

Смыковская Елена Павловна, БГУ, Минск

**Влияние технологий педагогического мониторинга
на отношение студентов к образовательному процессу.**

В ряду других областей контрольно-оценочной деятельности (педагогическая экспертиза, аттестация, аккредитация) педагогический мониторинг (от англ. *monitoring* – контроль, слежение; рекомендация) – важное и относительно самостоятельное звено управленческого цикла в педагогическом процессе. Педагогический мониторинг – сравнительно новое понятие в развивающейся отрасли педагогических измерений. Разработке идей и определению объекта и предмета педагогического (образовательного) мониторинга посвятили работы многие ученые – В.С. Аванесов, А.С. Белкин, В.П. Беспалько, В.Г. Горб, К. Ингенкамп, Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова и др.

Педагогический мониторинг – систематическое, целенаправленное диагностико-прогностическое исследование динамики, развития культурно-компетентностного потенциала обучающихся и, опосредованно, качества образования для своевременного принятия адекватных управленческих мер [1, с.25]. В настоящее время педагогический мониторинг рассматривается как одно из перспективных средств совершенствования организации образовательного процесса и управления им на всех уровнях – локальном, региональном, государственном и межгосударственном.

Управление образовательным процессом на локальном уровне в широком смысле (административное управление учебными учреждениями) и узком смысле (организация и руководство учебным процессом каждого обучающегося) реализуется в рамках процесса обучения и воспитания, то есть передачи содержания образования педагогами и усвоения

учащимися. Согласно концепции «постоянного улучшения качества» Эдвардса Деминга, 94% отклонений от запланированного результата определяется недостатками в управлении процессом [2, с.67]. Исходя из того, что контрольно-оценочная деятельность является одним из важнейших элементов структуры процесса обучения, роль которого повышается с переходом на самостоятельные формы работы, необходимо рассматривать и новые (альтернативные) подходы к организации контроля и оценки учебных достижений в высшей школе (рейтинговая система, система зачетных единиц, интерполяционный контроль, портфолио, программированный контроль и др). Альтернативная оценка предполагает

- интеграцию оценки, передачи и получения знаний;
- привлечение студентов как активных и информированных участников;
- аутентичные и значимые задания, нацеленные на решение реальных ситуативных задач;
- гибкие временные рамки и доступ к дополнительной информации.

В настоящее время в высшей школе используются как традиционные, так и альтернативные формы педагогического контроля и оценки учебных достижений студентов. В данном случае мы будем говорить о реализации информативной, оценочной и управленческой функций педагогического мониторинга на локальном уровне – на уровне личности, учебной группы и учебного учреждения в аспекте их восприятия обучаемыми.

Изменения в теории образования помещают обучаемых в центр образовательного процесса. Студенты становятся активными участниками процесса и способны влиять на его ход и эффективность. Оценка в значительной мере определяет отношение студентов к процессу получения знаний. Исследования отношения студентов к

образовательному процессу выделяют три основных подхода\стратегии: *поверхностный, глубокий и стратегический* [3, с.103-136].

Для *поверхностного* подхода характерно восприятие учебной задачи как нежелательного внешнего воздействия и стремление выполнить учебную задачу с минимальным привлечением необходимых усилий. Неизбежным результатом такого подхода являются рутинное нерелексивное запоминание, выбор процедурного способа решения проблем, ограниченное концептуальное понимание. *Глубокий* подход, напротив, основан на стремлении к полному пониманию, активному концептуальному анализу и ведет к высокому уровню освоения материала. Третий подход – *стратегический* – сформировался под влиянием процедур контроля и учебной аттестации студентов. Обучаемые стремятся к получению максимально высоких оценочных баллов, используя хорошо организованные учебные стратегии и эффективно используя время.

Выбор студентами глубокого, поверхностного или стратегического подхода к обучению в значительной степени зависит от ожидаемого вида контроля. Контрольные задания с вопросами множественного выбора или с акцентом на детальных фактических ответах, подталкивают студентов к выбору поверхностного подхода, в то время как задания открытого типа поощряют выбор глубокого подхода.

Поскольку окончательное решение относительно оценки учебных достижений остается за преподавателем, студенты стремятся выяснить «что преподаватель хочет». Они выбирают стратегии обучения, которые позволяют эффективнее достичь обозначенной цели. Например, конспекты студентов, ожидающих контроль в форме сочинения, качественно, но не количественно, отличаются от конспектов студентов, готовящихся к контролю в форме теста множественного выбора. Последний фокусирует

их усилия на запоминании фактов и деталей, в то время как те студенты, которые ожидают сочинения, концентрируют внимание на информации более высокой структурной сложности – главных идеях и тематическом содержании учебного материала.

Зависимость между уровнем учебных достижений обучаемых и выбираемыми ими учебными стратегиями исследовалась методом кейс-стади на занятиях по английскому языку у студентов третьего курса факультета журналистики БГУ (2004 – 2005 гг.). Для наблюдения в течение двух семестров были выбраны две группы студентов (численностью 12 и 14 человек) с разным уровнем владения иностранным языком по результатам входного контроля – среднего уровня (группа А) и выше среднего уровня (группа Б). Текущий и рубежный контроль проводился в форме тестирования с использованием заданий открытого типа (ОТ) и теста множественного выбора (МВ). Студентам обеих групп было предложено самим выбрать форму, в которой должен был осуществляться контроль результатов их учебных достижений – ОТ или МВ. Анализ итогов наблюдения показал наличие двух типов соответствия между результатами учебных достижений и отношением обучаемых к форме контроля. (1) Студенты с хорошими навыками учения, которые высоко оценивали свои академические способности, предпочитали выполнять задания открытого типа (75% учащихся в группе Б, 34% - в группе А). (2) Студенты со слабыми учебными навыками, которые низко оценивали свои академические способности, предпочитали задания множественного выбора (25% и 66%). Студенты с низким уровнем тревожности положительно относились к формату ОТ. Студенты с высоким уровнем тревожности соответственно предпочитали формат МВ, так как эти задания предъявляют менее высокие требования к их способности обработки информации в ситуации испытания. Кроме того, исследование

также показало, что юноши чаще предпочитали формат МВ, а девушки – ОТ. Эти различия могут объясняться более высокой степенью готовности мужчин выбирать ситуацию риска (в данном контексте – угадывания верного ответа).

