

**СОВРЕМЕННОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

© 2014

Е.В. Артамонова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
Казанский государственный энергетический университет, Казань (Россия)

Ключевые слова: контроль качества образовательных результатов; оценивание; классификация оценивания.

Аннотация: Статья освещает вопросы оценивания образовательных результатов в современном профессиональном образовании. Приводятся основные классификационные признаки и структурно-содержательные характеристики данного процесса. Дается оценка современного состояния оценочной практики в профессиональном образовании, выделяются проблемы современного оценивания и факторы, указывающие на необходимость централизованной модернизации данного процесса.

Одним из аспектов выявления сущности контроля учебных достижений студентов является его рассмотрение как элемента системы управления, реализующего обратную связь на соответствующих данному процессу уровнях (студент, преподаватель, органы управления образованием). От того, насколько тщательно и обдуманно будет организована эта связь, насколько полученная в данном процессе информация надежна и достоверна, зависит эффективность всего хода обучения, а также правильность принимаемых решений по его совершенствованию. Результатом контрольно-оценочных мероприятий, проводимых в профессиональном образовании, до сих пор безоговорочно считается педагогическая оценка успеваемости обучаемых, многосторонняя значимость которой не вызывает никаких сомнений. Однако собственно оценивание на современном этапе отличает малопродуктивный характер, накладывающий определенный отпечаток на весь процесс. Одной из возможных причин такого положения является, по-нашему мнению, смещение в педагогической практике разных по своей сути понятий относительно процедуры выставления отметок – «оценка», «отметка» и «измерение», что подтверждается следующими примерами личного наблюдения, вскрывающими тенденцию отождествления: «Оценка 5 – такая оценка успеваемости... Оценка 4 – это оценка, показывающая...; На основе результатов текущих и рубежных проверок выставляются оценки...».

Поэтому, определим содержание понятий, прибегая к трактовкам разных авторов: так, В.И. Андреев рассматривает «измерение» как «...процедуру сбора информации о наличии или отсутствии какого-либо качества, а также сравнения этого качества с некоторым эталоном на основе заранее выбранных критериев; «оценку» как процесс принятия решений о результатах измерения в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества, а «отметку» как способ фиксирования результатов измерения и оценки...» [1, с. 267]. Ш.А. Амонашвили, также разводя эти понятия, под «оценкой» подразумевает «процесс, деятельность оценивания, осуществляемую человеком; отметка является результатом этого процесса. Упомянутые оценки и отметки равносильно отождествлению процесса решения задачи с ее результатом. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат» [2, с. 12]. Рассматривая оценку и отметку через «отношения», Е.И. Перовский отмечает, что «оценка знаний учащихся есть выражение отношения между тем, что ученик знает по данному во-

просу и тем, что он должен знать к данному моменту обучения. Отметка же или балл есть одна из форм выражения этого отношения, то есть оценки. ...Форма внешнего выражения может быть различной – словесной или цифровой, – но это все же только форма выражения, а не сама оценка» [3, с. 442].

Все вышеуказанное позволяет говорить о том, что:

1. Процесс оценивания требует точной установки перечня необходимых процедур измерения и оценки, причем, по отношению к измерению оценка вторична и может быть получена только после проведения первого (измерения). К сожалению, в современном профессиональном учебном заведении эти два процесса часто не разграничивают, возможно, из-за того, что процесс измерения проходит в свернутом виде, а сама оценка имеет вид числа. Некоторые преподаватели не задумываются о том, что, определяя количество верно выполненных студентом действий в контексте той или иной работы, они тем самым проводят измерение результатов деятельности студентов, а, выставляя оценку, соотносят выявленные количественные показатели с имеющимися в их распоряжении эталонами оценивания.

2. Оценка представляет собой процесс установления степени расхождения или совпадения результата учебной деятельности или хода самой учебной деятельности с заранее заданными критериями; отметка же, являясь результатом этого процесса, «не говорит о том, какое она несет в себе содержание...» [4, с. 367].

3. Оценка, включая в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого лица, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности, характеризуется в баллах абсолютные и относительные успехи обучаемого (абсолютные в том смысле, что сама по себе отметка свидетельствует о качестве знаний или видах деятельности обучаемых, а относительные потому, что, пользуясь отметками, можно сравнивать их у нескольких студентов), а также определяет дальнейший порядок действий: приостановить учебную работу, выявить ошибки, внести коррективы в учебную деятельность или же считать ее завершенной.

