

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «Современные средства оценивания результатов обучения»

Раздел 1. Виды, формы и организация контроля качества обучения. Оценка, ее функции

Текст лекций

Цели:

- рассмотреть понятие качества образования;
- рассмотреть педагогический контроль, его структуру и содержание;
- познакомиться с видами контроля в учебном процессе;
- определить основные функции контроля;
- рассмотреть принципы контроля;
- ознакомиться с психолого-педагогическими аспектами педагогического контроля
- изучить исторические аспекты развития контроля и оценки в образовании;
- разобрать традиционные средства контроля, оценки и отметки;
- изучить контроль и оценка в современном образовании, основные инновационные тенденции;
- разобрать контрольно-оценочную систему в школе.

1.1. Понятие «качество образования»

Общеизвестно, что универсально хорошего управления вообще не бывает, ибо всякое управление, в том числе и управление качеством образования, объектно ориентировано. Эффективным управление может быть только для конкретного объекта в конкретной ситуации.

Значимость этого принципа универсальна, но в некоторых случаях она становится особенно высокой. Это бывает тогда, когда управляемый объект недостаточно изучен, понятен, описан, а сама его сущность вызывает споры и дискуссии. Таким пока мало понятным, плохо описанным, по-разному истолкованным и является объект нашего управления - качество образования.

Одни сводят качество образования к качеству обучения. Ну, кто из школьных практиков не слышал такого налога (или сам в нем не участвовал):

Вопрос: «Какое у тебя в школе качество образования?»

Ответ: "(Столько-то) процентов".

И собеседники моментально понимали друг друга: под качеством образования понимался % учащихся, закончивших отчетный период без троек, то есть на "4" и "5".

Другие под качеством образования понимают качество обучения (в разной интерпретации) и всего воспитания, а потому буквально за все спрашивают со школы. Кому неизвестны телепередачи (так их было много, и все они похожи одна на другую) о проблемах школьной молодежи, когда ведущий тележурналист спрашивал у руководителей школ и учителей о причинах глубокого духовного морального кризиса школьной молодежи? Педагоги начинали растерянно перечислять, как много они делают для лучшего обучения и воспитания детей, а в ответ задиристые журналисты — любители так называемой "клубнички" — наступательно поясняли: "А как же проституция, наркомания, пьянство, воровство?!", как будто именно школа и обучала детей проституции, наркомании и пьянству. Приходилось "оправдываться" и объяснять журналистам азбучные истины о том, что ребенок формируется не только школой, но и семьей, социумом, телевидением и другими социальными институтами, а школа, хоть и значи-

ма, но не всеильна и за отрицательное воздействие на школьников всех факторов, и источников воспитания не может нести ответственность.

Третьи под качеством образования понимают степень развитости личности (чаще других такое понимание качества образования высказывают философы, психологи, методологи, социологи, поднаторевшие в научной терминологии педагоги). Мы не спорим с этим мнением, только вот никто ни точно, ни приблизительно не знает, как эту развитость измерить, описать, охарактеризовать, даже набор параметров не называет.

Четвертые под качеством образования понимают количество выпускников, поступивших в вузы. Это застарелая ошибка и школьных педагогов, и управленцев, и родителей. Дело в том, что у нас в стране ежегодно в вузы поступают не более 30% выпускников школ. Еще раз вспомним, какой убийственной по сути и справедливой является критика мифа о лучшем в мире образовании (имеется в виду наше российское), где не нашлось достойного места в обществе тем, кто не ориентирован на вуз (пэтэушники, студенты техникумов), кто пошел работать в сферу материального производства или обслуживания.

На протяжении десятков лет на всех конференциях в России и странах СНГ, где нам пришлось побывать (а это все пространство бывшего СССР), мы слышим одни и те же наивные малограмотные примеры, приводимые руководителями школ и учителями, — примеры, якобы доказывающие высокое качество образования, даваемое в том или ином учреждении: процент выпускников, поступивших в вузы, и количество победителей олимпиад разного уровня. Но разве среди тех и других нет уже проявивших себя или потенциальных негодяев и разве те, кто пошли получать профессию не в вуз, или те, кто не стали победителями олимпиад, не представляют то самое большинство лучших российских граждан, которые станут хорошими семьянинами, любящими своих детей отцами и матерями, производителями материальных благ, защитниками Отечества?

Пятые под качеством образования понимают готовность выпускника к жизни по шести позициям: готовность к труду, защите Родины, семейной жизни, разумному проведению досуга, продолжению образования, заботе о своем здоровье. В принципе, очень даже неплохое толкование понятия "качество образования", но нельзя не заметить, что многие параметры могут быть определены спустя несколько лет после окончания школы и потому неясно, как оценивать качество образования, как говорят, здесь и сейчас.

Все это долгое перечисление и комментарии говорят о том, что необходимо ответить на риторический вопрос:

«Что делать, если в школе все учителя по-разному или все одинаково неверно понимают, что такое качество образования?»

Даже в Российской педагогической энциклопедии 1993г. издания нет толкования понятия "качество образования".

Проанализируем теперь научные толкования понятия "качество образования".

Слово "качество" производно отелов "как", "какой", "обладающий какими свойствами". В практике обычно пользуются одной из двух трактовок — философской или производственной.

Философское понимание качества образования показывает нам то, что отличает образование от других социальных явлений, систем, видов деятельности (например, от здравоохранения, торговли, строительства, спорта и др.). Фактически это синоним термина "образование", поскольку речь идет о его сути.

Когда мы различаем ткани по цвету (синяя или красная, например), по материалу, из которого они сделаны (хлопковая или шерстяная), и т.п., то пользуемся философской трактовкой понятия "качество".

Философское понимание качества не имеет сколько-нибудь существенного значения, так как именно в философии эта категория не носит оценочного характера, а потому философской трактовке качества бессмысленно ставить вопрос об измерении или иной оценке качества, различении плохого и хорошего качества, низкого и высокого и т.п.

Для нас большее значение имеет, если можно так выразиться, производственная трактовка, где ключевым для нас становится понятие "качество продукции" как совокупность существенных потребительских свойств этой продукции, значимых для потребителя. Набор этих свойств и кладется в основу спецификаций на продукцию, эталонов, стандартов. При такой трактовке выделяют два признака качества любой продукции:

- 1) наличие у нее определенных свойств;
- 2) рассмотрение их ценности не с позиций производителя, а с позиций потребителя.

В словаре понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании (Полонский В.М. М., 1995. С. 20) "качество образования выпускников" трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания.

Положительным является то, что качество увязано с планируемыми целями (предположим, что автор имел в виду именно операционально заданные цели, и это хорошо). Но вряд ли это определение устроит руководителей школ, реализующих не только знаниевую практику образования; вряд ли этим определением можно будет пользоваться как рабочим, если его автор не пояснил свою интерпретацию понятия "развитие", способы его определения, измерения, оценки и т.п., не ответил на вопрос, почему взяты только три стороны развитости (умственное, физическое и нравственное) и почему отвергнуты другие (например, такие, как духовное, экологическое, экономическое, эмоциональное, сексуальное, сфера интересов, потребностей, в целом - психическое развитие и т.д.).

Из текста трактовки понятия "качество образования выпускников" не ясно, кем и как определен уровень... Если речь идет о ЗУНах, то, видимо, уровень может задаваться федеральными стандартами образования; если речь идет о других результатах, "определенность" уровня мы можем только предполагать или же самим дополнить трактовку.

Точка зрения авторов этой книги такова: под "определенным уровнем" любых показателей мы рекомендуем понимать показатели, спрогнозированные в зоне потенциального развития конкретного выпускника.

