценки увеличивает объем обратной связи, получаемой студентами. Она может дополнить или заменить оценивание преподавателем.

Изменение задач оценивания

Оценивайте только одну, приоритетную для целей курса, работу. Просите студентов приготовить, например, заявку, обзор литературы и завершающий анализ. Это упрощает процесс оценивания и помогает студенту.

Оценивайте «контурные» ответы. Предложите студентам конкретную проблему и попросите их представить свой способ ее решения (или задайте вопрос и попросите на него ответить). Это эффективный показатель уровня владения предметом.

Оценивайте краткие формы ответов. Краткие ответы или мини-эссе удобны в рамках курсов, основанных на решении проблем. Они могут иметь форму интерпретации данных, выработки замысла или выдвижения гипотезы.

Упрощение процедуры оценивания

Четко указывайте сроки выполнения. Отведите время для выставления отметок. Будьте осторожны при «растягивании» этого периода за счет подачи работ после установленной даты.

Подключайте к оцениванию администрацию. Установите процедуры сдачи некоторых учебных заданий сотрудникам администрации (ассистентам, тьюторам).

Рассмотрение каждой задачи в отдельности

При выставлении итоговой отметки не обязательно оценивать в одинаковой степени каждый фрагмент работы и каждый вид учебной активности студентов. Оценивание предназначено для совершенствования опыта преподавания/обучения преподавателя/учащегося, а не только для аккредитации студентов.

Реферат составлен по материалам:

Assessment strategies for large classes

<http://www.adu.latrobe.edu.au/FirstYear/DownloadableB/Asses.pdf>.

ВИДЫ ЭКЗАМЕНОВ¹

Устный экзамен (Oral Exam). Экзамен, на котором преподаватель задает учащимся вопросы, требующие устного ответа.

Письменный экзамен «с закрытой книгой» (Closed book Exam) является «обычной» формой, когда студент впервые видит вопросы и пишет ответы в течение времени, отведенного на процедуру экзамена.

Экзамен «с раскрытой книгой» (Open-book Exam or Open paper Exam). Экзамен, на котором студентам разрешено пользоваться учебниками и другими книгами. Это означает, что основной акцент делается не на том, «что студент запомнил», а на том, «как он может использовать изученный материал». При этом формате экзамена очень важен анализ, осуществляемый студентом.

Open paper Exam — достаточно трудная форма экзамена, когда один-два вопроса сообщаются студентам заранее (например, за неделю). Обычно для его сдачи необходимо показать свои исследовательские или аналитические навыки. Результат оформляется в виде короткого эссе по заданной теме. В день экзамена студенты просто записывают свои эссе, которые должны были подготовить заранее. Ответы на предлагаемые на этом типе экзамена вопросы нельзя напрямую найти в учебниках. Для того, чтобы добиться успеха на

¹ Перевод с англ. Т. И. Красновой.

экзамене, студенты часто собираются вместе для обмена идеями и обсуждения предварительных результатов своих исследований.

Open book Exam представляет собой такую форму экзамена, на котором студенты имеют право пользоваться учебниками, число которых ограничено. Несмотря на кажущуюся легкость, сдать этот экзамен достаточно сложно. Такая форма экзамена обычно предполагается для предметов, в которых много формул и вычислений (статистика). Студент успешно сдает его в том случае, если он хорошо разбирается в данном предмете и большую часть времени, предоставленного на подготовку, использует для решения задач. Ключом к успеху является планирование своего времени, поскольку время, предоставляемое на подготовку в процессе экзамена, не рассчитано на поиск студентом формулы для решения подобной задачи или иной информации для выполнения задания. Таким образом, необходимо аккуратно пользоваться временем, не тратить его на выписывание цитат или поиск прямого ответа в книгах. Можно, например, пользоваться списком формул и программируемыми калькуляторами, материалами своих эссе или конспектом лекций, с помощью которых удастся сэкономить время для выполнения заданий.

Пример организации «open-book» экзамена по юридическим дисциплинам.

«Вы можете принести на экзамен любую книгу, а также любые связанные с темой материалы, включая предыдущие эссе и конспекты лекций.

Вам разрешается принести только одну книгу! Но Вам можно принести разные материалы по курсу.

От Вас не требуется помнить все детали, поэтому Вы можете использовать источники для ссылок».

Экзамен-«размышление» («Thinking» exam). Этот вид экзамена предполагает написание студентами одного большого текста по определенной проблеме. Например, студентам предлагается в течение трех часов написать одно большое эссе. Предполагается, что в течение одного часа студенты размышляют, делают наброски и готовят структуру эссе. Затем в течение двух часов они пишут. Этот формат экзамена требует собрать воедино множество различных элементов курса, используя свой интеллект и аналитические способности.

Необходимо отметить, что для западных вузов написание эссе на экзамене относится к вполне традиционному виду экзамена (Essays in exams). При этом фиксируется, насколько данный вид экзамена действительно ориентирован на отслеживание способов мышления студентов. Возможно, поэтому и существует такая форма экзамена, как «Critical Thinking exam».

«Экзаменационная работа, которая берется домой» (Take-Home exam). Студенты забирают домой свои экзаменационные задания. Обычно студентам дается некоторое время (от нескольких часов до нескольких недель) для того, чтобы закончить и сдать работу.

