

4. Дмитриев А.А. Коррекция двигательных нарушений у учащихся вспомогательных школ средствами физического воспитания. Красноярск, 1987.
5. Евсеев С.П., Попов В.И. Физкультурное образование инвалидов как фактор социализации личности // Тр. ГАФК им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 2001.
6. Heikinaro-Johanson P., Sherill C. Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland // *Adapt. Phys. Activity Quart.* 1994. № 11(1).
7. Озолина Е.В. и др. Адаптивная физическая активность как новая дисциплина в семействе спортивных наук // Теор. и практ. физ. воспит. 1999. № 5.
8. Физическая культура в работе с детьми-инвалидами // *Здоровье школьников: медико-психологическая поддержка и физическая культура*. М., 1996.
9. Булач Э.Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах: Учеб. пос. для техникумов. М., 1986.
10. Гросс Н.А., Гросс Ю.А., Шарова Т.Л., Горбунова Е.А. Реабилитация опорно-двигательных функций у детей-инвалидов с использованием элементов физической культуры и спорта // *Научные труды ВНИИФК*. М., 1996.
11. Абрамова Т.О., Гросс Н.А., Гросс Ю.А. и др. Возможности реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Тезисы на международной научно-практической конференции «Физическая культура и спорт в системе комплексной реабилитации инвалидов»). Екатеринбург, 1996.
12. Бальсевич В.К., Запорожанов В.А. Физическая активность человека. Киев, 1987.

Л.М. Голубева

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНИВАНИИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования

Задача обеспечения качества образования занимает сегодня одно из центральных мест в образовательных реформах. Непрерывное повышение требований к современному человеку, особенно к его творческим и прогностическим способностям во взаимосвязи с этической компонентой, постоянно актуализирует проблему оценки качества образования и развития человека.

В последнее время усилилось внимание к терминологической четкости обозначения образовательно-педагогических понятий. Эта тенденция отнюдь не случайна, так как по мере накопления и углубления знаний об объектах педагогической действительности, проникновения в сущность явлений и процессов, определения, которые ранее не вызывали сомнений в понятийном аппарате педагогики, требуют конкретизации, дополнения или наполнения новым содержанием. Разнообразие дефиниции образовательно-педагогических понятий обусловлено прежде всего их объективной сложностью и многогранностью. В частности, еще до некоторого времени в педагогике доминировало представление об образовании, как о результате усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В современном понимании понятие «образование» трактуется значительно шире. Основное достоинство современной концепции образования состоит в том, что в содержание образования наряду с традиционными компонентами (знаниями, умениями, навыками)

ми) включены компоненты, призванные реализовать важнейшую задачу современного образования на любой его ступени, – воспитание и развитие человека. В связи с чем рабочим определением содержания образования в нашем рассмотрении будем считать «систему знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества» [1].

Под учебными достижениями школьников следует понимать не только (и не столько) проявленные знания, умения и навыки предметного характера, сколько достижения в деятельности учащихся по самообразованию, саморазвитию, самосозданию себя как личности. Для оценки указанных достижений учащихся необходимо наблюдение за их деятельностью в мониторинговом режиме, которое предполагает получение некоторой управленческой информации. Процесс это трудный, длительный, поскольку в педагогической культуре пока не сформировался культ самообразования, не разработаны критерии оценки деятельности ученика как субъекта собственного развития.

Следует отметить, что в педагогических сообществах обсуждается вопрос разработки общих принципов и методологии оценивания. Изменения, происходящие в содержании современного образования, – перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на

формирование общеучебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий, влекут за собой и изменение системы оценивания. При этом педагогическое сообщество приходит к пониманию, что эффективным будет считаться такое оценивание, которое побуждает ученика стремиться к самосовершенствованию, развитию ценных положительных качеств, социально полезных форм культурного поведения.

Но оценка учебных достижений школьников остается проблемой потому, что в практике цели обучения формулируются исключительно в общих, абстрактных категориях: «сформировать знание о...», «расширить кругозор о...», «изучить вопрос...». Весьма редко встречаются конкретные, измеряемые цели, прописывающие результат, проверяемый в конкретной оценочной ситуации. И это одна из главных причин, не позволяющих коллективу конкретной школы договориться о едином подходе к оценке учебных достижений школьников на разном предметном содержании.

Оценка достижений учащихся в большей мере основывается на слепом доверии и интуиции учителя. В связи с чем затруднена индивидуализация обучения, так как по оценке нельзя определить вектор дальнейших усилий – над каким содержанием следует поработать и в какой степени это возможно для данного ребенка. Более того, она возникает без рефлексирования своего развития самим учащимся. И тогда не приходится говорить о развитии мотивационной сферы школьников, воспитания у них познавательного мотива.

И даже те измерения, касающиеся степени овладения конкретным предметным содержанием или некоторыми общеучебными умениями, которые осуществляются в школах учителями, мало диагностичны, нетехнологичны, недоступны для понимания всем субъектам образовательного процесса.

