



СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY

О.Г. Смолянинова

**ОЦЕНИВАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ:
ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО**

Монография



Ольга Смолянинова

**Оценивание образовательных
результатов в течение всей
жизни: электронный портфолио**

«Сибирский федеральный университет»

2016

УДК 37.016:004
ББК 74.028с5

Смолянинова О. Г.

Оценивание образовательных результатов в течение всей жизни:
электронный портфолио / О. Г. Смолянинова — «Сибирский
федеральный университет», 2016

ISBN 978-5-7638-3412-3

Исследованы проблемы оценивания образовательных результатов на различных ступенях, в разных системах формального и неформального образования. Представлены методики использования электронного портфолио – современной технологии формирующего, аутентичного оценивания в течение всей жизни. Проанализирован российский и зарубежный опыт. Сформулированы научные подходы, выделены дидактические принципы, описаны модели использования электронного портфолио в системе оценивания на разных этапах обучения в школе, в системе высшего образования (бакалавриат, магистратура), в профессиональном развитии педагога. Адресована научным работникам, преподавателям, слушателям системы повышения квалификации педагогов, аспирантам и магистрантам педагогических направлений университетов, а также всем интересующимся данной проблематикой.

УДК 37.016:004

ББК 74.028с5

ISBN 978-5-7638-3412-3

© Смолянинова О. Г., 2016

© Сибирский федеральный
университет, 2016

Содержание

Предисловие	5
Введение	7
Глава 1	10
1.1. Изменение моделей оценивания в условиях обучения в течение всей жизни и ориентации на образовательные результаты	11
Конец ознакомительного фрагмента.	29

О.Г. Смолянинова

Оценивание образовательных результатов в течение всей жизни: электронный портфолио

Монография

Предисловие

Образовательные результаты и способы их оценивания в современной педагогической науке порождают жаркие дискуссии. Введение ЕГЭ, ФГОС, профессиональных стандартов, различных механизмов стандартизации системы оценивания привело к спорам между противниками и сторонниками смены образовательных парадигм – перехода от планирования образовательных процессов и действий преподавателей (исходя из императивных истин, ведомых как правило, только самим преподавателям) к планированию действий обучаемых по достижению образовательных результатов, значимых для них самих и востребованных в динамично меняющейся повседневной жизни.

Образовательные результаты имеют как общественную, так и личную, персонифицированную составляющие. Вот почему этот многогранный феномен можно рассматривать со многих точек зрения: государственной, общественной, политической, национальной, личностной, психологической, педагогической и т. д. В предлагаемой работе представлены результаты исследований и анализа некоторых наиболее существенных аспектов оценки образовательных результатов на уровне общеобразовательной школы и в системе подготовки педагогов, готовых и способных осуществлять данную деятельность в современной школе. Очевидно, что никакие высшие директивы и самые полные, самые современные ФГОС и профессиональные стандарты педагога автоматически не изменят десятилетиями сложившуюся российскую образовательную действительность, не поменяют в одночасье мышление и методики преподавания. «Нас так учили» или «мы так всю жизнь учили» – два наиболее распространенных выражения среди профессорско-педагогического состава большинства педагогических вузов и практикующих учителей.

Однако в настоящее время наблюдается позитивная динамика реальных изменений в системе подготовки педагогических кадров, готовых к пониманию и развитию индивидуальных запросов обучающихся, способных разрабатывать совместно с обучаемым образовательные маршруты, мотивировать и поддерживать индивидуальный прогресс.

Отвечая на сакраментальный вопрос «Каким должен быть сам учитель, чтобы уметь понять, заинтересовать, поддержать, не давать готовый ответ, а проявлять выдержку и педагогический такт, чтобы «привести» в зону ближайшего развития обучаемого?», мы определяем два фокуса: профессионально мобильный и интеллектуально свободный. Какие технологии наиболее полно отвечают запросам современной системы оценивания образовательных результатов обучаемых, значимые для них самих, наряду с зарекомендовавшими себя традиционными (которые, несомненно, вносят свою лепту в оценку)? Может быть, это покажется чересчур предвзято с позиции традиционной дидактики, но мы будем описывать и доказывать в монографии преимущества технологии электронного портфолио как ресурсоемкой педагогической технологии. Электронный портфолио (е-портфолио) – это прежде всего технология развития, рефлексии, личная история собственного образования длиною в жизнь, позволяющая проводить пролонгированный мониторинг внешним экспертам и глубокий внутренний

анализ самому субъекту своих образовательных целей, ресурсов, уровня достижений и проблем.

Следует уточнить, что предлагаемые в этой книге анализ, толкования, обоснования, рекомендации не претендуют на универсальность и всеобщую применимость. Образовательные результаты так неоднородны и неповторимы в своих проявлениях, что являются до сих пор до конца не исследованным феноменом как в теории, так и в педагогической практике.

Мы стремились использовать примеры и аргументы, которые имеют сравнительно широкое распространение, подчеркивать положительные и неоднозначные моменты рассматриваемых тенденций, методов и критериев оценки. Хотелось бы выразить огромную благодарность моим магистрантам Безызвестых Екатерине, Сиротининой Людмиле, Созиновой Ксении и моим коллегам Коршуновой Вере Владимировне, Имановой Ольге Анатольевне, Шилиной Наталье Георгиевне, Достоваловой Елене Викторовне. Они помогали мне в течение последних трех лет подтверждать или опровергать предположения и гипотезы, проводя совместные исследования, вступая со мной в бескомпромиссные споры и выражая оригинальные суждения.

Особая благодарность инженерам кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии СФУ Жолудевой Олеся, Валяевой Екатерине, которые помогали мне с оформлением материалов и переводов иностранных источников.

Первая глава монографии представляет методологию и научные методики оценивания образовательных результатов в условиях непрерывного образования и трансформации образовательных парадигм в XXI веке. Проанализированы российские и зарубежные подходы к оцениванию результатов в различных возрастных группах обучаемых. Параграф 1.2 написан по материалам зарубежных стажировок в Голландии по проекту TEMPUS ALLMEET № 544480-TEMPUS-1-2013-1-IT-TEMPUS-YPHES.

Вторая и третья главы отражают практический опыт и теоретические исследования в разработке и апробации моделей оценивания образовательных результатов на различных ступенях образования: общей и старшей средней школы, бакалавриате, магистратуре.

В четвертой главе представлены исследования автора, осуществляемые в последние годы в рамках фундаментальных и прикладных научных проектов, поддержанных РАО, РГНФ, ERANET, DAAD.

Введение

*Солнце останавливали словом,
Словом разрушали города....
А для низкой жизни были числа,
Как домашний, подъяремный скот,
Потому что все оттенки смысла
Умное число передает.*

Н. Гумилев («Слово», 1921 г.)

Оценка образовательных результатов дело тонкое и многомерное. Комплексное оценивание предполагает деликатное отношение к словесным характеристикам, описывающим качественные составляющие и необходимость использования точных измерительных числовых показателей результативности. В совокупности квалиметрических, аутентичных, рейтинговых, шкалированных методов и достигается большая достоверность оценки образовательных результатов.