Пример организации «Take-Home» экзамена.

«Это “Take-Home” экзамен. В вашем распоряжении 8 часов для чтения, исследования, написания и редактирования текста. Ваш ответ должен быть ограничен шестью страницами формата А-4 (с интервалом в два пробела). Вы можете пользоваться любыми письменными материалами, но Вам запрещается консультироваться с кем бы то ни было.

Вопросы:

1) Наука, религия и закон имеют различные ресурсы власти, различные методологии, различные критерии истинности, уместности и ответственности, а также различные стили обсуждения и обучения. Раскройте эти различия в контексте следующих аспектов: смертность, инакомыслие, эмпиризм, вера и естественный закон, добрая воля и детерминизм.

2) Мы часто фиксировали в этом курсе, что практически любые типологии и классификации почти всегда ведут к «ранжированию» людей или групп. Если это так, то почему? В случае несогласия можете ли Вы предложить контраргумент?

Размышляя над данной проблематикой, проанализируйте два источника данных, основанных на теории эволюции человеческого происхождения, которые указывают на существование минимальных, несущественных различий между человеческими группами. Или если Вы не соглашаетесь с этим утверждением, то объясните почему, а также приведите и объясните интерпретацию данных, которые поддержали бы это альтернативное заключение» («Размышление о мышлении»/ Professors Dershowitz, *Thinking About Thinking.*, Cox & Gould. Law School of Harvard University / 1999—2000).

Практический экзамен (Practical exam). Некоторые экзамены включают в себя практические задачи (проекты). В этом случае студенты должны продемонстрировать свои способности, умения по применению полученных знаний (это могут быть испытания по созданию портфолио, задание по конструированию какой-либо вещи или предмета, демонстрация моторных, артистических и других навыков).

Пример экзамена по английскому языку.

«На экзамене предлагается преобразовать некоторые текстовые материалы из одной формы в другую. Вам не говорят вопросы экзамена заранее, но Вам сообщается, на какую тему будут эти вопросы. Вам выдаются материалы, которые Вы можете отнести домой и изучать в течение двух дней. Вам не разрешают советоваться с преподавателем, но допускается обсуждение всех ваших вопросов с другими людьми.

Когда Вы приходите на экзамен, Вас просят ответить на один из трех предлагаемых вопросов. Ваша задача состоит в том, чтобы преобразовать материалы в другую форму (презентацию, постер, другой тип текста)».

Тестирование (Multiple-choice exam, или Shot-question exam). Экзамен по выбору правильного ответа. На каждый вопрос имеется два или более ответов, из которых студент должен выбрать правильный. Данный вид экзамена обычно используется для проверки фактических знаний. С одной стороны, данный вид экзамена требует точности воспроизведения имеющихся у студента знаний, с другой стороны, не исключает случайности при ответах.

Итоговый экзамен (End-of term exam). Самый типичный и самый стрессовый вид экзамена для всех его участников.

Полусеместровый экзамен (Mid-term exam). Экзамены, проводимые в середине семестра.

Допускной экзамен (Placement Test). Экзамен, применяемый для определения академической пригодности студента в определенной области с це-

лью допуска к изучению соответствующих курсов. В некоторых случаях на основании результатов допускного экзамена студенту засчитывается прохождение учебного курса.

Реферат составлен по материалам:

СЛОВАРИ ТЕРМИНОВ http://usinfo.state.gov/ruski/infousa/education/app_a.htm

Types of exams <http://www.nwlg.org/pages/resources/knowitall/exams/types.htm>

Thinking about Thinking. Professor Dershowitz, Cox and Gould http://www.law.harvard.edu/academics/registrar/exams_01-02/html/dershowitz2.html

ЭССЕ

Общее понятие

«Эссе — (франц. Essai — опыт, набросок) жанр философской, эстетической, художественно-критической, художественной, публицистической литературы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь» (Большой энциклопедический словарь).

Эссе как вид учебной деятельности студента

Эссе — самостоятельное сочинение-размышление студента над научной проблемой при использовании идей, концепций, ассоциативных образов из других областей науки, искусства, собственного опыта, общественной практики.

Типы эссе¹

Существует множество различных типов эссе, каждый из которых имеет определенную цель. Ниже приводятся примеры наиболее часто используемых (известных, популярных) типов эссе.

Тип эссе	Описание	Примеры тем
«Описательное» эссе	Указывает направление или инструктирует в том, как закончить задачу или как должно быть выполнено некое действие.	Как манипулировать на работе или в школе. Как потерять друзей. Как выигрывать спор с вашими родителями.

¹ Перевод с англ. Т. И. Красновой.

