

Оценивание – способ повышения эффективности обучения

Оценивание может не только осуществлять функцию контроля, но и повышать эффективность обучения. В Англии уже осознали это...

«В педагогическом мастерстве учителей сердцевиной образует их способность точно оценивать прогресс учеников».

М.Барбер

Как показывает мировой опыт, национальное тестирование, которое сейчас проходит в России в форме ЕГЭ, является необходимым и естественным элементом объективной системы контроля и оценки качества обучения. С этим фактом трудно не соглашаться. Но также невозможно отрицать и другое: его появление существенно меняет жизнь образовательного учреждения, затрагивает практически каждого учителя и ученика.

Драматичной ситуация становится тогда, когда результаты единого экзамена начинают понимать как основное мерило качества работы школы, не учитывая ее жизненного контекста – социально-демографических условий, особенностей контингента, стартовых условий детей. В этом случае ЕГЭ становится вызовом, на который приходится отвечать. Хотелось бы, чтобы ответ был более осмысленным и продуктивным, чем упорное натаскивание на экзаменационные тесты.

А каким еще он может быть? Например, таким, как формирование внутренней – убедительной и прозрачной – системы оценивания учебных достижений и прогресса учеников. Об эффективности подобной реакции говорит опыт английской образовательной реформы, на котором стоит остановиться, поскольку многие ее проблемы оказываются показательными и близкими для нас.

В работе «Школа в век обучения», вышедшей в 2000 г., М.Барбер, возглавлявший тогда отдел стандартов и эффективности в Министерстве образования и занятости Англии и активно проводивший национальную образовательную реформу, описал учебное заведение, которое являлось стратегической целью происходивших изменений и нововведений.

Школа будущего века выглядела так: «Школа сохранит свою принципиальную роль, создавая фундамент для обучения, для вхождения в демократическое общество, оказывая каждому ученику ту поддержку, в которой он нуждается. Но она не будет единственным источником образования для всех и для каждого. Напротив, ей придется искать для своих учеников новые возможности обучения в других школах, в иных образовательных институтах (таких, как музеи), на рабочих местах или в Интернете. Она станет защитником интересов ученика и гарантом качества его образования. Учителя и директора должны все больше расширять свое сознание, проникая не только за пределы школьного здания, но и за границы своего города и страны. Этот процесс означает, что школа действительно раскрывается, становясь частью более широкой системы обучения в течение всей жизни, востребованного XXI веком»¹.

В этой же работе М.Барбер декларировал новый принцип образовательной политики, необходимой для создания такого учебного заведения, – «высокие требования, сильная поддержка», адресовав его всему педагогическому сообществу. В основу были положены высокие стандарты.

Степень вмешательства контролирующих органов в жизнь ОУ была обратно пропорциональна его успехам в их достижении. Школа предоставляла ясную отчетность о своих результатах и получала доступ к наиболее успешному опыту и различным программам повышения квалификации учителей и директоров.

Таким образом, высокие требования, предъявленные образовательным учреждениям, приводили школьную систему в движение. Это становилось возможным потому, что в открытой печати ежегодно широко публиковались сводки с результатами национальных экзаменов, которые делали очевидными достижения каждой отдельной школы и вынуждали ее держать ответ и перед правительством, и перед родителями. И если эти публикации привлекали интерес общественности и служили ориентиром в выборе места обучения, то в том же направлении действовала и национальная система инспектирования.

Открытость информации о работе ОУ ставила в центр общественного внимания качество образования. При этом школам обеспечивались финансирование и высококачественная поддержка, и они получали все больше автономии по мере того, как совершенствовались и становились все более успешными.

Задачи реформы в большой степени были реализованы.

В 2000 и 2002 г. английская социологическая служба MORI Omnibus Survey провела широкомасштабный опрос школьников.

Детям 11–16-ти лет был задан вопрос: «Что ты чаще всего делаешь на уроках?» Предлагалось выбрать три варианта из предложенного списка. Результаты оказались следующими² (табл.).

Таблица

Деятельность на уроке	2000 г. (%)	2002 г. (%)
Списываю с доски	56	63
Участвую в дискуссии	37	31
Слушаю учителя, который долго говорит	37	37
Записываю во время того, как учитель рассказывает	26	20
Работаю в группе над решением какой-либо проблемы	25	22
Провожу время, думая о своем	22	24

Разговариваю о своей работе с учителем	22	16
Работаю на компьютере	12	10
Изучаю то, что имеет отношение к реальной жизни	11	12

Трудно совместить подобную организацию учебной работы с образом школы, созданным М.Барбером, и с подготовкой учеников к непрерывному активному обучению.