В настоящее время очевидно, что разрешение комплекса проблем, связанных с кризисом традиционной образовательной парадигмы и несовершенством системы оценивания, связано не столько с расширением списка предметных компетенций или обогащением их содержания, сколько с перемещением из социально-производственной сферы в образование такого элемента, как «встраивание» образовательных результатов индивида в разнообразные социально-практические контексты. Если раньше данная проблема решалась фрагментарно, за рамками образовательной системы, на основе самостоятельного, порой многолетнего, накопления индивидом жизненного опыта, с включением неформального образования, то сейчас она в значительной мере актуализировалась перед различными образовательными системами (общего среднего, среднего, высшего, дополнительного профессионального образования, формального, информального и неформального образования). Общество и бизнес перестал удовлетворять образовательный «недодел», то есть выпускники школы или сузов и вузов, не способные качественно, быстро и адекватно вписаться в систему профессиональных и социальных связей.

Таким образом, в образовании наметился перелом от целевой ориентации, от учебных знаний, умений и прочих предпосылок становления в будущем результативного действия к образовательным результатам (нередко декомпозированных в ключевых и профессиональных компетенциях) как некоторой актуальной способности эффективно действовать в разнообразных социально-практических контекстах и ситуациях. Как отметили Холстед, Орд-жи, этот «перелом» затронул не только вузы и выпускные классы школ, а пронизал сверху вниз всю систему, включая дошкольные звенья.

Пересмотр целей образования, образовательных парадигм и разработка соответствующих диагностических инструментов оценивания велись одновременно во многих странах: Австралии, Великобритании, Голландии, США, Швейцарии и других. Данные усилия были актуализированы в международных исследованиях, что увеличило их эффективность и резко повысило статус. Однако подлинный интерес к проблеме диагностики и формирования компетенций вызвала международная программа мониторинга школьных достижений PISA (Programme for International Student Assessment). Общественность ряда развитых стран испытала шок, узнав результаты мониторинга. И это послужило стимулом для начала преобразований в системе оценивания образовательных результатов, способствующих заинтересованности и включенности самих обучаемых в персональные образовательные траектории, достижению

максимально возможных показателей. В числе стран, активно включившихся в модернизацию образования и систем оценивания, была и Россия.

В настоящее время актуальной тенденцией российского образования является осмысление международного опыта и расширение отечественных разработок диагностического инструментария оценивания, отвечающих запросам общества. Расширяются исследования в контекстах измерения компетенций, внедрения идеологии компетентного подхода (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.А. Кальней, Г.И. Ибрагимов, А.Г. Каспржак, Т.М. Ковалева, А.М. Новиков, М.В. Рыжаков, И.А. Фруммин, А.А. Хуторской, В.Д. Шадриков, Р.Х. Шакуров, С.Е. Шишов и др.).

Разрабатываются новые инструменты оценивания образовательных результатов будущих учителей на основе профессиональных кейсов и тестов (В.В. Болотов, Е.И. Булин-Соколова, Э.Ф. Зеер, А.А. Марголис, А.А. Кузнецов, В.В. Рубцов, И.А. Реморенко, А.Л. Семенов, Е.А. Ямбург и др.).

Вместе с тем по мере продвижения в указанных направлениях становится все более ясным, что та интегральная оценка итоговых образовательных достижений, которую обеспечивает инструментарий международных монито-ринговых исследований, будучи прекрасным ориентиром для принятия управленческих решений политического уровня, в очень малой степени может помочь конкретным учителям в их повседневной деятельности. К таким же выводам приходит и ряд зарубежных специалистов (П. Андерсен, М. Ауэр, У. Бек, В. Грини, Д. Дюве, Ж. Дюмей, Р. Дувекот, Т. Келлеган, Д. Кембридж, Д. Морган, С. Мюррей, Д. Мил, С. Раве, Дж. Равен, К. Фриман, Р. Хорни и др.). По мнению Б.Д. Элькониной, система обратной связи, которую обеспечивают упомянутые мониторинги, по своему содержанию «не дотягивается» до управления образовательными процессами, обрываясь где-то на уровне функционирования региональных образовательных систем. Таким образом, актуальной задачей в сфере оценивания является разработка методики современной аутентичной диагностики образовательных результатов в течение всей жизни и изучение реальных образовательных практик. Необходимо адаптировать и доработать существующий инструментарий оценивания образовательных результатов таким образом, чтобы он мог качественно влиять на эффективность изменений в образовании, деятельность педагогов и администрации школы. Нужна система оценивания, которая могла бы не только подводить рейтинговые итоги образовательного процесса, но и включать самого обучающегося в процессы целеполагания и оценивания, содержательно корректировать образовательный процесс на новые планируемые результаты в соответствии с мировыми стандартами и ключевыми компетенциями DeSeCo.

Данная монография – это попытка продвинуться в направлении к этой цели. Отправной точкой нашего исследования стало знакомство с опытом международных проектов TIMSS, PIRLS, PISA и передовыми российскими исследованиями в области формирующего оценивания (результатами Центра оценки качества образования (РАО), Федерального института педагогических измерений). Задача создания диагностического инструмента практико-ориентированной формирующей системы оценивания потребовала осмысления проблем и перспектив ресурсоемкой технологии электронного портфолио, в частности поиска ответов на следующие вопросы: 1) какие компетенции должны быть у выпускников на различных этапах образования; 2) какими инструментами можно их достоверно оценить, замотивировав самого учащегося на максимальные достижения; 3) как оценивать уровень сформированности компетенций, их качество; 4) как обеспечить преемственность образовательных результатов на переходах между уровнями образования.

В монографии представлены исследования российского и зарубежного опыта в оценивании образовательных результатов в течение всей жизни. Предпринята попытка выстраивания логической последовательности системы оценки результатов обучения на различных ступенях образования. Описаны принципы, методы и процедуры оценивания посредством техноло-

гии электронного портфолио. Приведены конкретные примеры успешного функционирования системы оценивания, а также проанализированы трудности и ограничения использования е-портфолио.

Глава 1

Изменение моделей образования и оценивания в условиях обучения в течение всей жизни

В данной главе проанализированы исследования российских и зарубежных ученых в изменении образовательных парадигм и моделей оценивания основных образовательных результатов, представлены возможности и перспективы электронного портфолио в условиях формирующего оценивания в личностной и компетентностной парадигмах.

1.1. Изменение моделей оценивания в условиях обучения в течение всей жизни и ориентации на образовательные результаты

В современной дидактике выделяют различные сущностные характеристики непрерывного образования, среди которых:

- 1) образование в течение всей жизни (lifelong learning, LLL);
- 2) образование взрослых;
- 3) непрерывное профессиональное образование.

Следует отметить, что умение принимать решения в нестандартных ситуациях, наличие инициативности и творческого мышления, готовности к постоянному повышению профессиональной квалификации становятся социально значимыми и востребованными в современном информационном обществе. Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года¹ большее значение приобретает подготовка педагога с развитыми способностями к творческому преобразованию действительности и высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций.

Поиск эффективных технологий, позволяющих оценить не только результаты обучаемых на выходе из образовательных институтов, но и результаты, значимые для самих субъектов образовательного процесса, позволяющие судить о потенциале развития, сформированных компетенциях, является актуальными в контексте образования в течение всей жизни и успешного трудоустройства.