К тому же, помимо отсутствия однозначного понимания в теории, а, следовательно, и на практике различных по содержанию педагогических категорий, проведенный нами анализ научно-методической литературы указал на отсутствие на современном этапе фундаментальных классификаций или типологий форм оценки результатов обучения, несмотря на особую актуальность объективных контрольно-оценочных мероприятий в ус-

ловиях современного развития отечественной образовательной системы. Основаниями для такой классификации, согласно А.А. Остапенко [5], могут быть два типа признаков: качественные и организационные.

Среди качественных признаков выделяются:

1. Оценка развития и оценка состояния. Характерный для всей современной образовательной системы процесс оценивания, в ходе которого результаты студентов сравнивают между собой и с существующим нормативом, не принимая во внимание рост каждого обучаемого, трудно назвать продуктивным, поскольку он не стимулирует стремление обучаемого к развитию. А.М. Кушнир называет подобную практику оценкой состояния: «пятерка ли, тройка ли, – обе одинаково бессодержательны в качестве меры развития» [6, с. 106–107], предлагая оценку развития, которая «выставляется за положительное изменение состояния относительно собственного состояния месяц или год назад, не сравнивая обучаемых между собой и с нормативом» [6, с. 107]. Кажется, что оценка развития прогрессивнее оценки состояния, однако она не отражает реальных результатов обучаемых с разным уровнем способностей, оценка состояния же не обладает данным недостатком.

2. Оценка накопительная и оценка вычитательная. Для получения «пятерки» на ЕГЭ или на централизованном тестировании, не обязательно решать верно все предложенные задания. Для этого достаточно правильно выполнить 75 % заданий, которые можно набрать как «качеством», так и «количеством»: можно решить много простых задач, а можно решить несколько сложных, а итоговый оценочный результат при этом будет одинаков (накопительная или кумулятивная система оценивания). В реальной практике оценивания большей популярностью пользуется вычитательная, при которой необходимо правильно выполнить все предложенные задания, что соответствует «пятерке»; если задания выполнены не полностью, из «пятерки» вычитается соответствующее количество баллов. Так, две, выполненные на «пятерку» экзаменационные работы, оцененные по накопительной системе, будут различаться, а оцененные по вычитательной – будут похожи. На первый взгляд, накопительная система оценки превалирует над вычитательной, однако именно она оставляет «пропуски» в обязательных знаниях: студент на контрольной не выбирает те задания, которые не усвоил, или ту задачу, которую решить не может, и в результате этот «пробел» остается навсегда. А если это «незнание» входит в обязательный минимум?

3. Оценка статическая и динамическая. Оценку, полученную навсегда, определим, как статическую, а ту, которую можно исправить, доучив недоученное, как динамическую.

Организационные признаки оценки:

1. Оценка обязательная и добровольная. В качестве иллюстрации проанализируем очень схожие по форме проведения процедуры централизованного тестирования (ЦТ) и единого экзамена (ЕГЭ), поскольку данное сравнение отражает разницу между указанными признаками: обе процедуры предполагают тестирование, обе имеют сходные технологии проверки и оценивания работ, в результате обоих испытаний выдается сертификат со схожими шкалами перевода оценки. Общественного внимания вокруг ЕГЭ намного больше, чем

вокруг ЦТ, принципиальное же отличие между ними в том, что ЕГЭ – обязательен, а ЦТ – добровольно. Так, результаты добровольного испытания обучаемый может проигнорировать, решая, будет ли она влиять на его судьбу, обязательная же оценка неизбежна [7, с. 10].

2. Оценка базового уровня и повышенного. Обратимся к В.В. Фирсову [7, с. 10]: «... обязательная оценка должна отвечать на вопрос: усвоен ли базовый уровень учебного материала? <...> Добровольная – это оценка усвоения повышенного уровня».

Актуальность тезиса об обязательности оценивания базового уровня несомненна, однако на практике он фактически не реализован: традиционная форма экзаменов по билетам не предполагает оценки всего базового уровня, а только тех ЗУН, которые предусмотрены вопросами билета; ЕГЭ не предполагает оценки всего базового уровня, предусматривая возможность выбора заданий; текущие проверки усвоенного материала не предполагают оценки всего базового уровня. Отсюда вывод: традиционная педагогическая практика не предполагает оценивать все ЗУН базового уровня ни в текущей, ни в итоговой форме.

3. Оценка текущая и итоговая: текущая предусматривает оценивание частичного фрагментарного знания, умения, навыка, итоговая – складывается из некоторого количества оценок текущих.