В свое время В.П. Беспалько сказал: «...практика живет и работает вслепую, а учитель не в состоянии объяснить, почему он рекомендует своим учащимся ту или иную систему упражнений для усвоения знаний и умений» [2]. Как ни прискорбно, но сказанное в 1989 г. актуально и сегодня. Еще недостаточно педагоги озабочены проблемой расщепления задания на составляющие элементы содержания, осуществления анализа выполнения конкретных элементов и последующую коррекцию собственной деятельности и деятельности учащихся исходя из результатов анализа. И, тем более, затрудняются ответить на вопрос, насколько овладели учащиеся ценностями познавательной культуры.

Необходим поиск принципиально иного подхода к оцениванию, который позволил бы устранить негативные моменты в обучении, способствовал бы индивидуализации учебного процесса, повыше-

нию учебной мотивации и учебной самостоятельности. Понятно, что вновь создаваемые подходы к оцениванию учебных достижений учащихся не должны вступать в противоречие с существующей традиционной системой оценивания. В отечественной педагогике пока нет общепризнанных критериев оценки учебных достижений учащихся. Вероятно, и преждевременно говорить о том, что такая система оценивания разработана на уровне технологии, но общие подходы к ее построению в педагогической практике нарабатываются. Известно несколько классификаций уровней целеполагания в когнитивной области: В.П. Беспалько, В.Н. Максимовой, О.Е. Лебедева, В.П. Симонова и др.

Одним из направлений деятельности центра мониторинга качества образования Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования является разработка инструментария оценки учебных достижений школьников, его апробация и предъявление в массовую практику для инициирования деятельности педагогов в сторону пересмотра содержания образования, формирования современного представления о качестве образования.

В основу разработки такого инструментария легло понимание необходимости представления цели и результата обучения на одном и том же языке, в одних и тех же понятиях и терминах, т.е. на языке конкретных знаний, умений и навыков («на языке действий»). Такой подход обусловило перемещение человечества в сторону технической мощи и энергетического оснащения, что вызвало потребность проявления функциональных характеристик личности. А такой дефицит невозможно компенсировать за счет простого усердия, в этом случае нужно другое содержание, включающее в себя как предметное, так и технологическое, проблемное, субъективное, коммуникативное, культурное.

Следует признать весьма ограниченный характер количественных способов определения качества не только образования, но и даже одного из его компонентов – обучения. Педагогика относится к социальным наукам, где возможность применения измерений, количественно определяемых показателей очень ограничена, ибо в ней действуют вероятностные закономерности. Однако увеличение концептуальной психологизации учебного процесса и более четкое понимание ограниченности эмпирического перебора методов обучения позволили осознать проблемы качественного и количественного измерения знаний, умений, способностей и других психолого-педагогических аспектов обучения.

Появление критериального тестирования связано с идеями гуманизации, индивидуализации обучения, стремлением педагогов к отказу от шабло-

нов. Суть последнего в том, что большинство детей способно научиться всему, что им дается в благоразумных и необходимых пределах. Значит, вопрос оценки учебных достижений школьников напрямую связан с современным содержанием обучения, предполагающим разные аспекты.

Рассмотрим операционально-деятельностную компоненту современной цели образования. Изучая новообразования в этой сфере деятельности ребенка, следует знать, что способ деятельности, освоенный учеником, это не просто единица знания, а личностное образование, где в единстве объединены мотивационно-потребностные, эмоциональные и операциональные компоненты. Способы деятельности, усваиваемые и присваиваемые учащимися, становятся их навыками и умениями. Такие личностные умения можно назвать универсальными умениями. При этом под универсальными умениями понимаем не столько технологизированный способ действия, сколько способ, который мог бы быть применен в познании, в освоении и преобразовании в разных сферах деятельности.

Значит, диагностика учебных достижений школьников в познавательной области возможна лишь в случае конкретности формы описания желаемых результатов обучения, так как неоднозначное их толкование приведет к подмене истинных целей. В частности, требования к математической подготовке учащихся должны характеризоваться признаком достижения и содержательной частью. Результат, фиксированный в целях, выражается в сдвигах, изменениях, которые происходят в знаниях, умениях, личностных качествах, ценностных ориентациях, в развитии личности в целом.

Если в качестве признака достижения взять глагол, который указывает на определенный вид действия, то результат действия диагностичен. Следует лишь подобрать совокупность заданий, соответствующих указанному набору конкретных действий для данной цели проверки. Отмеченные результаты получают в ходе активной самостоятельной деятельности субъекта. То есть еще на уровне целеполагания необходимо не только предвидеть желаемый результат образовательной деятельности, но и представлять цели с достаточно четкими показателями, позволяющими в нужный момент включить механизм диагностирования. Тесты, созданные при таком подходе к оценке учебных достижений школьников, скорее всего, следует назвать тестами действий, поскольку они определяют степень присвоенности действия субъектом, действия с конкретными объектами, как-то с графиками, схемами, чертежами; действия, осуществляемого про себя; действия, представленного в форме речи. Те специфические процессы, которые осуществляют активное отношение субъекта к действитель-

ности, будем называть процессами деятельности.