Наиболее традиционным стало определение непрерывного образования как процесса роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни, организационно обеспеченного системой государственных и общественных институтов и соответствующего потребностям личности и общества [58]. Исследователи связывают потребность непрерывного образования с прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий [58], усилением сотрудничества между университетами с исследовательскими сообществами, бизнесом и современным рынком труда [23].

В XXI веке образование строится на постоянном расширении и углублении знаний, обучении действиям, освоении совместных действий и способности оставаться самим собой.

В течение всей жизни мы узнаем, действуем, презентуем себя, сохраняя свои ценности и идеалы. Для знаниевой парадигмы важно расширение прав и возможностей всех обучаемых за счет предоставления им равного доступа к знаниям и развитию логических и творческих способностей. В деятельностной парадигме основой является практическое обучение, проблематизация знаний, научных теорий на основе моделирования (или погружения) в ситуации реальной жизни, активных действий обучающихся, расширяющих их ключевые компетенции. Очень важным аспектом является творческая самореализация в музыке, искусстве, танце, живописи, театре и др. Кроме того, признаком современности является виртуализация деятельности и общения. Презентация в электронном пространстве раскрывает многообразие различных контекстов индивидуальности и способствует формированию идентичности личности.

Одной из основных ключевых компетенций человека в XXI веке является умение учиться (learning to learn) как способность быть успешным, востребованным, иметь работу и достойные условия в течение всей жизни. Социологи посчитали, что молодому человеку, обучающемуся сегодня в университете, к 38 годам придется сменить 13 профессий, осваи-

¹ Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=90601>

вать новые компетенции, достойно выходить из различных ситуаций, в которых необходимы навыки и умения принятия решений. Освоение новых профессий требует новых компетенций как для выживания в социуме, так и построения личностных отношений, профессиональной карьеры.

Жизнь так устроена, что человек вынужден учиться постоянно. Все большую роль в обучении в течение всей жизни начинают играть информационные технологии. «Одним из наиболее удивительных аспектов информационной революции является та легкость, с которой артефакты и новые виды информации становятся обычными явлениями повседневной жизни. Несмотря на социальные или культурные препятствия, которые часто тормозят распространение новых технологий внутри общества, все те, кто по собственному выбору или по необходимости использует эти новые средства, достаточно легко получают «естественные» навыки их использования, так как данные технологии экстернализируют когнитивные функции и, таким образом, способны сами решать те трудности, которые могли бы сделать их недоступными для пользователей» [53].

Обучение в течение всей жизни осуществляется в интеграции технологий и реализуется в системах формального, неформального и информального образования. Несмотря на институционализацию формального и отдельных элементов неформального образования, образование является предельно персонализированным и зависит от индивидуальных особенностей людей, имеет специфические черты, связанные с различием культурных норм.

Далее более подробно остановимся на характеристиках формального, информального и неформального образования в контексте непрерывного обучения в течение всей жизни.

Формальное образование, всегда преднамеренное и планируемое, предполагает обязательную, вмененную систему оценивания. Как правило, реализуется в виде конкретной образовательной программы, модуля или курса. По завершению обучения в формальной образовательной системе выпускник, успешно прошедший итоговые аттестационные процедуры, получает официально признанные подтверждения в виде диплома, удостоверения, сертификата, дающего ему право профессиональной деятельности по профилю освоенного образовательного направления, модуля или курса. Кроме того, он получает возможность претендовать на карьерное повышение или поступать на следующую ступень в учебные заведения.

Основным признаком неформального образования является отсутствие общих, стандартизированных требований к результатам учебной деятельности. При этом могут присутствовать основные атрибуты формального обучения – целесообразность, процедура оценивания. Основанием для предоставления названных прав служит диплом или иной сертификат единого, как правило, общегосударственного или международного образца. Отсюда возникает необходимость стандартизации учебных программ, лицензирования и аккредитации образовательных учреждений [53], обеспечивающая взаимозаменяемость работников одного и того же профиля и уровня квалификации [53]. Однако, как правило, полученные в неформальной системе образования удостоверяющие документы, обычно не дают возможности заниматься трудовой деятельностью, хотя и очень востребованы в определенных профессиональных сообществах (например, в IT-сфере).

Неформальное образование, как правило, ориентировано на хобби (фотография, садоводство, кухня и другие), реализацию увлечений в искусстве, науке, культуре, спорте, приобретение дополнительных знаний и навыков, необходимых в быту, в решении конфликтов, в воспитании детей и так далее. Неформальное обучение позволяет учитывать интересы, запросы, способности самого обучаемого. Оно всегда преднамеренное (отражает намерения конкретного человека) и добровольное. Неформальное образование может осуществляться в различных институциональных формах: семинарах, тренингах, конференциях и др.

Следует отметить, что термин «информальное образование» пока не имеет широкого распространения в России, он пришел к нам из материалов ЮНЕСКО и чаще используется в

среде методологов педагогической науки. Смысл неформального образования связан с обучением в процессе повседневной жизни, освоением социально-культурного опыта.

Неформальное образование происходит за пределами педагогически организованного процесса и лишено его основных атрибутов. Префикс «ин-» в слове, его обозначающем, употреблен в значении «без-». Это позволяет трактовать термин как образование без процедурных формальностей или неформальное образование. По существу и содержанию это тот же процесс приобретения знаний и умений, углубления миропонимания и обогащения личностного потенциала, который мы видим в формальном и неформальном образовании [52].

Неформальное образование не институализовано, но играет очень важную роль, особенно в связи с расширением доступности компьютерных средств, открытых образовательных ресурсов, социальных сетей, мобильного обучения. «Определенные элементы учения и научения присутствуют практически во всех формах социальной активности. Виды неформального образования пока не систематизированы. К числу основных могут быть отнесены: стихийное самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на волнующие вопросы или способов разрешения практически значимых проблем; учение по методу проб и ошибок; взаимобучение в ходе совместного выполнения тех или иных задач; приобретение новых знаний посредством современных информационных технологий (Интернет, интранет, базы данных и т. д.) и через средства массовой информации; чтение и посещение учреждений культуры; эстетическое развитие в процессе любительской художественной деятельности; выполнение той или иной работы под руководством компетентного специалиста» [52].

Оценивание для целей обучения состоит из диагностического и формирующего оценивания. Последнее должно основываться на большом количестве различных источников информации (например, портфолио, работы, находящиеся в процессе выполнения, беседы, конференции учителей и учащихся и т. д.). Согласно Кларку [75] формирующее оценивание признается важной стратегией в мотивации учащихся на образовательные достижения. Оценивание для целей обучения определяется как группа определенных стратегий [128]. Основные особенности данных стратегий следующие:

1) участие учащихся в определении целей обучения и зачетных показателей результатов обучения;

2) опора на уже имеющиеся у учащихся знания;

3) эффективное предоставление обратной связи;

4) сбор разнообразных доказательств обучения;

5) обучение у сверстников как источник самообучения и научения;

6) самооценка для самоконтроля обучения.

Опора на достижения и конкретные знания учащегося могут помочь в нивелировании его слабых сторон и получении новых знаний. Учащийся ориентируется на персональную цель, описываемую как ожидаемый результат, адаптированный к стандартам знаний учебной программы [93].