Тип эссе	Описание	Примеры тем
«Причинно-следственное» эссе	Фокусируется на условиях или ситуации, пытается ответить на следующие вопросы: почему? (причина); каков результат? (эффект).	Плохие отметки (причины и эффекты). Опоздания (эффекты). Самоубийства подростков (причины и эффекты).
«Определяющее» эссе	Определяет тему, как конкретно (например, дает определение словаря), так и абстрактно (предлагает расширенное толкование). Словарь часто определяет слово тремя способами: 1) термин; 2) класс, к которому он принадлежит; 3) характеристики, которые его отличают. Например, грузовик (термин) — четырехколесное транспортное средство (класс), используется для транспортировки (характеристика).	Ответственность (столкновение с последствиями чьего-либо действия). Лучшие друзья (какие они, а какие не являются таковыми?). Снобы (как относиться к ним в обществе). Храбрость (проявляемая простыми людьми в повседневной жизни).
«Сравнивающее» эссе	Фиксирует различия и/или сходства между людьми, местами, вещами, идеями и т. д.	Сравнение двух друзей (или родственников). Сравните два фильма, которые Вы видели, с похожими характеристиками (ситуациями). Сравните иностранный и отечественный автомобили. Знание и понимание.
«Аргументирующее» (контр-аргументирующее) эссе	Фиксируется обоснованное мнение относительно предмета а) Вы представляете возражения и опровергаете их. б) Вы представляете аргументы, поддерживающие ваши предположения.	Должны ли женщины служить в армии? Должен ли каждый человек учиться в университете? Должна ли быть цензура на телевидении? Должны ли студенты учиться и одновременно работать?

Тип эссе	Описание	Примеры тем
Литературный анализ	Размышления сосредотачиваются вокруг ваших впечатлений от книги, истории, поэмы или пьесы.	Каков конфликт в ____: скорее внешний или внутренний? Отношения ненависти и любви между двумя героями. Насколько важна символика в раскрытии значения в ____?
Анализ характера	Фокус — ваши размышления о персонаже литературного произведения. Ваша оценка героя основывается на том, что он говорит, делает и/или на том, что другие персонажи говорят о нем/ней.	Опишите основных героев в ____. Каковы основные черты характера главного героя в ____? Что привело ____ к отчаянию?

Реферат составлен по материалам:

Meriwether, Nell W. Strategies for Writing Successful Essays. Chicago: NTC Publishing Group, 1998.

Sebranek, Patrick, Verne Meyer, and Dave Kemper. Writers INC: A Student Handbook for Writing & Learning. Wilmington: D.C. Heath and Company, 1996.

СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ЭССЕ

В а р и а н т 1¹

1. Вы фиксируете внятные и ясные тезисы, которые намерены доказывать в эссе.

2. Вы ясно и кратко формулируете тезисы своего эссе, в основной части развиваете их аргументацию, в заключение четко и прямо формулируете выводы, которые соотносятся с заявленными Вами тезисами.

3. Ваше эссе четко структурировано и логично выстроено.

4. Способ обсуждения выбранной Вами теории демонстрирует, что Вы используете теорию в той степени, которая требуется в Вашем эссе. Если Вы демонстрируете «продвинутое» понимание теории, оценка будет повышена (добавлены дополнительные баллы). Если Вы можете критически оценить теорию и дополнить ее своими комментариями и идеями, Вам также могут быть добавлены дополнительные баллы.

5. В Вашем эссе соблюден баланс между теоретической и практической частями (интерпретацией, применением теории к проблеме, обсуждаемой в эссе). Вполне нормально, если одна треть будет посвящена теории, а две трети — ее приложению.

¹ Перевод с англ. Т. И. Красновой.

6. Практическая часть должна демонстрировать то, что Вы владеете необходимыми навыками чтения и анализа, т. е. знаете, как работать с текстом.

7. Практическая часть показывает, что Вы можете использовать тексты для проверки соответствующих теорий.

8. Практическая часть должна показывать, что Вы с точки зрения использованной теории можете устанавливать следствия, делать выводы, определять перспективные пути.

9. В своем эссе Вы используете основную и дополнительную литературу по курсу.

10. Вы знаете, как эффективно использовать источники, чтобы подтвердить свою идею.

11. Вы умеете делать точные ссылки.

12. Ваша работа не является плагиатом.

Фрагмент материала: *Syllabus Sophia Howlett* // <http://www.ceu.hu/crc/Syllabi/01-02/>

В а р и а н т 2

Критерии оценки эссе, направленного на развитие критического мышления¹

Критерии	Присутствие в тексте эссе
Сформулирована позиция автора (тезис(ы), основная идея)	
Позиция подкреплена аргументами	
Аргументы подкреплены доказательствами (статистические данные, детали текста, личный опыт и другие факты, признаваемые аудиторией как надежные)	
Эксплицировано основополагающее основание (на котором сконструированы тезис, аргументы и доказательства)	
Поставлены ключевые проблемы	
Выявлены причинно-следственные связи	
Факты отделены от субъективного мнения	
Выводы сформулированы самостоятельно	
Продemonстрировано видение различных вариантов решений и их возможных последствий	
Анализ проблемы произведен с разных позиций	
Продemonстрировано умение проверять на практике сделанные выводы	
Предъявлены основания для всех сформулированных утверждений	

¹ Разработка Е. Ф. Карпиевич, Т. И. Красновой.