Зная заранее форму контроля, студенты выбирали и форму работы, позволяющую добиться необходимого результата, – глубокий или поверхностный подход. Более «сильные» студенты предпочли более сложный формат контроля и впоследствии объяснили это тем, что формат ОТ точнее оценивал уровень и позволял полнее продемонстрировать структуру их владения материалом.

Выбор поверхностного подхода или отрицательное отношение к процессу обучения студенты часто объясняют чрезмерностью академической нагрузки или несоответствующими формами оценки. При использовании несоответствующих методов оценки эффективность образовательного процесса снижается. Высокие баллы традиционной шкалы оценки учебных достижений могут маскировать неудовлетворенность результатами учебного процесса и даже скрывать тот факт, что студенты не до конца поняли материал, не усвоили его настолько хорошо, как кажется. Традиционная система контроля знаний не в полной мере стимулирует самостоятельную работу студентов в семестре.

В вузах сегодня используются такие методы диагностики учебных достижений студентов как экзамены и зачеты (письменные и устные), опрос, контрольные работы, рефераты, коллоквиумы, отчеты, курсовые и дипломные работы и т.д. Все эти формы имеют как достоинства, так и недостатки. Так, опрос прост и универсален, позволяет формировать понятия, активизирует знания, развивает речь, но не дает возможности проверить знания всех, в случае слабых ответов порождает скуку и

отключение большинства студентов. Экзамены позволяют в целом определить уровень знаний студентов, но у многих порождают нервозность, не всем удается из-за этого реализовать свои возможности. У каждого экзаменатора есть свои специфические требования: одни ценят точность ответа, другие - его основательность, третьи - оригинальность в суждениях. Исходный порог оценок у каждого преподавателя разный, все это делает оценки несопоставимыми между собой.

В контексте использования новых способов оценки учебных достижений интерес представляют Нортумбрийские исследования (Northumbria University Assessment studies, UK, 2001), в рамках которых британскими педагогами изучались различные аспекты восприятия студентами альтернативных способов оценки с точки зрения их валидности и (предполагаемой) объективности [4, с.309-331]. Результаты ряда структурированных наблюдений, проводившихся для выявления оценки студентами результатов их академических успехов и факторов, которые помогали или препятствовали их росту, выделяют три группы факторов, которые вместе создают и обуславливают образовательный контекст: (1) структура курса, ресурсы и средства обучения, (2) способы и методы контроля и оценки, (3) организация учебного процесса. Внутри этого контекста находится сам студент и факторы использования им этого контекста: (а) самоуправление студента, (б) мотивация и потребности студента, (в) понимание, (г) необходимость поддержки и обратной связи. При этом в контексте оценки (2) перечисленные факторы рассматривались студентами следующим образом:

(а) студенты положительно оценили самоуправление, а экзамены были отмечены как мало способствующие его развитию; установление крайних сроков отмечено как необходимость – они развивали самодисциплину, способность работать под давлением, и повышали

мотивацию; слишком большая рабочая нагрузка могла препятствовать глубине усвоения знаний;

(б) оценка выделялась студентами как мощный фактор мотивации;

(в) студенты отмечали необходимость ясных формулировок контрольных заданий и определения четких критериев оценки;

(г) эффективная обратная связь называлась необходимым условием приобретения уверенности в себе и определения своего уровня; развернутый комментарий преподавателя предпочитался простому указанию ошибок.

Альтернативная оценка была воспринята как средство контроля, стимулирующее качество обучения. Многие отмечали, что при альтернативной оценке они направляли свои усилия на глубокое понимание, вместо того, чтобы просто заучивать или документировать изучаемый материал. Кроме того, альтернативные формы оценки воспринимались как более справедливые, потому что измеряли знания, навыки и умения, которые будут ценны в других контекстах кроме непосредственного контекста оценки. Проблема справедливости оценки является фундаментальным аспектом оценки, которому преподаватели зачастую (по мнению студентов) уделяют слишком мало внимания.

Таким образом, формат оценки и отношение обучаемых к образовательному процессу взаимосвязаны. Применение традиционных и альтернативных методов контроля и оценки влияет на выбор обучаемыми «глубокого», «поверхностного» или «стратегического» подхода к образовательному процессу. Эффективный педагогический мониторинг требует дальнейшей разработки конкретных педагогических технологий его реализации, в том числе и технологий оценки учебных достижений.

Литература

1. *Сойко Е.С., Скаковский В.Д.* Проблемы педагогического мониторинга // *Высшая школа: 6 (50)*, 2005. С. 24-27.
2. *Нив Г. Р.* Пространство Доктора Деминга: Принципы построения устойчивого бизнеса: Перевод с английского. Альпина, 2005.
3. *Entwistle, N., McCune, V., & Walker, P. (2001).* Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytical abstractions and everyday experience. In Sternberg and Zhang, *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles* (pp. 103-136). NJ: Lawrence Erlbaum Associates
4. *Drew, S. (2001).* Perceptions of what helps learn and develop in education. *Teaching in Higher Education*, 6 (3), pp. 309-331.