По существу открытые знаки отличия, так называемые открытые значки (Mozilla Open Badges), а также информационные курсы в режиме онлайн, завоевавшие большую популярность в последнее время, МООС (Massive online open courses, массовые открытые онлайн-курсы) являются яркими примерами неформального и неформального образования [101]. В неформальном/информальном образовании реализуются принципы сетевого обучения, когда люди создают и поддерживают сеть для своих собственных целей, интересов, для ситуативного обучения, для научно-исследовательской работы.

В неформальных моделях образования информационно-коммуникационные технологии опосредуют не просто взаимодействие учащихся, а их работу в режиме учебного сообщества по совместному созданию учебных ресурсов, разделяя между собой зоны ответственности. Как правило, результаты неформального образования никак документально не оформляются.

Хотя в мировом сообществе в последнее время данному виду образования придается все большее значение. Например, в сети Интернет появилось движение за сертификацию результатов неформального образования, полученных знаний и умений, связанных с присуждением уровней.

Оценка на основе электронного портфолио результатов формального и неформального образования в течение всей жизни

Корпорация Mozilla предлагает новый онлайн-стандарт валидации и проверки неформального и информального обучения, предоставляя бесплатное программное обеспечение и открытый технический стандарт для создания Open Badges – «значков», которые может использовать любая организация для создания запросов и проверки квалификаций, полученных на различных курсах, тренингах в системах формального и неформального образования. Любой человек сможет собрать подтверждение своих компетенций из различных информальных образовательных источников (как в онлайн, так и оффлайн) в единый портфолио, представив свои навыки и достижения. Open Badges можно использовать, например, в профайлах социальных сетей, персональных портфолио при поиске работы, выполнении проектов и т. д.

Использование технологии Open Badges в е-портфолио позволит понять самому обучаемому, как он учится: по образцу (examples), на основе рефлексии образовательной деятельности (reflection), моделирования (modelling), самооценивания (selfevaluation), а также каким способом он приобретает знания (content) и навыки (skills), в какие формальные и неформальные образовательные процессы включен, какую роль в процессе образования играет учитель (teacher/ trainer), образовательное сообщество (learning community), профессиональное сообщество (community stakeholders). Схема использования Open Badges в электронном портфолио в процессе субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве представлена на рис. 1.1.

Классический подход к оцениванию в образовании сформировался в начале XX века, для него были характерны принципы «приписывание чисел объектам и событиям по некоторому правилу» [121]. Главный критерий эффективности обучения – это безошибочное воспроизведение изученного материала. Изменения, происходящие в образовании, несомненно приводят к трансформации парадигм оценивания. Классическая схема оценивания предполагает количественный подсчет характерных свойств, атрибутов, присущих объектам или отдельным личностям, о чем свидетельствует стремление к стандартизации и объективации суждения оценивающего относительно этих отличительных атрибутов. С применением измерительных технологий осуществляется попытка сравнить отдельных студентов в соответствии с теми характерными свойствами, атрибутами, которые были заданы ранее. Такие измерения в гуманитарные науки были привнесены в XIX веке по аналогии с точными науками и распространена на различные области знания. Таким образом, применяемые в гуманитарных науках в настоящее время характеристики измерения аналогичны тем, которые используются в точных науках. И эти характеристики находятся в состоянии кризиса.



Рис. 1.1. Схема использования технологии электронного портфолио в образовательном пространстве

По мнению Дж. Матео и А. Сангра, существующие ограничения носят различный характер: одни – концептуальный, другие – инструментальный, третьи – методологический:

- концептуальный – динамизм измерений в образовании [99], универсальность и неизмеряемость [67];
- инструментальный – применение стратегий и инструментов традиционного подхода, в котором нет возможности определить в научных терминах уровень образовательных достижений обучаемых и способы его достижения;
- методологический – некоторые противоречивые аргументы в эффективности и надежности оценивания [99].

Общий кризис традиционной процедуры оценивания – это уже факт для профессионалов. Традиционное оценивание не отвечает настоящим потребностям и ожиданиям, поэтому необходимо глобальное переосмысление как содержания оценивания, так и его важнейших элементов.

В связи со сдвигом целевых установок в образовании происходит сдвиг в системах оценивания: от традиционного оценивания по количественному признаку посредством письменных экзаменов – к качественному комплексному оцениванию в соответствии с целями обучаемых и ориентацией на образовательные результаты. Разница в упомянутых подходах представлена в табл. 1.1 [70].

Таблица 1.1
Сдвиг оценочной парадигмы

<i>От</i>	<i>К</i>
Письменные экзамены	Работа в рамках курса
Оценивание проводится преподавателем	Оценивание осуществляется студентом
Критерии оценивания скрыты	Критерии оценивания открыты
Соревнование	Сотрудничество
Оценивание продукта	Оценивание прогресса
Цели	Результаты
Содержание	Компетенции

Тренды изменения целевых установок образования меняют и сценарии использования оценивающих технологий в образовании [64]. Широкое распространение электронного обучения, социальных сетей привело к росту интереса к открытому дистанционному обучению (МООС), в котором трансформируется отношение к природе оценивания. Оценивание ориентируется уже не на формальные процедуры для получения сертификата, а на личностное и профессиональное развитие. Происходит оценивание компетенций в противовес оцениванию освоения содержания дисциплины. Оценивание компетенций ориентируется на приближенные к реальным проблемные ситуации (case studies), на проектные технологии оценивания (techniques of project assessment) в противовес оцениванию, основанному на результатах по отдельной академической дисциплине.

Необходимость изменения акцентов в системе оценивания отмечали различные зарубежные исследователи. В частности, Дж. Робертс выделяет значимые черты системы оценивания для обучения, среди которых:

- понимание студентом целей и результатов оценивания;
- включение внешней оценки и самооценки;
- связь оценивания со следующими этапами обучения [110].

Таким образом, оценивание для обучения – это больше чем просто выставление оценок. Это вовлечение преподавателя в планирование следующего этапа обучения и возможность для студента увидеть и понять свои проблемные моменты в обучении.