В а р и а н т 3

Схема оценивания эссе¹

	A	B	C	D	
СТРУКТУРА					
Эссе соответствует теме					Эссе не соответствует теме
Тема глубоко раскрыта					Тема раскрыта поверхностно
АРГУМЕНТАЦИЯ					
Аргументы логически структурированы					Аргументы разбросаны, непоследовательны
Факты представлены точно					Много сомнительных или неточных фактов
Строгий критический анализ ключевых понятий (концепций)					Недостаточное использование ключевых понятий (концепций)
НОВИЗНА					
Оригинально и творчески					Не очень оригинально
СТИЛЬ					
Аккуратное письмо					Неуклюжее письмо
Концентрированный текст					Излишние повторения
ОФОРМЛЕНИЕ					
Четко и хорошо оформленная работа					Неопрятная и трудно читаемая работа
Разумный объем					Слишком длинная / короткая работа
ГРАМОТНОСТЬ					
Грамматически правильные предложения					Много грамматических ошибок
Нет орфографических ошибок					Есть орфографические ошибки
Эффективное использование схем / таблиц для подтверждения аргументов					Неэффективное использование схем / таблиц для подтверждения аргументов
ИСТОЧНИКИ					
Адекватное использование источников					Плагиат

Материалы: Essay Grading Scheme Information for UTS staff on Assessment

<http://www.clt.uts.edu.au/assess1.html>

¹ Перевод с англ. Т. И. Красновой.

В а р и а н т 4

Форма обратной связи на эссе¹

Имя	Оценка
Сильные моменты	Предложения
Аспект анализа / Пояснения	Аспект анализа / Пояснения
Введение Тезис / фокус ясно, внятно, хорошо определен	Введение Необходима более отчетливая фокусировка, определение тезиса Объясните ваш подход
Аргументация Точно сформулирована Хорошо подкреплена фактами и источниками Хорошие навыки синтеза Критическое использование материала Хорошее понимание вопроса	Аргументация Объясните направленность аргументации Больше анализируйте, меньше описывайте Необходим более глубокий анализ Связывайте проблемы с их интерпретациями «Держите» вопрос эссе Переработайте / расширьте выводы
Стиль изложения: Содержание Хорошо подобрано, уместно Избегает тривиального содержания Зафиксированы различия между историческими подходами Объяснены основания позиций Хорошо отобрана используемая литература	Обратите внимание на следующие моменты: Содержание Будьте безжалостны к нерелевантному материалу Действительно ли все детали так необходимы? Используйте более широкий диапазон интерпретаций Используйте больше источников, хороших источников! Демонстрируйте использование источников в библиографии Удостоверьтесь, что смысл ясно понимается. Будьте критичнее!
Технический аспект Признанные источники Ссылки / библиография оформлены правильно	Технические аспекты Используйте и проверьте ваши ссылки Проверьте порядок источников Аккуратнее оформите работу Улучшите ваш почерк Вы проверяли ошибки? (ошибки небрежности) Избегайте мягких цитат. Перефразируйте!

По материалам: Brown, S. Rust, C. and Gibbs, G. Strategies for Diversifying Assessment in Higher Education Oxford: Oxford Centre for Staff Development (1994)

¹ Перевод с англ. Т. И. Красновой.

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМООЦЕНКИ И ВЗАИМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ (прецеденты из практики)¹

Случай 1

На одном из естественнонаучных факультетов регулярно выполняемые студенческие работы очень медленно возвращались после проверки. Это вызывало у студентов и преподавателей ощущение, что данная работа плохо организована. Студенты не понимали, почему они должны так долго ждать возвращения своих работ. Также им было неясно, за что выставялась та или иная оценка.

Сотрудники кафедры, проанализировав данную ситуацию, пришли к следующему решению: было выделено несколько приоритетных типов учебных результатов — навыки анализа и интерпретации данных, письменные коммуникативные навыки, умение спланировать эксперимент и понимание ключевых концепций. Студентам было сказано: «Мы хотим получить от вас в конце года портфолио, в который должно войти 20 отчетов по 25 практикумам. И если вы не выполняете соответствующий объем работы, то вы лишаетесь допуска к экзамену».

Студентам также было сказано о том, что из их портфолио случайным образом будут выбраны четыре отчета. Один из них будет оцениваться по критерию «коммуникативные навыки», другой — с точки зрения «качества обработки информации», третий — «качества проекта эксперимента», и четвертый — с точки зрения «понимания концепций». Студенты не знали, какой конкретно отчет по какому критерию будет оцениваться, поэтому они были вынуждены обращать внимание на все четыре критерия при подготовке всех отчетов.

Поскольку оценивалось четыре отчета из двадцати, и каждый из четырех отчетов оценивался только по одному критерию, время, затрачиваемое на процедуру оценивания преподавателем, уменьшилось до пяти процентов от исходного.

На отчетах на кафедре проставлялись даты сдачи, и затем работы помещались в студенческие портфолио. Таким образом, студенты не могли поместить в портфолио отчет, который не был представлен вовремя, или заменить отчет.

Когда подходил срок проверки той или иной работы, преподаватель давал обратную связь, используя образцы отчетов или форму взаимооценивания или самооценивания, или брал выборочно и рассматривал некоторые из представленных отчетов.

Случай 2

Более чем 100 студентов третьего курса оценивали выполнение собственной работы и выполнение работы другого студента на mid-term (полусеменовом) экзамене.