Так, принимая во внимание рассмотренные ранее примеры, можно с уверенностью говорить об обособленном присутствии в современном оценивании всех типов качественных и организационных признаков, совокупность которых и определяет полноту данного процесса. Причем, как было показано ранее, в каждой выделенной паре есть свои «плюсы» и «минусы», которые при условии чередования будут взаимно компенсироваться по принципу дополнительности.

При оценивании развития личностного роста наиболее адекватной является дескриптивная аналоговая шкала, примером которой служит, так называемая, «папка достижений» (portfolio assessment), заимствованная из образовательной технологии США, и активно функционирующая в современной отечественной образовательной практике.

Однако в настоящее время, как доказывает рядом публикаций по проблемам оценивания обучаемых, анализом реального процесса в вузе, можно говорить практически об отсутствии единых процедур и критериев оценивания учебной деятельности: с одной стороны, они носят формальный характер, с другой – отсутствуют четкие алгоритмы проведения измерений [8, 9 с. 263]. При отсутствии строго определенных критериев оценки, преподаватели часто подменяют их собственными, оценивая ЗУН студента интуитивно (если ЗУН обучаемого «А» лучше, чем «В», то «А» получает «4», а «В» – «3»).

Именно с этих позиций, мы говорим о переосмыслении и внесении определенных коррективов в официально существующую на сегодня оценочную практику в вузе, что наглядно можно отразить, определив основные факторы, указывающие на актуальную необходимость ее доработки (в виде, например, расширения шкалы оценивания):

1. Приведение контрольно-оценочной процедуры в соответствие с ведущими положениями личностно-деятельностного подхода, а также основными

направлениями обновления качества профессионального образования, обеспечивающего переход от репродуктивного к продуктивному образованию и формированию разносторонне развитой, творческой личности студента профессиональной школы;

2. Отражение поуровневого подхода в структурировании целей, а, следовательно, и планируемых результатов обучения и переход на расширенную уровневую градацию отметок, обеспечивающую адекватную оценку учебных достижений студентов, в зависимости от характера, степени проявления учебной деятельности и ее результатов;

3. Построение интегральной оценочной шкалы, обладающей большей диагностической силой, учитывающей количественные, качественные показатели и результативность всех видов учебной деятельности студента;

4. Отсутствие в применяемой 5-балльной шкале и ее критериальной основе возможностей учета проявления индивидуальных свойств личности;

5. Завышенные критерии и предметные нормы оценки на отметку «3» (удовлетворительно) для тех студентов, которые в силу своих индивидуальных особенностей и познавательных возможностей не в состоянии достигнуть требуемого эталона усвоения по учебной дисциплине.

При этом мы указываем на необходимость осуществления модернизации оценочной практики именно на государственном уровне, поскольку инновационная практика отдельных учреждений приводит к отсутствию централизованности и единообразия в понимании данного процесса.

Ко всему выше сказанному можно добавить и то, что, несмотря на многовековую историю процессов контроля и оценивания, и по сей день, идут жаркие споры об их смысле и сущности. Как и сотни лет назад, педагоги спорят, что должна показывать оценка как результат экзаменационного контроля: должна ли она быть

индикатором качества – категорическим определителем успеваемости обучаемого или же, наоборот, должна существовать как показатель преимуществ и недостатков той или иной системы (методики) обучения – все это совершенно четко обосновывает необходимость поиска эффективных способов организации оценочной деятельности как компонента экзаменационного контроля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 2. – Казань: Изд-во Каз. Ун-та, 1998. – 318 с.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
3. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе. – М.: Изд-во Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – 511 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд-во Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
5. Остапенко А.А. Теоретические основы моделирования системы школьной оценки в условиях федеральных экспериментов [<http://center.fio.ru/method/Resources>].
6. Кушнир А.М. Зачем ребенок приходит в школу? // Школьные технологии. – 1997. – № 6. – С. 97–112.
7. Фирсов В.В. Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. – 2003. – № 2. – С. 10.
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденную распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 № 1756-Р (п. 2).
9. Словарь иностранных слов.–10-е изд., – М.: Рус.яз., 1983. – 608 с.

MODERN ASSESSMENT OF EDUCATIONAL RESULTS IN PROFESSIONAL SCHOOL

© 2014

E.V. Artamonova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Foreign languages
Kazan State Power Engineering University, Kazan (Russia)

Keywords: quality of education; monitoring of students' knowledge; assessment of students' educational results; classification of assessment.

Annotation: This article covers the questions of the monitoring of students' knowledge and the evaluation, as a component of the control of students' knowledge results in education. We define basic characteristics of the evaluation and present some classification of this process. We show the problems connected with Russian practice of modern assessment of students' knowledge and present some decisions of the allocated problems.