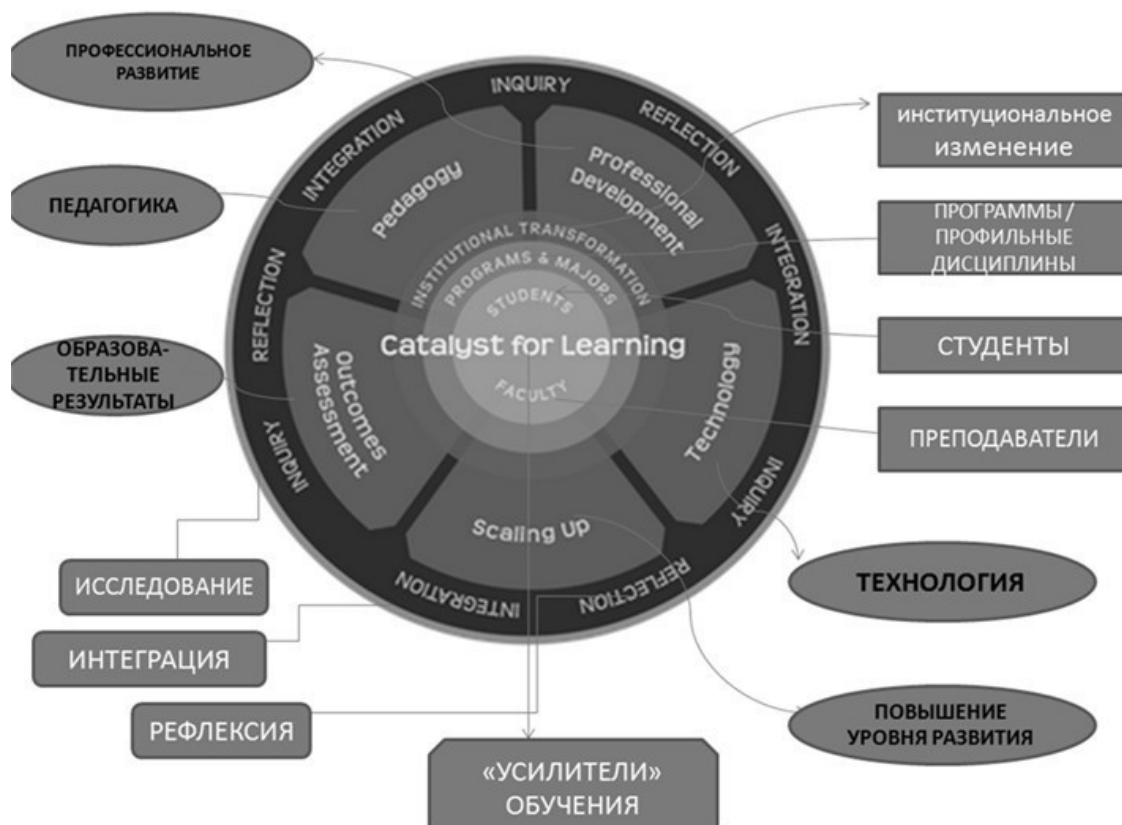
Х. Барретт выделяет ряд значимых факторов, которые должны способствовать повышению качества системы оценивания обучения: 1) развитие когнитивных теорий и понимание предмета оценивания, 2) развитие технологий измерения результатов, 3) расширение способов интерпретации комплексных результатов обучения.

В зарубежной практике активно ведутся исследования по осуществлению перехода от процедур оценивания к изменениям, которые совершенствуют сам процесс обучения. В качестве примера приведем контент веб-сайта «Катализатор». В соответствии с его концепцией технология е-портфолио способствует развитию инициатив изменения образования в отношении новых методов измерения образовательных результатов согласованных с образовательной системой учреждения [73]. На рис. 1.2 показаны меры по усилению воздействия на изменение образования в отношении новых методов измерения образовательных результатов.

В настоящее время происходит смена парадигмы высшего образования в контексте европейских образовательных реформ. Становится не важным, где (в системе формального или неформального образования) и как долго приобретались профессиональные знания, навыки и компетенции. Квалификация присваивается, если соискатель может продемонстрировать результаты обучения (знания, навыки, способности, компетенции). Квалификация – это офи-

циальное признание того, что учащийся достиг результатов обучения, которые соответствуют установленным стандартам².

Смена парадигмы высшего профессионального образования в контексте европейских образовательных реформ связана с принятием *Европейской рамки квалификаций для обучения в течение всей жизни (EQF)* [107]. Европейская рамка квалификаций (ЕРК) разработана Европейской комиссией. Процесс разработки начался в 2004 году, когда была создана экспертная группа. Официально Европейская рамка квалификаций для образования в течение всей жизни утверждена в апреле 2008 года Европейским парламентом и Советом Европейского союза³. ЕРК – мета-рамка (система координат). Ее основная функция обеспечить прозрачность, сопоставимость и признание квалификаций (дипломов/свидетельств об образовании). Кроме того, ЕРК предоставляет системное, структурированное описание квалификационных уровней по результатам обучения. Европейская рамка квалификаций (ЕРК/EQF) выделяет восемь уровней, охватывает всю систему образования (общее, среднее, специальное, академическое образование, повышение квалификации) и определяет шкалу квалификаций – от базового уровня (1-й уровень – свидетельство об окончании средней школы) до продвинутого (8-й уровень – диплом доктора наук). Каждый из восьми уровней определен набором дескрипторов, которые описывают **результаты обучения**, относящиеся ко всем квалификациям данного уровня в любой системе квалификаций⁴. На уровне Российской высшей школы действуют 5, 6, 7, 8-й уровни EQF.



² Рекомендации Европейского парламента и Совета о разработке Европейской рамки квалификаций для обучения в течение всей жизни [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf

³ Европейский центр по развитию профессионального образования и обучения (European Center for the Development of Vocational Training CEDEFOP), 2010.

⁴ Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

Рис. 1.2. Меры по усилению воздействия на изменение образования в отношении новых видов измерения образовательных результатов [73]

Таблица 1.2

Рамки квалификаций европейского пространства высшего образования (ЕПВО) (Qualifications Framework of the European Higher Education Area – QF/EHEA)

EQF	Болонская рамка
1	
2	
3	
4	
5	Сокращённый цикл (в рамках первого цикла или связанный с ним)
6	Первый цикл
7	Второй цикл
8	Третий цикл

Рамка квалификаций ЕПВО фиксирует [126]:

- три цикла обучения (включая возможность присвоения промежуточных квалификаций в национальном контексте);
- количество зачётных единиц для первого и второго циклов;
- универсальные дескрипторы результатов обучения и общих компетенций (независимых от предметной области) для каждого цикла (Дублинские дескрипторы).

Дублинские дескрипторы описывают универсальные компетенции, которые должен продемонстрировать выпускник (результаты обучения) по завершению сокращённого, первого, второго и третьего циклов высшего образования⁵.

Дублинские дескрипторы выделяют пять универсальных результатов обучения (для трёх циклов – уровней ВО) – broad learning outcomes:

- знание и понимание (Knowledge and understanding);
- применение на практике знания и понимания (Application of knowledge and understanding);
- умение высказывать суждения (Making judgments);
- умение общаться (Communication);
- умение учиться (Learning skills).

При этом все образовательные результаты на каждом уровне и по окончании каждого цикла четко описаны. Приведем пример результатов обучения по завершению третьего цикла (табл. 1.3).

При этом ЕРК описывает компетенции в терминах автономии и ответственности и по принципу нарастающей сложности ведёт к формированию компетенции учиться и работать самостоятельно. В целом Европейская рамка квалификаций для образования в течение всей жизни (ЕРК/the EQF):

⁵ Разработаны членами рабочей группы Объединённая Инициатива Качества (The Joint Quality Initiative), 2004.

- позволяет сопоставить европейские квалификации, т. е. упрощает сравнение и понимание структуры квалификаций в ЕПВО;
- способствует преодолению разрыва между профессионально-техническим и высшим образованием.