¹ Перевод с англ. Т. И. Красновой.

После экзамена студентам давали образцы ответов, шкалу оценок и комментарии, подготовленные преподавателем. Каждому студенту также выдавалась для оценивания неподписанная работа коллеги-студента. Используя образцы ответов и шкалы оценок, студенты в общей совокупности (за все время работы с экзаменационными заданиями) оценивали две работы — собственную и анонимную.

При оценивании работы своего коллеги-студента (в свое свободное время) на листе со шкалой оценки студенты должны были детально описать то, в чем их коллега отступил от образцов ответов, и оценить работу по каждому предлагаемому шкалами критерию. Студенты возвращали отчеты и заполненные шкалы ответов через неделю, а также получали собственные проверенные работы.

К своим собственным работам студенты применяли ту же самую процедуру, не зная, какие оценки выставил им их коллеги. Затем сравнивались результаты само- и взаимооценки. Если расхождение в оценках было меньше чем 10 %, студенту выставляли оценки, соответствующие самооценке. В остальных случаях работа оценивалась сотрудником кафедры (преподавателем, ассистентами). Чтобы препятствовать тайному договору между студентами об оценках, часть работ, выбранных наугад, дополнительно оценивалась преподавателями. Студентам данная система понравилась, и сотрудники фиксировали экономию времени на проверке, даже учитывая дополнительное время, потраченное на подготовку образцов ответов и организацию перемещения работ.

Случай 3

На одном из естественнонаучных факультетов студенты в первый год учебы используют формы самооценки (различных видов) для всех работ, которые они выполняют. Все подвергается самооцениванию в дополнение к последующему оцениванию преподавателем. Таким образом, когда студент сдает свою работу, к ней всегда прикладывается какая-либо форма самооценки. Некоторые из этих форм самооценивания очень структурированы, а некоторые — свободны. Постепенно оценочные суждения студентов все больше и больше приближаются к преподавательской оценке.

Самооценка — это принцип. Но самый важный момент в процедуре самооценивания состоит в том, что если студенты усвоят способ вынесения оценочного суждения, они смогут сами контролировать себя, так что в итоге студенческие работы получаются более высокого качества. Студенты перестают нуждаться в преподавателях, чтобы оценивать свою работу. Они это делают для себя сами. Это процесс саморазвития, самой важной частью которого является предложение студентам средств, инструментов, позволяющих им осуществить эту самооценку.

На следующий год кафедра вводит задание, предполагающее два этапа. Первый этап — это обмен студентов друг с другом выполненными заданиями и составление комментариев на каждую из работ. Когда студенты представляют законченные работы, они добавляют к каждой из них лист с комментариями (второй этап). Например: «Вот обратная связь, которую мне

давали, и я думаю, что Брайен абсолютно прав относительно моего статистического анализа, и я переделал его, используя критерий Стьюдента. Но я думаю, что его анализ моего введения полностью неправилен, и я оставил его таким, какой он и был».

В этих комментариях студенты указывали то, на какие замечания из обратной связи своих коллег они прореагировали, на какие нет, и в чем они улучшили свою работу. Это было частью задания. И конечно, качество студенческих работ повышалось, потому что студенты имели саму возможность его повышать. Это улучшение качества происходило не за счет оценивания преподавателя, а за счет того, что студенты давали друг другу обратную связь.

Преподаватель по-прежнему оценивал последний вариант работы, поэтому эта процедура оставалась затратной для него по времени, но качество работ студентов стало значительно лучше.

Случай 4

Изначально система предполагала еженедельное оценивание выполненных студентами работ по проблемным вопросам курса и затем обсуждение их на специальных занятиях (problem classes). Занятий такого вида становилось все больше (около 25 %), и оценивание становилось по времени очень затратным. Преподаватель перестал оценивать работы, и оценки на экзамене снизились (приблизительно в среднем до 45 %). Поэтому преподаватели не могли позволить себе отменить еженедельное оценивание и попробовали заимствовать систему, разработанную Дейвом Боудом (Австралия).

Студентам сообщалось, что они должны были выполнить 50 работ в год по разным проблемам, в противном случае они не будут допущены к экзамену. При этом никакой проверки качества этих работ не предполагалось. Они могли все это время заниматься чем угодно, например целый семестр рисовать Микки Мауса.

Шесть раз в год работы собирались и регистрировались кафедрой. Поскольку эти 170 студентов сидели в большой аудитории, они клали свои работы на край стола, чтобы ассистент мог их зарегистрировать. После определенной даты работы больше не могли быть зарегистрированы, и это было стимулом выполнять их вовремя.

Далее работы перераспределялись случайным образом. Студенты сидели с грудой работ и схемой критериев оценивания, подобной тем, которые даются аспиранту, помогающему профессору.

Они оценивали эти работы не так, как это делают обычно преподаватели: «галочка, крестик, галочка, крестик, шесть из десяти». Вместо этого они писали: «Сэм, Вы идиот, почему Вы сделали это так-то?» (листочки были подписаны). Таким образом, студенты знали, кого они оценивали, но не знали, кто оценивает их. В конце занятия они возвращали работы студентам, которые их выполнили.