В брошюре "Концепция управления качеством образования", подготовленной авторским коллективом управленцев Пермской области и выпущенной Департаментом образования и науки администрации Пермской области (Пермь, 1997. - С. 14), дается несколько иная трактовка исследуемого нами понятия: "Под качеством образования на уровне ученика будем понимать определенный уровень освоения содержания образования (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), физического, психического, нравственного и гражданского развития, которого он достигает на различных этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения".

В целом можно сделать вывод о том, что трактовка исследуемого понятия верная, но небезупречная, поскольку требует дополнительных разъяснений и комментариев.

Можно также положительно оценить требование опираться на индивидуальные возможности ученика, однако дополнение "в соответствии с целями обучения и воспитания" требует анализа. Текст может быть понят так, что цели обучения и воспитания ставятся независимо от возможностей ученика и тогда качество должно определяться по меньшей мере по двум

параметрам или же необходимо как-то интегрировать цели обучения и воспитания с возможностями ученика.

В анализируемом понятии справедливо утверждается необходимость определения качества образования на различных этапах образовательного процесса, т.е. в начале темы, ее середине и конце, например; или в конце четвертей, полугодий, триместров, года; в конце каждой ступени образования, каждого учебного года и школы.

В докторской диссертации В.П.Панасюка "качество школьного образования" рассматривается как такая совокупность его свойств, которая обуславливает его способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств.

Некоторые важные требования к качеству образования (как правило, в части, относящейся к результатам, легче поддающимся измерениям и формализации) составляют основу образовательных стандартов, хотя в настоящее время подход к формулированию стандартов является по преимуществу количественным, а не качественным. Представляется, что в связи с качеством образования каждое образовательное учреждение призвано решать следующий комплекс задач:

1. Моделирование (на основе анализа существующих достижений, проблем и прогноза перспективных требований); желаемого, достойного уровня качества образования (что фактически означает не что иное, как построение моделей выпускников школы);
2. Обеспечение такого функционирования образовательной системы и школы в целом, которое в свою очередь обеспечивает достижение заданного уровня качества (что предполагает оперативное или даже опережающее реагирование системы управления на отклонения реального качества образования от требуемого);
3. Обеспечение повышения качества (что означает смену требований к существенным свойствам результатов образования и моделей выпускников, переход их в новое качество);
4. Диагностирование имеющегося уровня качества образования. В практике современной школы эти задачи пока решаются неравномерно и несистематично, причем наиболее важной задаче — повышению качества - пока не уделяется должного внимания, а задача диагностики и мониторинга нередко становится самоцелью, хотя мониторинг при всей его значимости и необходимости сам по себе качество образования не повышает.

Качество образования – это соотношения цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника.

Иначе говоря: **образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика.** При этом никогда не будем забывать, что результаты образования обязательно должны включать в себя и оценки того, какой ценой (ценой каких потерь, затрат) эти результаты достигнуты. Речь идет или об отсутствии, или сведении к минимуму негативных последствий образовательного процесса, то есть во всех случаях имеется в виду достижение не любого хорошего, а именно наивысшего возможного при минимально необходимых затратах сил, энергии, времени и т.п. результата, иначе говоря — речь идет об оптимальных результатах.

Понятие "качество образования" в литературе и в жизни часто сопряжено с понятием "образованность", которое понимается как важнейшая итоговая характеристика грамотного управления образовательным процессом. Одновременно образованность является и обобщенной характеристикой выпускника, отражает степень развитости его личности в широком понимании этого слова. Нередко термины "образованность" и "качество образования" употребляют

как синонимы, а потому способы определения и характеристики качества образования могут рассматриваться как способы определения и характеристики образованности выпускника школы.

1.2. Педагогический контроль: его структура и содержание

Педагогический контроль представляет собой единую дидактическую и методическую систему проверочной деятельности, которая протекает при руководящей и организующей роли педагогов, носит совместный характер, объединяя преподавателей и учащихся, и направлена на оценку результатов учебного процесса. С помощью контроля можно оценить достижения учащихся и выявить пробелы в их знаниях, установить взаимосвязь между планируемыми, реализуемыми и достигнутыми уровнями образования, понять достоинства и недостатки новых методов обучения, сравнить работу преподавателей, дать руководителю учебного заведения объективную информацию для принятия управленческих решений и выполнить ряд других не менее важных задач.

Основные компоненты контрольно-оценочной деятельности

К основным компонентам контрольно-оценочной деятельности относятся:

- Выделение тем, разделов и т.д., выступающих в роли понятийных индикаторов.
- Операционализация понятий путем формирования эмпирических индикаторов (вопросов, заданий и т.д.).
- Создание модели желаемых результатов контроля.
- Проведение контрольных мероприятий.
- Сличение модели и реальных ответов учащихся.
- Формирование оценочных суждений и принятие на их основе решения о продолжении контроля или выставлении оценок.

Перечисленные компоненты всегда присутствуют в структуре контрольно-оценочной деятельности педагога. Они интерпретируются и раскрываются по-разному в зависимости от того, проводится контроль традиционными средствами или применяются тесты. При тестовом контроле операционализация понимается как процедура перехода от понятийных индикаторов к эмпирическим референтам, в роли которых выступают задания теста. Модель результатов предельно стандартизируется и задается в виде правил оценивания и ключа ответов, сличение же результатов тестируемых с ключом ответов проводится с минимизацией субъективного фактора автоматизированно либо с помощью экспертов.

Содержание контроля

Среди компонентов структуры контрольно-оценочной деятельности педагога наибольшую важность представляет выделение понятийных индикаторов, определяющее содержание контроля и предмет оценивания. В повседневном учебном процессе реализуется контроль за усвоением знаний, который направлен на выявление и оценку результатов приобретения новых знаний учащимися, включая анализ этого процесса. Ему свойственен, как правило, пооперационный характер (Н.Ф.Талызина). Содержание контроля, предназначенного для оценки результатов учебного процесса, связано с трактовкой обученноеTM, которую психологи рассматривают в контексте зависимости от обучаемости и совокупности свойств интеллекта (И. А. Зимняя). Педагоги же при оценке обученности ставят в центр внимания уровни освоения содержания обучения и способы учебной деятельности (В.М.Блинов и др.).

Содержание контроля не только отражает, чему учат и что хотят видеть в качестве результатов обучения, но и задает определенные приоритеты при обучении. Требования, предъ-

являемые к учебным достижениям в процессе контроля, неизбежно становятся ориентирами для учителя в его повседневной работе, особенно в тех случаях, когда контроль имеет внешний характер, а оценки используются для принятия административно-управленческих решений в образовании. Подобное влияние наблюдается сегодня в связи с развитием эксперимента по введению ЕГЭ. Оно может иметь деструктивные последствия для образования, привести к дисбалансу в правильных акцентах при обучении. Например, при постоянном применении некачественных тестов, включающих в основном задания для оценивания фактов и понятий, возможно усиление внимания учителей к изложению фактологического материала вместо выявления сути фактов и законов, развития творческой деятельности учащихся и обучения их применению теоретических знаний на практике.

Стандартизация требований к освоению предметного содержания в контроле

Содержание контроля, нацеленного на результаты учебного процесса по отдельным предметам, задается в государственных образовательных стандартах (ГОС) обязательным минимумом содержания и требованиями к уровню его освоения выпускниками системы общего образования. В настоящий момент продолжается процесс совершенствования структуры ГОС. Происходит операционализация требований — приспособление формы представления требований к задачам измерения. Также вводится уровневая дифференциация требований ГОС, обеспечивающая дополнительные стимулы для повышения продуктивности учебной деятельности (В.В.Фирсов).

Опыт разработки и применения ГОС в других странах показал, что мотивация учащихся к реализации поставленных целей обучения растет, если четко выделены критерии достижений ученика и свидетельства его продвижения, задана и детально описана прогрессирующая последовательность уровней достижений и учащийся информирован о том, что нужно сделать, чтобы достичь более высоких оценок.