Таблица 1.3

Результаты обучения по завершению третьего цикла обучения в рамках квалификации ЕРК

	Результаты обучения	ECTS
Квалификации третьего цикла	<p>Квалификации, означающие завершение третьего цикла, присваиваются студентам, которые:</p> <p>продemonстрировали системное понимание области обучения и овладение навыками и методами</p> <ul style="list-style-type: none"> • исследований, связанных с этой областью; • продемонстрировали способность выделить гипотезу, сформулировать проблему, спланировать, внедрить и адаптировать исследовательскую работу с научной достоверностью; • в контексте оригинальной научно-исследовательской работы, внесли вклад в развитие новых областей знания – некоторые из научных материалов заслуживают публикации в национальных и международных источниках; • способны к критическому анализу, оцениванию и синтезу новых и сложных идей; • могут общаться с коллегами, с научным сообществом и обществом в целом в сфере своих профессиональных знаний; • смогут способствовать (в научном и профессиональном контексте) развитию технического, социального и культурного прогресса в обществе, основанном на знании 	Нормативы не указаны

Таким образом, в целостной системе квалификаций ЕПВО *одна из ключевых компетенций, которую необходимо продемонстрировать в качестве результата обучения, – это умение учиться самостоятельно.* Освоение навыков самостоятельного обучения является также одной из восьми ключевых компетенций, выделяемых в Рекомендациях Парламента и Совета Европы от 18.12.2006.

Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни:

- Умение общаться на родном языке (communication in the mother tongue).
- Умение общаться на иностранных языках (communication in foreign languages).
- Математическая компетенция и базовые знания в области науки и техники (mathematical competence and basic competences in science and technology).
- Компетенции в сфере информационно-цифровых технологий (digital competence).

- Умение учиться/способность к самообразованию (learning to learn).
- Социальная и гражданская компетенции (social and civic competences).
- Дух инициативы и предприимчивости (sense of initiative and entrepreneurship).
- Осознание своей культурной принадлежности, понимание культурных различий и умение взаимодействовать с представителями других культур (cultural awareness and expression)⁶.

В настоящее время наиболее завершенной представляется попытка системного определения образовательных результатов участниками проекта *De-SeCo* (The Definition and Selection of Key Competencies – Определение и отбор ключевых компетенций), реализованного в 1998–2002 годах⁷. Декларация *DeSeCo* сегодня служит одной из важнейших точек опоры в развертывании компетентностного подхода в европейском (и не только) образовании.

Цель проекта *DeSeCo* состояла в том, чтобы определить ключевые компетенции, необходимые для успешной жизни и хорошо функционирующего общества. Основанием для отбора компетенций послужили, с одной стороны, представление о базовых европейских ценностях (таких как демократия, согласованность личных и общественных целей, устойчивое развитие), а с другой стороны – констатация важнейших социально-культурных тенденций, в контексте которых действует и развивается современный общественный индивид. В результате была предложена структура из трех категорий, задающих нормативное пространство целей для всех образовательных ступеней.

Категория 1. Интерактивное использование средств (орудий): владение когнитивными и физическими социокультурными орудиями как средствами активного взаимодействия (диалога) с миром. Способность создавать и адаптировать такие средства. Понимание того, как средства меняют взаимодействие с миром, как могут быть использованы для достижения более широких целей, какие новые горизонты действия открывают. Эффективное использование устных и письменных речевых навыков, равно как и математических умений в разнообразных ситуациях. Содержание этой ключевой компетенции удачно схвачено понятием «грамотность» (например, грамотность чтения, математическая грамотность, информационная грамотность).

Категория 2. Взаимодействие в гетерогенных группах: умение жить и работать с людьми другой культуры, выстраивая новые формы кооперации.

Категория 3. Автономное действие: осмысленное и ответственное выстраивание личной жизненной траектории.

Опишем содержание ключевых компетенций проекта *DeSeCo* для успешного функционирования в информационном обществе, выделенных ОЭСР [78].

Интерактивное использование средств

– *Способность интерактивно использовать язык, символы и текст.* Эффективное использование устных и письменных речевых навыков, равно как и математических умений в разнообразных ситуациях. Содержание этой ключевой компетенции удачно схвачено понятием «грамотность» (например, грамотность чтения, математическая грамотность).

– *Способность интерактивно использовать знания и информацию.* Критическое отношение к информации с учетом ее технической инфраструктуры, социокультурного и идеологического контекста.

⁶ Рекомендация Парламента ЕС и Совета ЕС от 18 декабря 2006 относительно ключевых компетенций для обучения в течение всей жизни / Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).

⁷ Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта // Международное бюро просвещения ЮНЕСКО. Исследования в области сравнительного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE_Competences.pdf

– *Способность интерактивно использовать новые технологии (информационные, коммуникационные)*. Понимание сути и возможности новых технологий, меняющих характер взаимодействия людей. Использование технологий в каждодневной практике.

Взаимодействие в гетерогенных группах

– *Способность хорошо относиться к другим*. Инициирование, поддержка и регулирование личных отношений с другими на основе уважения их ценностей, верований, культуры, предполагает наличие умения встать на место другого, увидеть мир его глазами, а также владеть своими эмоциями, включает способности: действовать, удерживая широкую панораму (предельный контекст); намечать и реализовывать жизненные планы и личные проекты; защищать и утверждать права, ограничения, интересы и потребности.

– *Способность действовать в кооперации*: излагать свои идеи и выслушивать чужие; удерживать ход обсуждений и следовать программе действий;

договариваться; принимать решения, примиряющие разные точки зрения.

– *Способность регулировать и разрешать конфликты*: анализировать проблемы и интересы сторон, выявлять причину конфликта, точки зрения сторон; определять зоны согласия и расхождения; реструктурировать проблему; выстраивать приоритеты потребностей и целей, выявлять возможные уступки и их условия.

Автономное действие

Понятие автономного действия включает две связанные друг с другом идеи: развитие личной идентичности и осуществление относительной самостоятельности в смысле принятия решений, выбора и совершения действия в том или ином контексте. Понятие это подразумевает наделение индивидов способностью к саморазвитию и самовыражению, осуществлению прав и принятию на себя ответственности в различных жизненных сферах. Осуществление автономии требует общей ориентации на будущее и понимания того, что тебя окружает, в том числе, как среда функционирует и каким образом ты в нее входишь. Автономное действие не означает действия в социальной изоляции. Напротив, оно означает, что индивиды осмысленно управляют своей жизнью, осуществляя контроль над своими жизненными условиями и условиями работы и играя активную роль в созидании своей жизни.

Для самостоятельного действия важны следующие ключевые компетенции:

– *Способность защищать и отстаивать свои права, интересы, обязанности, нужды и границы*. Эта ключевая компетенция позволяет индивидам полагать себя в качестве субъектов, которых должны принимать в расчет, и совершать выбор в качестве граждан, членов семьи, работников, потребителей и т. д.

– *Способность формировать и реализовывать жизненные планы и личные проекты*. Эта ключевая компетенция позволяет индивидам концептуализировать и актуализировать цели, которые они считают для себя осмысленными и которые соответствуют их ценностям.

– *Способность действовать в рамках широкой перспективы (широкого контекста)*. Эта ключевая компетенция предполагает, что индивиды понимают, как устроен широкий жизненный контекст, свое место в нем, основные актуальные сюжеты, возможные последствия своих действий и принимают эти факторы в расчет в своей деятельности.