Такая картина не является неожиданной. Описывая цели и план будущей школьной реформы в 1997 г., М.Барбер задал вопрос о том, какие стратегические решения следует принять в отношении оценивания и тестирования.

Говоря о двух функциях оценивания, – формирующей и контролирующей – он описывает последствия, которых можно ожидать, если последняя станет гипертрофирована. «Тест в целях отчетности будет побуждать учителей специально готовить к нему учеников: заставлять зубрить тесты за прежние годы, натаскивать по соответствующим темам, прорабатывать определенные приемы решений и т.п.»³. Барбер считает, что минимизировать негативные последствия тестирования можно, сделав тесты простыми, гибкими и регулярно их изменяя. Но это только половина дела.

«Совершенно очевидно, – продолжает Барбер, – что учителю нужно регулярно оценивать учеников, чтобы следить за их прогрессом и определять дальнейшие шаги в усвоении учебного материала. Для этих целей государственные тесты, проводимые по окончании первого и второго уровней начальной школы, абсолютно бесполезны. На этом этапе требуется значительно больше повседневного контроля. Учителя должны быть достаточно опытными, чтобы создавать и использовать свои собственные формы контроля, но им нужно иметь в своем распоряжении широкий спектр оценочных средств, основанных на стандартах, устанавливаемых национальной школьной программой».

Поиск в области разработки инструментов оценивания, применение которых способствует росту учебных достижений ученика и при этом позволяет избежать негативных эффектов участия школы в гонке за результатом, начатый еще до старта школьной реформы, активно продолжался в последнее десятилетие.

Ответ на вопрос, как может оценивание повышать эффективность обучения и каким оно должно быть, прозвучал в документе, подготовленном в 1999 г. Группой реформы оценивания (Assessment Reform Group), в которую вошли ведущие представители научного педагогического сообщества Великобритании.

Этот документ опирается на труды P.J. Black и D.William, подытожившие целый ряд изысканий в области школьного оценивания и его влияния на достижения школы и отдельных учеников.

В их работах аккумулированы и обобщены результаты более чем 250-ти подобных исследований. Такие книги, как «Оценивание и обучение в классе» (1989), «Внутри черного ящика: повышение стандартов через оценивание в классе» (1998) стали педагогическими бестселлерами и методическими пособиями. Они успешно переиздавались и до сих пор не потеряли своей актуальности.

Используя выводы, сделанные авторами книг, Группа реформы оценивания заявила следующее:

«Может ли оценивание повышать образовательные стандарты? Исследования последних лет позволяют сказать: «Безусловно, да». Оценивание – это одно из наиболее действенных средств, повышающих эффективность обучения. При этом следует четко различать *оценивание обучения (assessment of learning)*, проводимое с целью определения уровня достижений, обеспеченное хорошо разработанными процедурами, и *оценивание для обучения (assessment for learning)*, основанное на иных приоритетах, процедурах и договоренностях.

Полученные результаты неопровержимо доказывают: инициативы, направленные на эффективное применение оценочных техник в качестве средства, поддерживающего обучение, способны приводить к повышению учебных результатов. Причем для плохо успевающих детей разница может быть более существенной.



Исследования показали, что **улучшение обучения через оценивание зависит от пяти ключевых условий:**

Эффективной обратной связи от преподавателя к ученикам.

Активного включения учеников в процесс собственного учения.

Учета в преподавании результатов, полученных при оценивании.

Осознания того, насколько сильно от оценивания зависит мотивация и самооценка учеников, которые существенным образом влияют на обучение.

Способности учеников оценивать свои результаты и понимания, как их улучшить.

В то же время было выявлено несколько препятствующих факторов:

Тенденция учителей оценивать скорее количество сделанного и презентацию работы, чем качество собственно учения.

Склонность уделять повышенное внимание ранжированию и выставлению оценок, что часто понижает самооценку учеников, вместо того, чтобы помогать им и советовать, как улучшить свое положение.

Подчеркнутое сравнение учеников друг с другом, деморализующее тех, кто оказывается менее успешным.