Термины и понятия педагогического контроля

Оценивание - это процесс формирования оценки учебных достижений, в котором интегрируются и представляются в определенной шкале (шкалах) данные, полученные при тестировании, использовании портфолио, проведении экзаменов, выполнении практических работ учащимися, рейтинговании их результатов и т.д.

Тестирование - это процесс применения тестов, который является частью процесса оценивания. В данном пособии этот термин используется только в тех случаях, когда речь идет о предъявлении научно обоснованных тестов, обладающих необходимыми статистическими характеристиками и обеспечивающих высокое качество измерений.

Наиболее яркий пример - тестирование в ЕГЭ, которое служит для аттестации выпускников школ и отбора абитуриентов, анализа последствий образовательных реформ, сравнения качества подготовленности выпускников различных регионов России и отдельных районов внутри региона, эффективности деятельности учебных заведений и т.д.

1.3. Виды контроля в учебном процессе

По традиционной классификации видов педагогического контроля в обучении выделяются входной, текущий и итоговый контроль. Процессы самоконтроля (самооценки) в эту классификацию не включаются. Их рассмотрением обычно занимается педагогическая психология, поскольку они связаны с механизмом перехода внешних контролирующих воздействий учителя во внутреннее состояние учащегося.

Входной контроль в практике школьного обучения систематически не проводится. Он

используется лишь в случае отбора учащихся при конкурсном зачислении в профильные классы или является инициативой педагогов, уделяющих большое внимание индивидуализации учебного процесса. В условиях личностно ориентированного, развивающего обучения входной контроль помогает построить индивидуальные траектории освоения нового материала для наиболее слабых или наиболее сильных учащихся, при отказе от традиционной ориентации на гипотетического среднего ученика. Наиболее эффективным средством осуществления входного контроля, который чаще всего носит характер экспресс-диагностики, являются педагогические тесты.

Текущий контроль. Цель текущего контроля — следить за ходом обучения. Его осуществление позволяет преподавателю получить оперативную информацию о ходе учебного процесса для его своевременной коррекции и перестройки в нужном направлении. Наибольший интерес представляют данные о динамике усвоения каждым обучаемым нового материала, степени рациональности его мыслительных процессов или алгоритмов при выполнении заданий, так как при правильно организованном учебном процессе учитель должен контролировать не только содержание выполняемых учащимися действий, но и их свойства. Получение подобной информации возможно лишь при выявлении причин затруднений и ошибок учащихся, которые анализируются в ситуациях, когда текущий контроль приобретает явно выраженный диагностический характер. Повышение эффективности и усиление диагностического характера обратной связи в текущем контроле становятся возможными в тех случаях, когда на помощь учителю приходят компьютеры и диагностические тесты.

Итоговый контроль (поэтапный, рубежный, заключительный контроль) предназначен для оценки учебных достижений после завершения определенного этапа обучения, прохождения раздела или всего учебного курса. Обычно формой итоговой оценки обучаемого является либо его отметка на экзамене (устном или письменном), либо результат выполнения теста. Сравнительный и прогностический анализ результатов итогового контроля дает учителю важную информацию, необходимую для улучшения своей работы в будущем. Данные анализа позволяют выявить систематические проблемы в подготовке учащихся и осуществить управленческие действия по коррекции процесса обучения, если его результаты не согласуются с поставленными целями.

Итоговый контроль может быть внешним или внутренним. Внешний итоговый контроль проводят не зависящие от школы структуры, например при государственной аттестации или в ЕГЭ. В образовании под *аттестацией* понимается процедура установления соответствия уровня и качества подготовки выпускников зафиксированной документально системе требований к уровню и качеству образования. Роль общепризнанной нормы играют требования ГОС или других нормативных документов, действующих в условиях отсутствия стандартов. Обоснованность аттестационных оценок достигается репрезентативным отображением требований ГОС в содержании контролируемых материалов, роль которых во многих странах выполняют тесты. Внутренний итоговый контроль проводят сами учителя, например во время школьных выпускных экзаменов.

1.4. Функции контроля

В большинстве учебников для системы педагогического образования в качестве основных функций педагогического контроля выделяются контролирующая, диагностическая, обучающая, воспитывающая и мотивирующая функции. В ходе исторического развития педагогической науки и появления представлений о контроле как составляющей управления качеством образования добавились информационная, сравнительная и прогностическая функции.

Контролирующая функция. Контролирующая функция является основной для итогово-

вого контроля и вряд ли нуждается в развернутых пояснениях в силу очевидности состава своих компонентов для различных уровней управления образованием. Она предполагает осуществление систематического контроля за результатами обучения, определение состояния усвоенных знаний, умений и навыков и находит свое отражение в оценке учебных достижений. По сфере приложения результатов контролирующая функция может быть связана с различными уровнями управления качеством образования.

Диагностическая функция. Диагностическая функция наиболее полно реализуется в текущем контроле. Активизация роли диагностической функции является важным условием повышения качества учебного процесса. Благодаря детальному анализу причин и характера затруднений учащихся педагогическая диагностика открывает новые возможности в индивидуализации обучения, поскольку каждый ученик приступает к изучению нового материала только после устранения всех пробелов в знаниях, препятствующих усвоению следующих разделов курса. Диагностическая функция текущего контроля осуществляется с помощью традиционных средств (контрольных работ, опросов и т.д.) или специальных диагностических тестов.

Обучающая функция. Обсуждения, возникающие в классе при ответах учащихся на вопросы преподавателей, самоконтроль и самооценка учеников при подготовке к контрольным работам и опросам выполняют, хотя и не в полной мере, обучающую функцию, поскольку традиционные средства и методы контроля лишь частично обеспечивают возможность ее реализации. Решающая роль здесь, как и во многих других ситуациях, принадлежит педагогическим тестам.

Особенно эффективно обучающий потенциал тестов позволяют реализовать автоматизированные контрольно-обучающие программы, опирающиеся на банки калиброванных заданий, адаптивные алгоритмы для выдачи обучающих заданий и современные модели теории педагогических измерений. Сочетание известных оценок трудности тестовых заданий, помещенных в банк, и прогностических возможностей моделей, определяющих вероятность правильного ответа учащегося в зависимости от соотношения между его подготовленностью и трудностью контрольных заданий, открывает широкие возможности для индивидуализации процесса усвоения знаний обучаемыми без роста трудозатрат со стороны педагога.

С помощью контрольно-обучающей программы диагностируются трудности, с которыми приходится сталкиваться учащимся при выполнении заданий, устанавливаются их причины, а затем на основе анализа этих причин учащимся предъявляются разъясняющие образцы правильных действий и рекомендуются индивидуальные программы коррекции, дифференцированные в соответствии с результатами диагностики.

Воспитывающая и мотивирующая функции. Воспитывающая функция контроля проявляется в становлении таких позитивных качеств личности учащегося, как интерес к знаниям, умение систематически работать, навыки самоконтроля и самооценки. Ученики изучают предмет глубже и серьезнее, если заранее известно, что по нему будет осуществляться постоянный контроль.

Воспитывающая функция контроля призвана играть ведущую роль в формировании мотивационной основы учебной деятельности учащихся. В повседневном учебном процессе мотивация к обучению при контроле создается не всегда и не везде. Если контроль объективный и оценки преподавателя справедливы, то у учащихся возникают дополнительные стимулы к усвоению новых знаний. В случае преобладающего субъективизма в оценках педагога систематическая проверка знаний, как правило, приводит к отрицательным результатам. У школьников появляются недоброжелательное отношение к преподавателю и полное нежелание учиться.

Росту мотивации учебной деятельности способствуют тесты и отметочные (балльные) критерии оценивания. Критерии задаются на описательном уровне и содержат совокупность требований к учебным достижениям для каждой оценки. Они не только побуждают учащихся к более высоким достижениям, но и вселяют в них уверенность в объективности педагога и «прозрачности» процесса выставления оценок.