Таким образом, лишь применение знания в собственной умственной или практической деятельности может сказать об овладении школьника новыми знаниями. Именно эта деятельность определяет, будет ли присвоено школьником новое знание, овладеет ли он им, станет ли оно его собственным личностным знанием. Исходя из продвижения ребенка по лестнице усвоения знаний, можно осуществить оценку его учебных достижений. Диагностика учебных достижений школьника позволит педагогу и учащемуся управлять процессом овладения как минимумом знаний, так и общеучебными умениями.

Например, тестовые задания, предложенные учащимся 7-го класса на уроках алгебры, диагностируют не только умение школьников осуществлять математические предметные умения, но и в большей степени сигнализируют об умении и способности школьника понять учебную ситуацию на языке терминов предмета, описать ситуацию новой моделью, преобразовать эту модель, при этом осуществить самоконтроль, самооценку своих действий. Тестовые задания как измерители конструируются на основе операциональной структуры деятельности, которая подлежит освоению.

Поскольку в процессе обучения может произойти включение информации учеником в систему личностных знаний с последующей переработкой ее с помощью своей категориальной системы либо нет. Но подлинно личным знание может стать лишь тогда, когда ученик начнет им оперировать, использовать в мышлении для переработки вновь поступающей информации. Кроме того, инструментарий по оценке учебных достижений должен содержать задания, отвечающие принципам: опоры на культуру, обучения деятельности и перехода от деятельности в ученой ситуации к деятельности в жизненной ситуации.

Анализ проявления названных критериев позволит и ученику и педагогу определить степень их сформированности, подобрать совокупность новых заданий, инициирующих проявление слабо сформированных умений. И, что, на наш взгляд, является весьма важным, такой подход позволит ученику увидеть свои образовательные задачи, будет способствовать формированию у него оценочной самостоятельности, а эта способность признана сегодня ключевой компетенцией. Проецирование ожидаемых результатов, осуществление промежуточных проверок последовательно «поведут» учащихся к успешному достижению ожидаемых тематических результатов. «Степень владения индивидом необходимыми знаниями и навыками – хороший предиктор последующего овладения курсом. Насколько хорошо индивид освоил новый матери-

ал, настолько же хорошо он справится с подобным материалом в предстоящем учебном курсе» [3].

Школьное оценивание, как неотъемлемая часть образовательного процесса, имеет как минимум две функции: поощрение действий обучающегося и обратная связь в ходе процесса обучения. Весьма своевременным является обсуждение вопроса оценивания с самими обучающимися, для чего целесообразно обсуждать и устанавливать совместно параметры оценивания. Это полезно для формирования у школьников универсальных способов деятельности, так как контрольно-оценочную деятельность следует считать одним из самостоятельных элементов содержания образования.

Создание измерительных материалов требует постоянной работы по уточнению критериев оценки учебных достижений школьников, усовершенствованию измерительных средств [4]. Следует понимать, что одними критериально-ориентированными тестами невозможно объективно оценить достижения школьников. Метод тестирования имеет определенные границы применения. Есть такие характеристики обученности школьника, которые настолько сложны и многоплановы, что тестовые методики для их выявления не могут быть применены. Их предназначение – оценить степень овладения учащимися определенными знаниями, способами деятельности, необходимыми для дальнейшего непрерывного образования. Пока не найден тестовый эквивалент того, что можно было назвать общей подготовленностью или образованностью ученика. Н.Г. Чернышевский в свое время заметил, что «три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств необходимы для

того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова». И хотя критериально-ориентированные тесты, при всей их конкретности предмета измерения, обладают возможностью представлять только отдельные составляющие сложного процесса, анализ результатов выполнения критериально-ориентированных тестов позволяет осуществить прогноз об уровне обучаемости школьника. Такие тесты, при всей их критике, обладают и достоинствами: их содержание адекватно изучаемому предмету, они выявляют недостатки прошлого обучения, подсказывают направления последующего, обеспечивают мотивацию учащихся.

Настало время разработок разного инструментария, позволяющего в мониторинговом режиме собирать информацию об учебных достижениях школьника. Это могут быть не только тесты, но и анкеты, позволяющие осуществить самооценку умений овладения учащегося навыками учебного труда. Это могут быть матрицы наблюдений педагога за формированием умений школьника осуществлять самоконтроль, самооценку. В целом при компетентностном подходе они позволят многое сделать для позитивного развития ребенка. Анализ полученной информации позволит педагогу контролировать собственную педагогическую деятельность, спрогнозировать конечные уровни учебных достижений школьников. Мониторинг в контуре «ученик – учитель» не отрицает нормативно-ориентированного подхода. В процессе обучения всегда есть необходимость оценивания *результатов* ученика на основании *сравнения достигнутых результатов с выполнением нормы* в прошлом.

Литература

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М., 2003.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. М., 1981.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 2. М., 1982.
4. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. М., 2001.

Н.А. Качалов

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УМЕНИЯМ УСТНОГО И ПИСЬМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ

Томский политехнический университет

Успешность процесса обучения иноязычному общению как в устной, так и в письменной форме во многом определяется научно обоснованной и

адекватной методической организацией содержания обучения [1]. Представляется необходимым еще раз обратить внимание на то, что, говоря о «со-