Наряду с данной рамкой, очерчивающей совокупности прогнозируемых компетенций, были также сформулированы психологические предпосылки реализации данной структуры в индивидуальном действии. Было декларировано, что центр структуры компетенций образует моральная, интеллектуальная и социальная зрелость индивидов, которая позволяет им дистанцироваться от социальных давлений, удерживать отличную от других точку зрения, высказывать независимые суждения и принимать ответственность за свои действия [54]. Ключевым моментом является *рефлексивность* – способность объективизировать ценности, чувства, мысли, отношения и действия (как свои, так и чужие) для критического мышления, удерживать напряжение противоречия и действовать в изменяющейся действительности, учитывая

широкий контекст и извлекая уроки из опыта [9]. Компетенции в психологическом плане являются не просто набором знаний и умений, а способностью сознательной мобилизации всех личностных ресурсов для решения жизненных задач. Дакарский проект (ЮНЕСКО, 2000) продекларировал важность результатов образовательной деятельности. Были определены основные цели, которые должны быть достигнуты к 2015 году для совершенствования всех аспектов качества образования: результаты образования должны быть измерены и признаны всеми, способствовать осуществлению жизненных планов. Проекту *DeSeCo* удалось создать содержательную основу определения ключевых компетенций, которая сведена к предельно простой формуле: *рефлексивно овладевать культурными средствами действия, чтобы участвовать в развитии общества и развивать собственную личность*. Это означает, что основой целеполагания является целостный образ *становления субъекта продуктивного социального действия*. Тем самым было введено и определенное представление об устройстве образовательного процесса, включающем два момента: присвоение культурных орудий и опробование обретаемых возможностей в личностно значимом социальном взаимодействии [78].

Широко распространены пять ключевых компетенций, сформулированные на семинарах Совета Европы:

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, связанные со способностью препятствовать возникновению расизма и ксенофобии, климата нетерпимости, с умением жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, включая общение на иностранных языках.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации, предполагающие владение новыми технологиями, понимание возможностей и границ их применения, способность критического отношения к циркулирующей информации.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь.

Очевидно, что приведенные пять позиций по сути фиксируют контуры того разрыва, который сегодня имеет место между образованием и общественной практикой. Таким образом, основная функция этого меморандума – политический вызов образовательному сообществу, ориентирующий на пересмотр системы образовательных целей.

Одним из ответов на этот вызов является система ключевых компетенций, внедряемая в образование детей в Великобритании. Так, конкретизированная программа ключевых компетенций от 2000 года, предлагаемая Экзаменационной комиссией Оксфорда [106], выделяет три основные и три более широкие компетенции:

1. Коммуникация.
2. Операции с числами.
3. Информационные технологии.
4. Работа с людьми.
5. Совершенствование способностей к обучению и повышение результативности.
6. Разрешение проблем.

Эти ключевые компетенции рассматриваются как основа, которая проходит через все образовательные ступени и пронизывает все предметы. Три основные компетенции (1–3) оцениваются в основном с помощью тестов. Три более широкие (4–6) – экспертными методами.

В последние годы ключевые компетенции внедрены в образование всех детей от 2 до 18 лет [55]. При этом предусмотрены четыре уровня освоения каждой из названных шести компетенций и пятый уровень, который обозначен как «Развитие личных компетенций» и объеди-

няет «Коммуникацию», «Работу с людьми» и «Разрешение проблем». Школьные экзамены, которые сдают в 16 лет, составляют содержание первого и второго уровня, а более высокие уровни осваиваются на следующих образовательных ступенях [106].

Обращение к содержанию первых трех компетенций показывает, что их совокупность в пределе очерчивает не что иное, как отнесенность языковых, математических и информационных знаний – умений – навыков к наиболее важным (распространенным) ситуациям их применения:

- устной и письменной коммуникации с анализом текстов, обменом информацией, дискуссиями и презентациями собственных данных и выводов;
- осуществления сложного (коллективного или автономного) действия (решения проблемы или задачи), предполагающего использование языковых и математических умений, равно как и умения работать с информацией.

Оксфордская система целевых ориентиров в силу эмпиричности своего построения не гарантирует полноты решения проблемы. В этом плане более перспективным представляется выделение ключевых компетенций на основе полагания предельной (системной) картины процесса и результата образования.

В настоящее время широко известен опыт тестового измерения ключевых когнитивных компетенций, накопленный в рамках регулярных международных мониторинговых исследований TIMSS, PIRLS и PISA. Начало этой практике было положено проектом PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), который проводится при поддержке International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) [96; 101]. Как видно из названия проекта его целью было исследование грамотности чтения⁸. Объектом исследования были учащиеся, имеющие за плечами четыре года школьного обучения (преимущественно дети 9,5 лет). Предполагалось, что к этому моменту учащиеся уже должны научиться чтению в такой степени, чтобы оно стало средством дальнейшего школьного обучения. Тестирование было сфокусировано на процессе понимания текстов двух категорий: информационных и литературных.

Инициативой IEA стал международный проект TIMSS (Trends in International Student Assessment), посвященный исследованию качества математического и естественно-научного образования в начальной и основной школе [102]. Исследования проводились в 1995, 1999 и 2003 годах.

В рамках TIMSS разработаны тесты достижений для 4-го и 8-го классов.

В *математический блок* тестовых заданий включены такие разделы, как «Числа», «Алгебра», «Измерения», «Геометрия».

В *естественно-научный блок* заданий включены разделы из таких дисциплин, как биология, физика, химия, география и астрономия, экология. Вслед за проектами TIMSS и PIRLS был инициирован проект PISA (Program for International Student Assessment), нацеленный на мониторинг образовательных результатов сразу в трех областях (*математика, естествознание и чтение*), но только применительно к основной школе (дети 15 лет) [16]. Именно в проекте PISA акцент на функциональности знаний – умений – навыков получил наиболее последовательное воплощение. Так, в диагностических материалах был представлен новый тип задач, носящих междисциплинарный характер и моделирующих сложные проблемные ситуации высокой практической значимости.

В настоящее время исследование PISA является значимым фактором, на который ориентируются другие долгосрочные мониторинговые проекты. Повидимому, именно под влиянием

⁸ Термин «грамотность чтения» введен IEA в 1991 г. и определяется как «способность понимать и использовать письменные языковые формы, востребованные обществом и/или ценные для индивида». Впоследствии термин «грамотность» получил распространение как метка функционального владения какими-либо средствами и способами. В настоящее время используется как синоним термина «компетентность».

PISA в исследовании TIMSS-2003 были введены задачи, описывающие реальные ситуации, и серия задач «Научные исследования». В то же время TIMSS и PIRLS продолжают удерживать и свою специфику, обусловленную пониманием возрастных различий между детьми 9 и 15 лет. Так, в частности, авторы PIRLS констатируют, что их диагностический инструментарий сфокусирован на переходе от обучения чтению к его использованию для учебы, в то время как аналогичный инструментарий PISA – на переходе учащихся из мира школы в мир взрослых, на готовности включиться в трудовую деятельность или поступить в университет [101]. Анализ особенностей международной и национальной оценки образовательных достижений обучаемых в образовании системно описан в работе Г. Винсента и Т. Келлеган [8]. Авторы представляют инструментарий национальной системы оценивания и обширный материал результатов исследований достижений обучающихся в различных странах.