Развивающая функция. Контроль укрепляет память и тренирует мышление, формирует умения и навыки применения знаний на практике, словом, способствует осуществлению развивающей функции обучения. Полнота реализации развивающей функции контроля тесно связана с характером проверочных заданий, их содержанием и уровнем деятельности, необходимой для их выполнения. Узкопредметная направленность заданий в сочетании с воспроизведением знаний в знакомой ситуации вряд ли будет способствовать активизации развивающей функции контроля. Задания на применение знаний в измененной или незнакомой ситуации, наоборот, заставляют учащегося анализировать, обобщать, оценивать и привлекать элементы творчества при решении поставленных проблем.

Информационная функция. Информационная функция присуща самой природе контроля вне зависимости от его вида, сферы приложения результатов и средств осуществления. В силу очевидности она не нуждается в дополнительных пояснениях. Необходимо лишь отметить, что полнота реализации информационной функции напрямую зависит от степени объективности данных контроля, которая должна расти по мере повышения ответственности принимаемых по результатам контроля управленческих решений. Например, высокий уровень объективности требуется при использовании данных контроля в случаях аттестации, идентификации проблем в системе обучения, связанных с введением инноваций, недостатками в методах преподавания, искажениями в пропорциях учебных планов, просчетами авторов школьных учебников и др.

Сравнительная функция. Сравнительная функция контроля проявляется при сопоставлении данных тестирования по школе с нормами районного или регионального уровня для выявления отставания отдельных школ по ряду показателей качества образования. Подобное сопоставление будет корректным при условии проведения специального шкалирования, статистической коррекции данных тестирования, выравнивания шкал, формирования репрезентативных выборок учащихся и учета социально-экономических факторов, влияющих на состав учащихся, кадровый подбор преподавателей и обстановку в районе расположения школы.

Некорректность сопоставления может обернуться серьезными негативными последствиями в тех случаях, когда его результаты используются для принятия решений по вопросам о размерах финансирования отдельных школ, продвижении преподавателей по службе, размерах оплаты их труда или освобождении от должности и т.д.

Прогностическая функция. Прогностическая функция контроля предназначена для выявления способности к усвоению нового материала и неизбежно отражает воздействие предшествующего обучения, и потому ее можно предсказать по результатам контроля. Если для получения результатов контроля использовались лишь традиционные средства, то спрогнозировать вероятную успешность обучения того или иного испытуемого только на их основе будет невозможно. Однако задача становится вполне разрешимой, если применить тесты, прогностическая способность которых была заранее подтверждена специальными аналитическими методами. Например, контрольные измерительные материалы (КИМ) ЕГЭ обладают высокой прогностической способностью, поскольку позволяют не только выделить лучших абитуриентов в момент приема в вуз, но и достоверно предсказать успешность их дальнейшего обучения.

1.5. Принципы контроля

Направляющая и регламентирующая роль по отношению к процессу контроля принадлежит дидактическим принципам (научности и эффективности, иерархической организации, систематичности, объективности, справедливости и всесторонности), которыми должны руководствоваться педагоги в своей контрольно-оценочной деятельности.

Принцип научности. Принцип научности предписывает использование при контроле научно обоснованных средств, проверочных процедур и методов анализа данных контроля для оценивания подготовленности учащихся, что можно выполнить далеко не всегда. Например, как оценить качество контрольной работы, сплошь и рядом применяемой в повседневном учебном процессе? Для этого приходится привлекать не теоретические знания, а здравый смысл и обычный педагогический опыт. То содержание контроля, которое нравится одному преподавателю, может не подойти другому, так как у каждого из нас есть свои представления о том, что необходимо проверять, по каким критериям делать выводы и оценивать результаты проверки.

В отличие от традиционных средств педагогические тесты разрабатываются по специальной технологии, опирающейся на теорию педагогических измерений. Они имеют научно обоснованные критерии качества. Принцип научности предполагает проверку точности и устойчивости данных тестирования (**критерий надежности**) и адекватности данных поставленной цели измерения (**критерий валидности**). Подробно вопросы качества результатов педагогических измерений рассматриваются далее.

Принцип иерархической организации. Принцип иерархической организации нацеливает на построение определенной иерархии знаний, умений и навыков при отборе содержания контроля. Преподавателю приходится сталкиваться с тем, что все проверить просто невозможно. Поэтому принцип иерархической организации предполагает отбор наиболее значимых, укрупненных элементов содержания для отображения их в тестах или в традиционных оценочных средствах.

Принцип систематичности. Принцип систематичности педагогического контроля находится в определенной зависимости от плановости последнего. Неравномерное увеличение частоты проверок, их неожиданность создают дополнительное нервное и эмоциональное напряжение у учащегося. В равной степени и уменьшение числа контрольных проверок имеет негативные последствия. Опыт свидетельствует о том, что отрицание необходимости контроля, отказ от совершенствования форм и методов контроля приводят к ухудшению качества обучения.

Принципы объективности и справедливости. Принципы объективности и справедливости довольно тесно связаны между собой, поскольку объективность является необходимым условием справедливости. Для реализации принципов в практике обучения необходимо ввести представление об объективных оценках. В теории педагогических измерений понятие «объективная оценка» замещается понятием «истинная оценка», которое характеризует уровень подготовленности учащегося в момент проведения контроля и не содержит ошибочного компонента. Поэтому можно говорить о большей или меньшей объективности оценок в зависимости от величины ошибочного компонента измерений (более подробно связь ошибочного и истинного компонентов рассматривается далее).

Первый путь к повышению объективности контроля связан с формированием коллегиальной экспертной оценки. Успех при этом определяется качественным составом проверяющей комиссии и четкостью соблюдения инструкций экспертами. Другой путь повышения объективности результатов контроля, который не нашел применения в практике в силу низкой эффективности, предполагает создание определенных эталонов усвоения знаний, умений и навы-

ков обучаемых по каждому предмету. И наконец, третий путь связан с тестированием, в котором полнота реализации принципа объективности контроля зависит от надежности тестов, стандартизации условий проведения тестирования, технологии выставления оценок и всей совокупности факторов, влияющих на величину ошибки измерения. Особенно эффективно проблема объективизации решается в современной теории тестов, согласно которой на основе математических моделей измерения осуществляется переход от сырых баллов испытуемых к наиболее правдоподобным оценкам, дающим оптимальное приближение к истинным компонентам измерения.

Принцип всесторонности. Принцип всесторонности подчеркивает необходимость тщательного отбора содержания контроля, которое должно репрезентативно отражать содержание учебных программ и видов проверяемой учебной деятельности. Задания, предназначенные для проверки, должны охватывать по возможности максимально широкий круг вопросов, подлежащих контролю, и не дублировать друг друга.

1.6. Психолого-педагогические аспекты педагогического контроля

Психолого-педагогические аспекты контроля связаны с анализом уровня сформированности навыков самоконтроля и самооценки у обучаемых, являющихся важным показателем качества учебной деятельности. Формированию навыков самоконтроля в значительной степени препятствуют авторитарные методы проведения проверок, когда ведущая роль в контроле принадлежит преподавателю, а подчиненная и пассивная отводится ученику. Альтернативой авторитарности служат идеи сотрудничества преподавателя и учеников, базирующиеся на помощи обучаемому в осознании им своих задатков, склонностей и способностей в условиях превращения социально значимых целей обучения и воспитания в личностно значимые.