Ни одна из этих оценок не засчитывалась. Это было просто развивающее образовательное действие. И все же средняя оценка на экзамене в кон-

це года подошла к 85 % (это более высокая оценка, чем в случае, когда лекторы отказались от оценивания работ). Преподаватели были те же самые, и проблемы были те же, и экзаменационная экспертиза была та же. Взаимооценивание в этом случае было не просто «дешевым» упражнением в оценивании, оно было также развивающим действием. Взаимооценивание помогало студентам понять, что они делают неправильно и какие могут быть альтернативы.

Эта мгновенная обратная связь — очень мощная социальная обратная связь. Быстрая, неточная обратная связь от студентов имеет гораздо большее воздействие, чем отсроченная и точная обратная связь от преподавателя.

Основная задача данного способа организации оценивания состояла не в том, чтобы студенты учились оценивать так же, как преподаватели. Оценка студентов почти наверняка была ненадежной, но она работала. Она работала, потому что данная система взаимооценивания поддерживала объем студенческой деятельности и обеспечивала регулярную обратную связь.

Малый объем оценивания не способствует процессу учебы, так как он предполагает снижение студенческой активности и уменьшает количество обратной связи.

Реферат материала: Assessment under Pressure - 14 Innovative Case Studies. The Oxford Centre for Staff and Learning Development [http:// www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learntch/aup14pr.html](http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learntch/aup14pr.html)

ПОРТФОЛИО¹

Что такое портфолио?

Портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста».

Портфолио (в широком смысле слова):

это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период его обучения;

коллекция работ и результатов студента, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях.

Оценка тех или иных достижений (результатов), входящих в портфолио, а также всего портфолио в целом либо за определенный период его формирования может быть как качественной, так и количественной. Итоговая оценка портфолио может определяться максимальным баллом за один из его компонентов; она может быть интегральной, включающей максимальные баллы всех компонентов, либо какой-то иной.

¹ Реферат составлен Д. И. Губаревичем.

Типы портфолио

«Портфолио документов» — «портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений» (похвальные грамоты за учебу, достижения в спорте, музыке, шахматах и т. д.; благодарственные письма, таблицы успеваемости, значки, медали и т. п.).

Пинский А. А. Рекомендации по построению различных моделей «портфолио» учащихся основной школы. <http://www.profile-edu.ru/content.php?cont=120>.

«Портфолио работ» представляет собой собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ студента, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др.

Пинский А. А. Рекомендации по построению различных моделей «портфолио» учащихся основной школы. <http://www.profile-edu.ru/content.php?cont=120>.

«Портфолио отзывов» включает в себя характеристики отношения студента к различным видам деятельности, представленные преподавателями, тьюторами, возможно одноклассниками, работниками системы дополнительного образования и др., а также письменный анализ самого студента своей конкретной деятельности и ее результатов.

Пинский А. А. Рекомендации по построению различных моделей «портфолио» учащихся основной школы. <http://www.profile-edu.ru/content.php?cont=120>.

«Проблемно-исследовательский портфолио» связан с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции. Он представляет собой набор материалов по определенным рубрикам, например: варианты названий реферата (доклада, статьи); список литературы для изучения; микротемы, проблемные области, план исследования; дискуссионные точки зрения; факты, цифры, статистика; цитаты, афоризмы; интеграция с другими предметными областями; результаты исследования; выводы по результатам исследования; методы исследования; прогнозы и перспективы.

Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности. http://www.uroki.ru/ur_rus/k_metodkopilka/portfolio.htm.

«Тематический портфолио» создается в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса. Работа над ним строится следующим образом: преподаватель сообщает вначале название изучаемой темы,

а также форму контроля по ней — защиту своего портфолио, собранного по результатам работы над данной темой.

Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности. http://www.uroki.ru/ur_rus/k_metodkopilka/portfolio.htm.

«Рефлексивный портфолио» раскрывает динамику личностного развития студента, помогающую отследить результативность его деятельности как в количественном, так и качественном плане. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы студента: сочинения, изложения, эссе, рисунки, поделки, зачетные работы, видеокассеты, результаты медицинских и психологических обследований и т. д. — в общем все, что делалось в течение определенного срока (например года).

Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности. http://www.uroki.ru/ur_rus/k_metodkopilka/portfolio.htm.

СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ВКЛАДА В РАБОТУ МАЛОЙ ГРУППЫ¹

Способы оценивания метода проектов (или работы малых групп) часто критикуются и преподавателями, и студентами за то, что при оценивании всем членам группы выставляются идентичные оценки. Методы для диверсификации вклада индивидуумов в работу группы могут быть сгруппированы в два основных типа. Суть первого из них — распределение совокупной оценки между членами группы. Основной смысл другого — распределение оценок по весу участия каждого участника в групповой работе. Оба метода предполагают взаимооценку членов группы.

Приведем конкретные примеры реализации этих двух стратегий.

Распределение совокупной оценки

(Инструкция (сокращенный вариант) для студентов.) Ниже приводится список критериев (факторов), по которым будет оцениваться группа по завершении работы. Вы можете изменить этот список и вес каждого пункта, согласовав эти изменения в группе.