Использование обратной связи в качестве социального инструмента или средства управления, а не для того, чтобы помочь ученикам более эффективно учиться.

Отсутствие у учителя понимания учебных запросов учеников».

Заключения, к которым пришли исследователи итогов проведенной в Англии и Шотландии образовательной реформы, подтвердили ожидания. Чрезвычайно большое значение, придаваемое результатам тестирования, особенно на средней и старшей ступени обучения, вынуждает учителей сосредоточиться на проведении тестов вместо того, чтобы использовать оценивание для поддержки обучения. Ученики все больше воспринимают его как нечто, что их маркирует, наиболее слабые при этом оказываются практически деморализованы.

Но в то же время реформа заставляет педагогов развивать собственные практические умения в этой области и использовать те же тесты не для маркировки и контроля, а в качестве инструмента диагностики, формирующего и корректирующего учебный процесс.

Чтобы осуществить такое переформатирование, требуется следующее:

- Вовлечь учащихся в рефлексию и анализ выполненной работы для того, чтобы они могли более эффективно готовиться к ее исправлению.
- Поощрять их к тому, чтобы они сами ставили вопросы и проверяли ответы, помочь им понять, как происходит оценивание и на чем надо сфокусироваться, чтобы добиться улучшений.
- Содействовать тому, чтобы в партнерском оценивании и самооценивании ученики освоили критерии, которые укажут им, как можно улучшить собственные работы.

Таким образом, тест может ассимилироваться учебным процессом и становиться его частью. То есть позиция учителя (школы) определяет, в какой функции будет использоваться этот оценочный инструмент.

Подводя итог кратко описанию ситуации, в которой оценивание было позиционировано как способ эффективного управления учебным процессом и решения персональных учебных задач школьника, отметим, что этот подход позволяет образовательному учреждению (учителю) сделать «мягким» формирующим инструментом даже такое жесткое средство, как итоговый тест.

Предложенный подход к внутришкольному оцениванию явился своего рода ответом на ситуацию строгого, максимально объективного внешнего контроля школы и образовательных достижений учащихся и весьма удачным и правильным образом его дополнил, сделав условия менее драматичными для ОУ и учителей и более перспективными для школьников.

Это положение кажется во многом близким тому, что складывается сейчас в российском образовании, когда все более острыми становятся задачи внешней оценки достижений школы и качества работы педагога, основанной на результатах национального тестирования, баланса между эффективным учебным процессом и тренажом (натаскиванием) для подготовки к экзаменам. Ответ на подобные вопросы, как мы видим, лежит в трансформации и развитии внутренней школьной системы оценивания.

Сегодня контур этой схемы, отвечающей современной школьной реальности и внешним вызовам, вполне очерчен. **К основным тенденциям, определяющим систему оценивания образовательных результатов учащихся в зарубежной школе, можно отнести следующее:**

Компетентностный подход, обуславливающий практико-ориентированную постановку образовательных целей и учебных задач и направленные на результат формы оценивания учебных достижений.

Индивидуализацию как процесса обучения, так и подходов к оценке его результатов.

Предоставление ученику максимально активной и ответственной роли во время собственного обучения и вовлечение его в оценку своих достижений, развитие его оценочной самостоятельности на основе применения самооценивания и партнерского оценивания.

Акцентирование динамического аспекта оценивания, направленного не только на фиксацию итоговых достижений, но и отслеживание их динамики и индивидуального прогресса ученика.

Широкое применение формирующего оценивания (оценивание для обучения), являющегося частью учебного процесса, способного оказывать существенное влияние на качество учебных достижений, мотивацию и образовательную активность школьника.

На сегодняшний день в зарубежной практике имеется богатый инструментарий, представленный в практических руководствах для учителей начальной, средней и старшей ступени и разнообразных программах профессионального развития, позволяющий квалифицированно и эффективно осуществлять оценивание. К сожалению, подобные материалы в нашей школе отсутствуют. Поэтому насущной является задача широкого описания имеющихся зарубежных и отечественных концепций, методов и инструментов оценивания. К ее решению мы приступаем.

¹ M.Barber. School in the Learning Age. Campaign for learning, – 2000.

² T.Greany, JRood. Creating a learning to learn school, – 2003.

³ М.Барбер. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. – М.: Просвещение, 2007.

**Марина ПИНСКАЯ ,
замдиректора Центра методики и оценки качества обучения ГУ–ВШЭ**