Самоконтроль и самооценка. Под **самоконтролем** понимаются действия обучаемых, проявляющиеся в навыках осуществления контроля за результатами собственной деятельности и коррекции ее в процессе выполнения учебных заданий. Результат процесса самоконтроля — **самооценка**, которая может быть и завышенной, и заниженной в зависимости от психологических особенностей человека. Хотя уровень сформированности навыков самоконтроля педагоги относят к показателям полноценности обучения, они не умеют их отслеживать и оценивать. Трудность здесь состоит в том, что эти навыки раскрываются при анализе механизма перехода контрольно-оценочных процессов, осуществляемых учителем, во внутреннее состояние учащегося, которое характеризуется новыми действиями по самоконтролю и самооценке в структуре учебной деятельности и плохо поддается внешней оценке. С точки зрения П. П. Блонского, процесс перехода внешних контрольно-оценочных процессов во внутренние навыки самоконтроля имеет четыре стадии, на которых уровень внешнего проявления навыков самоконтроля снижается и теряет внешний характер проявления по мере продвижения учащегося в усвоении учебного материала. Участие преподавателя в формировании навыков самоконтроля вполне реально на первой стадии, когда учащийся еще не усвоил материал. Вторая стадия предполагает наличие сформированных навыков самоконтроля. На ней учащийся репродуцирует усвоенный материал и контролирует свои знания совместно с педагогом. Третья стадия отличается ростом уровня усвоения, благодаря которому самоконтроль приобретает выборочный характер, а участие педагога уменьшается, становится минимальным к четвертой стадии полного усвоения учебного материала. На четвертой стадии самоконтроль теряет всякие внешние проявления, становясь интерпсихическим свойством обучаемого. Таким образом, основные усилия педагога по формированию навыков самоконтроля у обучаемых должны быть сосредоточены на первой и второй стадиях путем выбора оптимального режима контроля и средств его осуществления.

Сотрудничество педагога и обучаемых в контроле. Идеи сотрудничества с обучаемым как отдельная область исследований появились в педагогической науке в середине 80-х гг. XX в. в качестве перспективного направления инноваций. Сотрудничество связано с гуманистической идеей помощи обучаемому, которая особенно трудно реализуется в педагогическом контроле. В условиях сотрудничества текущий контроль должен влиять на характер учебной деятельности, ее интенсивность, направленность и обеспечивать потребность в добровольном обращении обучаемых за помощью преподавателя для решения поставленных задач.

Необходимые условия для возникновения сотрудничества в процессе текущего контроля. Создание необходимых условий сотрудничества педагога и обучаемых в текущем контроле связано с анализом мотивационной сферы учебной деятельности. Главной причиной снижения мотивации к обучению можно считать отсутствие специальных механизмов оптимизации трудности учебных задач, отвечающих принципам доступности и вместе с тем достаточно высокой трудности. В свое время эти принципы были положены в основу дидактической системы Л. В. Занкова. Эксперимент по ее внедрению показал, что при нарушении принципа доступности учащийся пытается механически списать готовые решения во время контроля или полностью отказывается от поставленных перед ним учебных задач. Недостаточная же трудность учебных заданий приводит к неполной реализации развивающей функции контроля, что исключает потребность в сотрудничестве с педагогом противоречивость между принципами доступности и достаточно высокой трудности является условной, если под доступностью понимать не легкость, а работу на пределе возможности обучаемого, когда задания слишком трудны для самостоятельной работы, но вполне могут быть выполнены с помощью педагога. Обращение за помощью создает основу для сотрудничества, поэтому необходимые условия сотрудничества педагога и обучаемых в текущем контроле связаны с оптимизацией трудности контрольных заданий в индивидуализированном режиме, с учетом отличий в подготовке учащихся.

Вопрос в том, как реализовать это технологически, связан с наличием банка тестовых заданий, имеющих устойчивые, статистические оценки трудности (см. главу 9), и специальных шкал, позволяющих сопоставить уровень подготовленности учащихся и трудность тестовых заданий благодаря введению общих единиц измерения (см. главу 12).

Зоны развития личности обучаемого. Психологическая трактовка основных положений педагогического контроля в условиях сотрудничества учителя и учащихся связана с концепцией Л.С.Выготского о зонах развития личности. Зоне актуального развития личности обучаемого должны соответствовать задания, с которыми он может справиться самостоятельно. Оценка знаний школьника, полученная на основе таких заданий в итоговом контроле, является соответствующим показателем уже освоенного им учебного материала.

Если оценки достаточно объективны, то при выполнении освоенных заданий необходимости в помощи преподавателя обычно не возникает.

Задания, соответствующие зоне ближайшего развития, обучаемый может выполнить правильно только с помощью педагога, благодаря сотрудничеству с которым у обучаемого расширяется область знаний и умений, расширяются границы освоенных заданий за счет перехода в их число новых заданий, относившихся ранее к зоне ближайшего развития ученика.

Таким образом, введенные Л. С. Выготским зоны развития личности обучаемого помогают наметить пути формирования отношений сотрудничества между преподавателем и учеником в процессе текущего контроля.

Необходимым условием возникновения таких отношений между учеником и преподавателем является подбор контрольных заданий оптимальной трудности, соответствующих зоне ближайшего развития каждого обучаемого.

1.7. Исторические аспекты развития контроля и оценки в образовании

Становление контроля и оценки в образовании. Контроль в том или ином виде всегда присутствует в обучении. В процессе исторического развития образовательной практики менялись лишь формы и средства осуществления проверок, приоритеты в оценках и приемы их выставления, интенсивность проведения контрольных мероприятий, меры воздействия на учащихся, а также акценты при интерпретации результатов контроля в образовании. Истории педагогического контроля посвящены многочисленные публикации российских и зарубежных авторов. Здесь приводится лишь краткий обзор основных этапов становления контроля в образовании и выделяются ключевые моменты в истории его развития.

Отдельные теоретические представления о контроле сложились довольно давно, в конце XVIII - начале XIX в. Они касались в основном проверки и оценки репродуктивных знаний учащихся, за воспроизведение которых по образцу, предложенному педагогом, выставлялись оценки. В целом в XVIII и XIX вв. контроль рассматривался исключительно в контексте принуждения к обучению, подводил итог определенным его результатам и акцентировал воспитательные функции оценок.

В XIX в. во многих странах усилилось внимание к личности обучаемого, стала острой проблема справедливости оценок. В частности в России для совершенствования средств и методов контроля на начальном этапе обучения для отсева малоспособных детей предлагались специальные испытания (Прокопович), осуществлялись проверка условий самостоятельной работы учащихся во внеучебное время (С.С.Татищев), оценка внимательности учащегося (К.Д.Ушинский), среди учащихся проводился еженедельно самоанализ ошибок и затруднений (К.М.Новиков) и др.

Контроль и оценка знаний в отечественном образовании начала XX в. Педагогические воззрения в первые годы XX в. в России характеризовались нарастанием гуманистических тенденций. Акценты с оценки результатов обучения сместились на процесс приобретения знаний, настойчивость учащихся и динамичность освоения ими нового учебного материала. В контроле стали учитываться индивидуальные психологические характеристики учеников, их подготовленность к началу обучения, семейные условия и социально-экономическая среда. Результаты контроля и дополнительную информацию об учащемся рекомендовалось выражать в оценочных суждениях и отметках.

Стремление к гуманизму было характерно и для послереволюционной школы, хотя идеи демократизации отношений учителя и учащихся в те годы нередко доводились до абсурда. В частности, согласно предписаниям органов управления образованием учитель утрачивал свои контролирующие функции, превращался в советчика и старшего товарища обучаемых. Согласно Постановлению Наркомпроса от 31(18) мая 1918 г. роль контроля в образовании сводилась к нулю, вплоть до полной отмены баллов, экзаменов и индивидуальных проверок обучаемых. Несмотря на директивные документы Наркомпроса, многие педагоги, заботившиеся о качестве обучения, пытались всячески сохранить текущий контроль, приспособив его к официальной позиции органов управления образованием. Правоту сторонников контроля в образовании подтвердила сама жизнь. Отмена экзаменов и проверок в 1918 г. привела к снижению качества знаний учащихся, ухудшению дисциплины и мотивации учебной деятельности.