Оцениваемые виды активности (факторы)	Вес пункта
1. Идеи и предложения	4
2. Лидерство и организация группы	4
3. Сбор/сравнение/анализ данных	4
4. Подготовка отчета	4
5. Подготовка и реализация презентации	4
Общее количество	20

При оценке относительных вкладов членов группы должны учитываться как качество и эффективность вклада, так и усилие.

¹ Перевод с англ. Т. И. Красновой.

Возможны следующие способы подсчета:

А) Умножьте число членов вашей группы на 20. Результат — общая оценка, которую вы должны распределить. Сумма всех оценок, распределенных между членами вашей группы, *должна* равняться этому числу. Единственное ограничение состоит в том, что никому нельзя дать больше, чем 40 пунктов.

В) Оценки (число пунктов), которые вы должны распределить между членами вашей группы для каждого вида активности (фактора) при подготовке проекта, могут быть рассчитаны следующим образом: умножьте число членов вашей группы на вес фактора (каждый фактор весит 4 пункта). Сумма оценок для распределения по каждому из оцениваемых факторов должна равняться этому числу с тем лишь ограничением, что никому нельзя дать более чем удвоенное число (т. е. 8 пунктов).

Рекомендация для преподавателя:

Нереально, чтобы все члены группы внесли равный вклад в реализацию каждого из видов деятельности проекта (вклад в фактор). Таким образом, чтобы гарантировать, что взаимооценивание сделано студентами серьезно, возвращайте (не засчитывайте) списки с взаимооценками, которые показывают, что всем членам группы были выставлены одинаковые оценки для всех видов активности.

(«Средний» студент получит 20 пунктов. Подсчитайте среднюю оценку, данную каждому субъекту группы, и вычтите из нее 20 пунктов. Это покажет, необходимо отнять или прибавить балл при распределении оценок.)

Распределение оценок по весу участия каждого студента в групповой работе

Техника распределения совокупной оценки, однако, не преодолевает фундаментальную слабость процедуры, а именно то, что студенты должны распределить установленное количество пунктов. Альтернативная техника должна позволить студентам свободно распределять оценки и затем вычислять индивидуальный фактор надбавки, основанный на отношении между индивидуальной и средней оценками для всех членов группы. Преимущество этого способа состоит в том, что он позволяет уйти от ситуации, когда за каждую дополнительную оценку, которую студенты дают одному индивидууму, они должны взять оценку от другого индивидуума.

Пример для группы из трех студентов.

Оцениваемые виды активности

1. Идеи и предложения
2. Лидерство и организация группы
3. Сбор/сравнение/анализ данных
4. Подготовка отчета
5. Подготовка и реализация презентации

Система оценивания:

Минимальный вклад или отсутствие вклада

Ниже среднего

Средне

Выше среднего

Очень существенный вклад

Пример: Энн, Бренда и Колин. Каждый студент оценивает вклад друг друга, а также собственный вклад, используя шкалу оценивания, предложенную выше.

Члены группы	Оцениваемые факторы					Индивидуальная оценка
	1	2	3	4	5	
А Энн	3	3	4	3	3	
В	3	2	3	3	3	(42)
С	2	2	3	3	2	
В Бренда	4	4	3	4	5	
А	4	4	4	4	4	(62)
С	4	4	4	5	5	
С Колин	4	3	3	3	4	
В	3	3	3	3	3	(49)
А	4	3	3	4	3	

Индивидуальный фактор надбавки рассчитывается по формуле:

индивидуальный фактор надбавки = индивидуальная оценка, деленная на среднюю оценку.

Средняя оценка = $(42 + 62 + 49)/3 = 51$.

Надбавка Энн = $42/51 = 0,82$.

Надбавка Бренды = $62/51 = 1,22$.

Надбавка Колина = $49/51 = 0,96$.

Оценка проекта группы = 65 (Данная оценка также является суммой оценок проекта по каждому фактору каждым членом группы).

Оценка Энн = $65 \cdot 0,82 = 53$.

Оценка Бренды = $65 \cdot 1,22 = 79$.

Оценка Колина = $65 \cdot 0,96 = 62$.

Материалы:

Healey M. Using Peer and Self Assessment for Assessing the Contribution of Individuals to a Group Project. <http://www.glos.ac.uk/gdn/abstracts/a69.htm>.

ОЦЕНКА ВКЛАДА УЧАСТНИКА В ДИСКУССИЮ¹

1. Удерживание и наращивание общего содержания дискуссии

Синтезирует информацию, полученную в процессе коммуникации

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Выявляет несущественные замечания, уводящие от предмета обсуждения

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Фиксирует возникающие содержательные продвижения или противоречия

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Формулирует выводы, создающие новый смысл

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Позиция участия в дискуссии

Ясно и кратко формулирует свою позицию

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Использует убедительные аргументы, усиливающие его высказывание

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Отслеживает ответы на свои вопросы

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Поддержание процесса дискуссии

Принимает активное участие в обсуждении

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Проявляет заинтересованность к высказываниям других участников

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Формулирует аргументы в поддержку разных позиций

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Задаёт уточняющие вопросы, помогает прояснять позиции

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Вовлекает в дискуссию коллег

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¹ Разработка Е. Ф. Карпиевич, Т. И. Красновой.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРОВ СТУДЕНТАМИ¹

В течении семестра ожидается, что Вы проведете _____ семинаров. Каждый семинар составляет 10 % общей оценки курса. Вы берете на себя ответственность за информирование Вашей группы о теме, дате, времени и месте Вашего семинара. Советуем обеспечить управление подготовкой к занятию.