Контроль и оценка знаний в 20-60-е гг. XX в. В начале 20-х гг. XX в. наметилось некоторое смягчение официальной позиции по отношению к педагогическому контролю: стала допускаться проверка знаний учащихся с помощью письменных работ и собеседований, была введена практика проведения зачетов и применения тестов. Создание в 1922 г. Особой Коллегии по учету работы школ при научно-педагогической секции ГУС (Государственного ученого совета) Наркомпроса и проведение в 1923 г. специальной конференции по учету педагогиче-

ской работы в школе послужили сигналом того, что в школах появились затруднения, вызванные отменой оценок. Начиная с 1926 г., учителям разрешалось высказывать оценочные суждения, но только в словесной форме, а наиболее приемлемыми формами контроля считались дневники учащихся, дискуссии, рефераты, коллективные отчеты и тесты, зачеты, вопросы и письменные контрольные работы.

Усиление позиций педагогического контроля намечалось в 30-е гг. XX в. и продолжалось вплоть до 50-х гг. XX в. на фоне утверждения административного стиля руководства во всех социальных сферах, в том числе и в образовании. Широкое распространение в школе получили идеи авторитарности, согласно которым в контрольно-оценочной деятельности педагога стала доминировать функция принуждения к обучению. В педагогической литературе тех лет рекомендовалось усиливать ведущую роль учителя, улучшать способы работы учеников под руководством педагога, акцентировать контролирующие функции учета знаний. Однако качество знаний от этого не повышалось. Установка на ужесточение контроля порождала, с одной стороны, вполне естественное противодействие учащихся, а с другой — приводила к утверждению антигуманизма, формализму, безответственному отношению к реальным результатам обучения.

Контроль и оценка знаний во второй половине XX в. С начала 60-х вплоть до начала 90-х гг. XX в. на страницах многих периодических изданий по проблемам образования развернулось обсуждение существующей балльной системы оценивания в школе, в котором преобладала критика отметок. Педагоги и ученые отмечали формальный характер традиционной системы контроля, фетишизацию отметок, отсутствие объективности цифровых баллов и процентоманию, характерную для отчетов школ о своей работе.

Причины субъективизма балльной системы в публикациях тех лет обычно связывались не с отсутствием стандартизированных средств контроля, а с неоднозначностью описания целей обучения и требований к уровням усвоения знаний. Ученые предлагали различные пути совершенствования контроля, основанные на введении научно обоснованных нормативов результатов усвоения, типологии знаний, специальных показателей успеваемости, как правило, слишком субъективных и надуманных, чтобы быть действительно полезными в учебном процессе. В основном эти подходы были пригодны лишь для проверки простейших уровней учебной деятельности и не затрагивали творческие уровни ее осуществления.

В 60-е гг. XX в. стремление к объективизации оценок подготовленности учащихся в определенной степени способствовало распространению программированного контроля. В зависимости от вида обучающих программ (линейные, разветвленные, адаптивные) в программированном обучении использовались особые приемы проверки и коррекции результатов обучения. В силу отсутствия в те годы педагогических тестов и навыков по их разработке при программированном контроле проверялись наиболее простые виды учебной деятельности, задания имели упрощенный вид и предполагали выбор одного или нескольких готовых ответов, а скрытые психологические составляющие процесса усвоения, понимание материала, логика умозаключений учащихся, коммуникативные способности оставались за рамками проверок. Несмотря на недостатки, в целом программированный контроль был определенным шагом вперед по пути стандартизации требований к результатам учебного процесса. Тем не менее к концу 80-х гг. XX в. он сошел на нет, что было связано с появлением во многих вузах нашей страны первых персональных компьютеров (ПК) и неофициальным снятием запрета на тесты.

Современные тенденции контроля и оценки знаний. Начало XXI в. совпало с экспериментом по введению Единого государственного экзамена в нескольких регионах России (2001), вызвавшего острые дискуссии по поводу тестов среди педагогов и ученых. В качестве отклика на этот эксперимент в школах и вузах в широких масштабах стали разрабатываться и применяться педагогические тесты. Распространение тестов в России совпало по времени с пе-

риодом интенсивного внедрения в учебный процесс ПК, открывающих новые возможности для контроля, самоконтроля и самооценки на основе программно-инструментальных средств и контрольно-обучающих программ.

В целом современный педагогический контроль носит эклектический характер и характеризуется совмещением привычных оценочных средств с новыми, использующими мультимедийные и Интернет-технологии без анализа многих дидактических, технологических и психологических проблем.

1.8. Традиционные средства контроля

Традиционные формы и средства контроля. В школе к традиционным средствам контроля относятся письменные или устные поурочные опросы, домашние задания и экзамены. *Устные поурочные опросы* обычно применяются в текущем контроле. Они предполагают получение ответов учащихся на вопросы учителя и обладают достоинствами, поскольку легки в организационном плане, обеспечивают оперативную обратную связь в процессе коррекции усвоения знаний учащимися, стимулируют обсуждения в классе и развивают коммуникативные компетенции. Недостатком устных опросов является фрагментарность охвата учащихся, поскольку за урок учитель может опросить не более 4 - 5 человек. К *письменным поурочным опросам* относятся контрольные работы, которые подводят итоги определенного периода обучения.

Особой формой контроля является *домашняя работа*, обсуждение результатов которой в классе оказывает обучающее воздействие, особенно в тех случаях, когда задания допускают нестандартные решения. В итоговом контроле обычно используют *устные* или *письменные экзамены*, как правило, вызывающие значительные эмоциональные и физические перегрузки у школьников, привыкших добросовестно учиться.

Достоинства и недостатки традиционных контрольно-оценочных средств. Разработка традиционных контрольно-оценочных средств обычно не вызывает затруднений у педагогов, поскольку она опирается на обширную методическую базу и легко осуществима.

К тому же необходимую подготовку к использованию привычных опросов и экзаменов учителя получают из собственного опыта школьных лет. Традиционный контроль не требует предварительных финансовых вложений, для его проведения не нужны дорогостоящие компьютеры, программное обеспечение и тесты.

Недостатки традиционных контрольно-оценочных средств значительно перевешивают достоинства. К этим недостаткам относятся отсутствие связи традиционных средств контроля с современными технологиями обучения, обеспечивающими развитие вариативности и доступности для учащихся образовательных программ, низкая эффективность в условиях массового обучения, субъективизм и несопоставимость результатов контроля. Несмотря на эти недостатки, многие учителя, даже те, кто привык добросовестно трудиться, ратуют за использование традиционных контрольно-оценочных средств. Говорят, что преподаватель на экзамене сам выставляет себе отметки, но мало кто способен беспристрастно оценить собственную работу. Поэтому контроль — достаточно консервативная сфера практической педагогики, хотя многие учителя в своих выступлениях обращают внимание на то, что в существующую традиционную систему контроля необходимо внести изменения.

Оценки и отметки. Проверочная деятельность учителя завершается выставлением оценок. По сложившейся традиции в учебном процессе слово «оценка» означает некий результат. В более широком значении под этим словом понимается не только конечный результат, но и процесс формирования оценки. Чтобы избежать путаницы, в контексте данного пособия в последнем случае используется термин «оценивание».

Оценивание является необходимым компонентом процесса контроля, результаты которого имеют большое значение для учащихся и их родителей, поскольку школьные оценки влияют в той или иной степени на будущее ребенка и вносят элемент соревнования в отношении учащихся. Казалось бы, такие аргументы должны вызывать у педагога стремление к максимальной объективности и беспристрастности. Однако зачастую этого не происходит, например, в тех случаях, когда оценки ставятся в спешке или зависят от личностных отношений учителя и ученика, посещаемости занятий, поведения учащегося на уроках и т.д.