При оценивании будут использоваться следующие критерии.

Студент	Ведущий семинара.....				
Название	Отл.	Хор.	Удовл.	Неудовл.	Ничего
1. Качество подготовки (раздаточные материалы, предложенные материалы для чтения, инструктирование, поддержка и помощь)	2	1,5.....	1.....	0,5...	0
	Комментарии:				
2. Качество объяснения (ясное понимание темы, ясные ответы на вопросы)	2	1,5.....	1.....	0,5...	0
	Комментарии:				
3. Качество ресурсов (широта представленных релевантных источников, ссылки на необходимые для чтения источники)	2	1,5.....	1.....	0,5...	0
	Комментарии:				
4. Качество презентации (хорошее использование аудио-, видеотехники, раздаточных материалов; живая, динамичная)	2	1,5.....	1.....	0,5...	0
	Комментарии:				
5. Качество дискуссии (использование эффективных и интересных групповых методов обучения, вовлечение в участие студентов)	2	1,5.....	1.....	0,5...	0
	Комментарии:				

Итого: _____ (максимум 10)

Общие комментарии

¹ Разработка Д. Жака.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
-------------------	---

1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНИВАНИЯ

1.1. Ценности, принципы, функции оценивания	7
<i>Мацкевич С. А.</i> Оценка качества образования как системная и методологическая проблема	7
<i>Сергаев С. И.</i> Целевые аспекты оценки образовательной деятельности	19
<i>Моул Г., Макдауэлл Л., Браун С.</i> Инновационное оценивание (реферат) ..	34
<i>Краснова Т. И.</i> Изменения стратегии оценивания учебной деятельности студентов: от приоритета оценки к приоритету учения ..	48
<i>Полонников А. А.</i> Ситуация оценки	64
<i>Пискунов А. Ф., Филимонова Е. Н.</i> Инфляция оценок: реальная или мнимая угроза	78
<i>Ломако С. В., Андреев Н. И., Андреева О. Я.</i> Мотивирующий потенциал оценивания	88

2. ОПЫТ РАЗРАБОТОК И РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ

2.1. Рейтинговая, накопительная системы оценивания.....	107
<i>Каратаева Т. П.</i> Рейтинговая оценка учебной работы студентов как фактор повышения качества образования.....	107
<i>Титаренко Л. Г.</i> Когнитивные и воспитательные возможности оценивания студентов (из опыта использования различных средств оценивания в учебном процессе в БГУ)	116
<i>Счастлиная И. И.</i> Опыт разработки и использования рейтинговой системы оценок в учебном процессе.....	125
<i>Коренькова Н. В., Кореньков А. Э.</i> Способы оценивания учебной деятельности студентов	133
<i>Волкова И. А.</i> Система оценивания и мотивация учения.....	138
<i>Кольчевский Н. Н., Кольчевская Е. В.</i> Способы выведения итоговой оценки.....	145

3. СРЕДСТВА И СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

3.1. Компьютерное педагогическое тестирование157

Балыкина Е. Н., Бузун Д. Н., Вайтович С. В. Компьютерные
среды диагностики и контроля знаний: образовательные возможности.157

Лутковский В. М. Проблемы компьютерного тестирования
студентов по специальным курсам.....170

Петров С. В., Полубинская С. Е., Храмов В. В. Автоматизация
методов определения достоверных качественных и количественных
оценок результатов тестирования уровня знаний178

3.2. Инновационные методы оценивания185

Кириллюк Л. Г. Как измерить результат учебной дискуссии?185

Леонтьева Т. П., Чепик И. В. Европейский языковой портфолио
как инструмент самооценки учебной деятельности в процессе
изучения иностранных языков.....204

4. СРЕДСТВА И СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хаунсел Д. Оценивание (evaluation) преподавания (реферат).....215

5. ПРИЛОЖЕНИЯ

Инструменты, примеры, образцы оценивания учебной деятельности
студентов231

Научное издание

*Серия «Современные технологии
университетского образования»*

**ОЦЕНИВАНИЕ:
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ**

**Сборник
научно-методических статей**

Выпуск 4

В авторской редакции

Технический редактор *Г. М. Романчук*
Корректор *Е. И. Бондаренко*
Компьютерная верстка *А. А. Микулевича*

Ответственный за выпуск *А. Г. Купцова*

Подписано в печать 16.12.2005. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура SchoolBook. Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,11. Уч.-изд. л. 14,98.
Тираж 150 экз. Зак.

Белорусский государственный университет.
Лицензия на осуществление издательской деятельности
№ 02330/0056804 от 02.03.2004.
220050, Минск, проспект Независимости, 4.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика.
Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Лицензия на осуществление полиграфической деятельности
№ 02330/0056850 от 30.04.2004.
220030, Минск, ул. Красноармейская, 6.