Для придания оценки максимальной объективности и адекватности поставленной цели контроля необходимо сосредоточиться на предмете оценивания и минимизировать влияние других факторов, смещающих оценочные суждения. Конечно, в реальности на каждую оценку, выставленную традиционным путем, оказывают влияние различные факторы, поэтому такие оценки нельзя использовать для сравнения результатов работы учителей, интерпретировать их в управлении качеством образования

Педагогические оценки нередко ошибочно отождествляют с отметками. Следует помнить, что оценка выражает результат, а отметка служит для установления численных аналогов оценочных суждений. Например, по установившейся в нашей школе пятибалльной шкале отметок удовлетворительные знания оцениваются «тройкой», отличные — «пятеркой». На самом деле эти баллы не имеют четкого педагогического смысла и не дают количественной характеристики ответа учащегося. Во многих странах вместо численных аналогов используются буквенные символы (*A, B, C* и т.д.), с помощью которых устанавливается место результата каждого учащегося в группе контролируемых учеников.

Характеристика процесса оценивания. Процесс оценивания основан на сравнении, которое может иметь различный характер в зависимости от того, что выбрано в качестве базовой системы при выставлении оценок. Такой системой могут быть:

- результаты других учащихся;
- требования программы или ГОС;
- априорные оценки способностей учащегося;
- объем затраченного учащимся труда и его прилежание в освоении учебного материала.

В первом случае при выставлении оценки проводится сравнение подготовленности каждого учащегося с результатами всего класса или определенной группы учеников, после чего учащиеся ранжируются на группы, внутри которых все имеют одинаковые оценки. Обычно в классе учитель руководствуется именно такой логикой. Например, если во время устного опроса большинство учеников дает слабые ответы, на «тройку», более сильный ответ учащегося на фоне предыдущих всегда в глазах учителя заслуживает «четверки» или «пятерки».

Во втором случае, при сравнении подготовленности учащегося с установленными требованиями к учебным достижениям, результаты остальных учеников не играют никакой роли, а оценка выставляется в зависимости от процентного соотношения выполненных требований и полного объема требований, планируемых к усвоению. Полученный для каждого учащегося процент сравнивается с критериями, установленными экспертным или эмпирическим путем. По результатам сравнения в зависимости от полученного процента выставляются оценки. Хотя на словах такой процесс кажется достаточно простым и объективным, он трудноосуществим на практике, поскольку разработать эталонные наборы требований для всех школ и каждого урока нереально.

В третьем случае достижения учащегося сопоставляются с его потенциальными возможностями, интуитивно оцененными учителем. Те ученики, чьи способности, по мнению педагога, высоки, а достижения ниже возможностей, получают низкие оценки. Ученики с низким потенциалом, демонстрирующие в процессе контроля такие же достижения, что и более способные, получают более высокие оценки. Такой подход кажется многим педагогам очень при-

влекательным, поскольку, по их мнению, мотивирует учеников к повышению уровня учебных достижений. На самом деле он несправедлив, субъективен и служит обычно причиной конфронтации в классе.

В четвертом случае в качестве основы для сравнения вместо способностей выбираются усилия, затраченные учащимися на приобретение новых знаний, интенсивность учебной деятельности и прилежание. По сравнению с предыдущим такой подход еще более несправедлив, так как направлен против ярких одаренных детей и снижает мотивацию самых способных учащихся к получению высоких оценок. Ученикам, которые склонны к упорному труду, учителя обычно завышают оценки, руководствуясь простой логикой — чем больше затраченные усилия, тем выше оценка. Тем же, кто легко усваивает материал, оценки занижаются, тогда как другие вознаграждаются за то, что истратили больше времени на усвоение того же или меньшего объема учебного материала.

Современные тенденции в оценочных процессах. Отсутствие в нашей стране стандартизированных тестов, фиксирующих на многие годы в единых шкалах требования к подготовленности учащихся и задающих некоторые нормы оценок, привело к девальвации существующей пятибалльной шкалы [61]. Согласно данным исследования, проведенного А.Г.Шмелевым путем опроса сотен респондентов, в сознании педагогов чаще присутствует идеализированная шкала, в которой отметки выставляются при сопоставлении планируемого и достигаемого уровня усвоения учебного материала. Применяемая в школах шкала выглядит намного нейтральнее и дает возможность учителям, за небольшим исключением (в сильных профильных классах), ставить минимальное количество «двоек».

Введение в 2001 г. ЕГЭ опровергло несколько идеализированные представления о качестве российского образования. Объективные данные ЕГЭ по большинству регионов России показали, что существующая граница между «двойкой» и «тройкой» намного ниже, чем субъективные представления о ней, поскольку вместо абсолютной успеваемости во многих школах появилось до 20 % двоечников. В целом опыт ЕГЭ можно оценить как позитивный. Совмещение субъективных оценочных суждений учителей и объективных данных тестирования со временем неизбежно приведет к выставлению более обоснованных отметок в школах и будет стимулировать учащихся к повышению уровня учебных достижений

1.9. Контроль и оценка в современном образовании, основные инновационные тенденции

Условия обновления контрольно-оценочной системы в школьном образовании. Инновационные тенденции, характерные для современного образования, затрагивают не только процесс образования, но и контрольно-оценочную систему, выдвигая повышенные требования к ее эффективности. Для обновления контрольно-оценочной системы необходимо:

- минимизировать субъективизм в итоговом контроле и перейти к расширенному использованию стандартизированных тестов;
- снизить долю авторитарности и принуждения в текущем контроле, создать условия для самоконтроля и самооценки учащихся;
- отказаться от преимущественной ориентации текущего и итогового контроля на оценку результатов заучивания, деятельности по образцу, алгоритмических знаний и перейти к инновационным измерителям, обеспечивающим оценку компетентностей, способностей к творческой и практической деятельности;
- заменить привычную ориентацию на «среднего ученика» индивидуализированными методами коррекции учебной деятельности в процессе текущего контроля, систематически использовать входной контроль;
- снизить долю традиционных письменных проверок за счет введения аутентичных форм

оценивания, предполагающих использование в контроле релевантных, значимых для учащихся, оценочных средств: тестов практических умений, ситуационных заданий и портфолио.

Основные инновационные тенденции в контроле. В последнее десятилетие наблюдается усиление связи между контролем и обучением. Целевые установки, определяющие результаты образования, задаются в терминах измеряемых результатов. В свою очередь процесс обучения строится так, чтобы активизировать обучающие и развивающие функции контроля за счет оптимизации содержания и трудности учебных задач, подбираемых для текущего контроля в индивидуальном режиме. Контроль приобретает все большее значение, он меняет свой характер и объединяет традиционные функции по проверке и оценке результатов обучения с функциями управления качеством всего учебного процесса.

В системе оценивания результатов обучения происходят значительные изменения, которые характеризуются переходом от бихевиористской точки зрения к когнитивной и проявляются в смещении акцентов с преимущественной оценки результатов обучения на компоненты процесса получения результата, с пассивного ответа на заданный вопрос на активное конструирование содержания ответа, с оценки отдельных, изолированных умений на интегрированную и междисциплинарную оценку. В контроле значительно усилилось внимание к метапознанию, предполагающему формирование межпредметных знаний, умений переноса знаний из одного предмета в другой и общеучебных умений. При оценивании результатов обучения изменился контекст расшифровки понятий «знающий» и «умеющий». Вместо прежнего приоритета фактологии и алгоритмических умений на первое место вышли умения применять знания в нестандартных или практических ситуациях.

В современном контроле измерения стали органической частью образовательного процесса, важнейшим средством получения информации, широко используемой в управлении качеством образования. На фоне постоянно растущей роли тестов пришло осознание ограниченности количественных методов, благодаря чему в педагогическом контроле стала развиваться так называемая смешанная методология, строящаяся на сочетании количественных и качественных оценок. Соответственно появилось новое поколение измерителей, обеспечивающих вместе с традиционными средствами контроля и тестами многомерные аутентичные (комплексные, многогранные) оценки, охватывающие результаты учебной деятельности и в школе, и во внеучебное время. Приоритет статических оценок, фиксирующих уровень подготовленности обучаемых в момент контроля, сменился в последнее время преобладанием динамического анализа изменений качества подготовленности учащихся, основанного на повсеместно разрабатываемых и внедряемых системах мониторинга качества образования.

Портфолио и тесты для оценки практической деятельности учащихся. В современном контроле появились новые виды измерителей, выявляющих позитивную динамику изменений подготовленности, активность учащихся в усвоении новых знаний, рост их компетентности, а также степень освоения коммуникативных и интеллектуальных умений. В первую очередь к числу таких измерителей следует отнести *портфолио* (рабочие папки), содержащие целевые подборки работ учащегося по одной или нескольким учебным дисциплинам и составленные учителем в сотрудничестве с учащимся. Участие ученика в отборе работ является важным фактором положительной мотивации учебной деятельности, стимулирующим стремление к самооценке своих достижений. Поэтому многие преподаватели видят в портфолио эффективное средство развития у школьников навыков критического мышления и получения реальных самооценок. Несмотря на индивидуализированный подход при выборе заданий, результаты выполнения которых нуждаются в основном в экспертных оценках, портфолио обеспечивают достаточно объективную информацию о качестве учебных достижений. Это связано с тем, что процесс их проверки предельно стандартизируется, четко определяются критерии оценкимо-

стижений, вырабатываемые в сотрудничестве с учащимися, тщательно обеспечиваются свидетельства самостоятельной работы учеников.

На сегодняшний день в сфере образования существует определенная типология портфолио, представленная в отечественных и зарубежных работах. Первый вид - *рабочее портфолио* - включает работы учащегося за определенный период времени, которые показывают произошедшие изменения в его знаниях. Второй вид - *протокольное портфолио* - в документальной форме отражает все виды учебной деятельности и подтверждает самостоятельность работы учащегося. В этот вид портфолио могут включаться черновики готовых работ ученика. Третий вид - *процессное портфолио* - предназначено для демонстрации достижений учащегося на различных этапах процесса обучения. Четвертый вид - *итоговое портфолио* - обычно используется для получения суммарной оценки знаний и умений учащегося, усвоенных по основным предметам учебной программы. В последнем случае в портфолио обычно включается самая лучшая завершенная работа ученика, выбранная им совместно с учителем. Формы представления материалов портфолио могут быть различными. Нередко используются аудиовизуальные средства, такие как фотографии, видеозаписи, электронные версии работ учащегося.

Сторонники портфолио обычно относят их к средствам аутентичного оценивания и в качестве позитивной аргументации приводят их высокую валидность, адекватность современным требованиям к качеству образования. Однако портфолио, как и тесты, не решают всех проблем оценивания качества образования, поскольку имеют недостатки. Они дороги, требуют больше времени при использовании по сравнению с тестами и вызывают сомнения в надежности.

К числу новых форм измерителей относятся *тесты*, которые разрабатываются для оценки практической деятельности учащихся. Такие тесты позволяют выявить уровень освоения практических навыков с помощью экспериментальных заданий деятельностного характера, в результате выполнения которых получается некоторый материальный продукт, оцениваемый экспертами в стандартизированной шкале баллов. Многие из тестов практических умений не отвечают по своим характеристикам требованиям теории педагогических измерений. Тем не менее они имеют высокую валидность и вызывают большой интерес у учеников. Экспериментальные задания обычно применяются в процессе текущего контроля, но не влияют на принятие административных решений в образовании, поэтому низкая точность оценок не является проблемой. В случае неудачи ученик может заново выполнить тесты и добиться успеха.

Автоматизированный контроль. В последнее десятилетие интенсивно развиваются новые компьютерные технологии, позволяющие автоматизировать процесс текущего и итогового контроля на основе использования программно-инструментальных средств [2; 31; 39; 43]. Нередко контролирующие программы совмещают с обучающими программами, при этом используют диалог учителя с обучаемым для проверки или коррекции учебной деятельности с помощью дополнительной информации, восполняющей обнаруженные пробелы в знаниях учащихся. Современные инструментальные системы контроля и оценки знаний имеют, как правило, дружелюбный интерфейс, поддерживают различные формы заданий и позволяют реализовывать сценарии проведения контроля, используют работу с текстом, неподвижными и анимированными изображениями, звуком, видео и т.д.

Отдавая предпочтение тем или иным инновациям, нужно всегда стремиться к многогранной оценке качества результатов обучения и пониманию целесообразности использования новшеств в учебном процессе. Например, информация, полученная о подготовленности учащегося с помощью средств автоматизированного контроля, должна обязательно подкрепляться дополнительными данными об особенностях его памяти, воображения, мышления и речи. Следует принимать во внимание уровень подготовленности ученика к работе на компьютере, его коммуникативные способности (умение вести диалог, дискуссию, вербально выражать свои

взгляды и мысли, общаться и сотрудничать со своим сверстниками и учителями и т.д.)

1.10. Контрольно-оценочная система в школе

Понятие о системе, ее свойства и задачи. Общий замысел современной контрольно-оценочной системы состоит в создании совокупности методик, процедур, измерителей, программно-педагогических средств, взаимодействующих как единое целое в процессе проверки результатов обучения, оценивания состояния объектов контроля, анализа данных контроля, их интерпретации и выработки корректирующих воздействий в целях повышения качества обучения. В том или ином виде контрольно-оценочная система существует в любой школе. Однако ее современный вариант предполагает опору на базы данных школьного мониторинга, наличие специальных методик проведения контроля и оценивания результатов учащихся, банка инновационных измерителей, стандартизированных шкал, программно-инструментальных средств, а также подготовки коллектива учителей по педагогическим измерениям и использованию данных контроля в управлении качеством образования.

Свойства и задачи системы. Современная контрольно-оценочная система должна обладать целостным функционально-структурным строением, сочетающим традиционные и инновационные методы контроля.

Создание такой системы в школе предполагает налаживание и поддержку всех необходимых информационных потоков для управления качеством обучения, охват пользователей с различными уровнями доступа, среди которых - учащиеся, их родители, учителя и администрация школы.

К основным задачам контрольно-оценочной системы можно отнести:

- получение объективной информации об уровне и качестве индивидуальных учебных достижений учащихся в целях коррекции учебного процесса;
- получение объективной текущей и прогностической информации о качестве обучения для муниципальных и других органов управления образованием;
- обеспечение возможности индивидуализации учебного процесса на основе результатов контроля, реализации лично ориентированной, развивающей и других инновационных технологий обучения без необоснованного роста трудозатрат со стороны педагога;
- сбор и анализ объективной информации о подготовленности обучающихся для выставления итоговых оценок при переходе на следующую ступень обучения;
- поддержку развития новых форм, методов и средств контроля, адекватных компетентностному подходу, аутентичной, сбалансированной и интегральной оценке учебных достижений учащихся;
- обеспечение возможности самоконтроля, самокоррекции и самооценки для учащихся;
- создание и поддержку функционирования школьной системы мониторинга качества образования.

Программное обеспечение и банк тестовых заданий. По своему функциональному назначению и особенностям конструирования программные средства внутришкольной системы можно разделить на инструментальные оболочки для проведения и оценки результатов компьютерного тестирования, обучающие компьютерные программы и специальные пакеты для экспертизы качества тестов, их генерации и статистического обоснования их качества.

Особое значение при создании внутришкольной системы контроля имеет компьютерный банк тестовых заданий. Он включает в себя калиброванные тестовые задания и стандартизированные по форме представления, обладающие устойчивыми статистическими характеристиками.