В современных условиях экстенсивное расширение использования ICT существенно трансформирует высшее образование [113]. Появление дистанционного онлайн-образования заставило переосмыслить модели образования (teaching and learning models) в университетах. Особенно заметна трансформация оценивания в онлайн-средах [102], отмечается необходимость изменения процедур и методик оценивания для адаптации к новому образовательному контексту (new teaching and learning context), возникающему вследствие виртуализации. Основная тенденция связана с вовлечением студентов, обучающихся дистанционно в режиме онлайн, в оценивание. Эта тенденция возникла вследствие открытости и гибкости образовательной деятельности, предполагающей онлайн-среду с альтернативными способами оценивания. В эту среду студенты попадают по собственному выбору в соответствии с их образовательными потребностями [99]. Однако М. Росман [112] указывает на необходимость интеграции теории и практики: оценочная деятельность, основанная на жизненном опыте, не менее полезна в образовательной деятельности.

В 2001 году Национальный научный совет/the National Research Council США опубликовал учебник по образовательному оцениванию, который назывался «Как узнать о том, что знают студенты: Наука и дизайн образовательного оценивания». В данном учебнике оценивание строится исходя из цели обучающегося. И само оценивание является формирующим, оцениванием для обучения. Его целями являются диагностика обучения студента и поиск путей улучшения образования. Оценивание обеспечивает обратную связь со студентами, преподавателями, родителями, представителями власти и общественности и позволяет узнать их мнение об эффективности образовательных услуг [105].

Огромную роль в системе формирующего оценивания в условиях эффективного использования ИКТ играет технология электронного портфолио как технология, включающая в оценочные процедуры семью обучаемых на протяжении всей жизни и создающая цифровой архив персональных образовательных достижений (рис. 1.3).

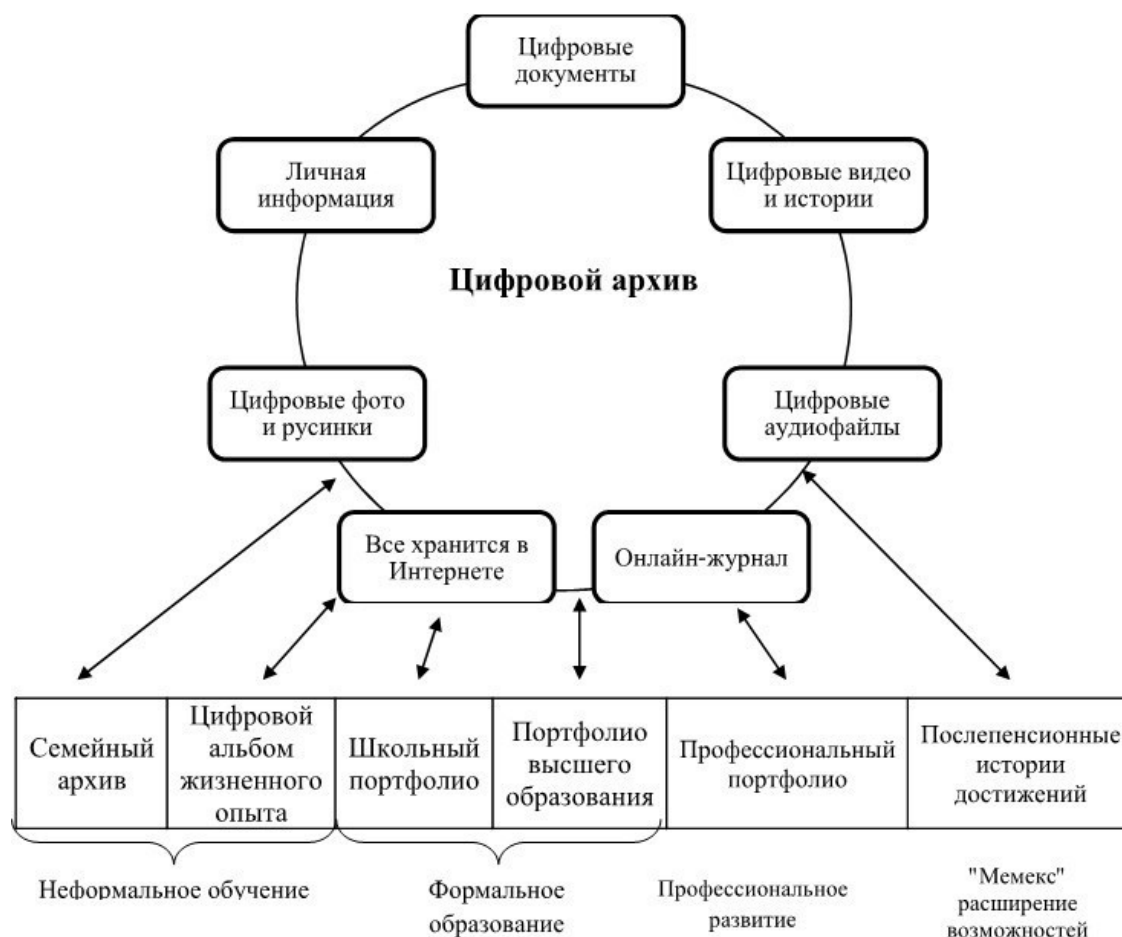


Рис. 1.3. Схема оценивания посредством технологии электронного портфолио в течение всей жизни

Существует несколько факторов, которые позволяют улучшить оценивание: прогресс в сфере когнитивных наук, расширение представлений о том, что и как нужно оценивать, оценивание прогресса в обучении в длительном периоде, возрастающие возможности интерпретации более сложных форм результатов образования. Следует подчеркнуть, что важно использовать несколько единиц и методик измерения при оценивании: один тип оценивания не может быть подходящим для всех возможных ситуаций оценивания. Нельзя один способ оценивания использовать для многих целей. Оценивание – это всегда процесс анализа представленных наглядных доказательств результатов образования, всегда он в какой-то мере неточен. Результат оценивания – это только предположение о том, что человек знает и может делать. Таким образом, необходим более комплексный и разнообразный набор практических методов оценок.

Согласованность системы оценивания с основной концепцией преподавания конкретного курса, модуля – важная задача. Однако вне зависимости от индивидуальных моделей, философии преподавания и образовательных парадигм необходимо согласование и с региональными, и с государственными стандартами. В образовательной философии существует много противоречащих парадигм: бихевиоризм и конструктивизм, позитивизм и герменевтика, трансляционная и деятельностная, социальная и культурно-историческая парадигмы. Для эффективного оценивания в каждой из данных парадигм, необходимо ответить на ряд вопросов: какова внутренняя философская конкретная учебной программы, как выбранная стратегия использования портфолио для оценивания вписывается в эту модель?

Конструктивистская модель обучения ориентирована на глубокое изучение материала. Исследование Портлендского университета показало, что модель основана на метопазнании

и способствует более глубокому пониманию учебного материала. С одной стороны, учащиеся должны иметь возможность планировать и оценивать свое обучение, с другой стороны, результаты выпускников должны соответствовать государственным стандартам. Процесс критического анализа требует сбора информации для определения качества образования с целью постоянного улучшения его эффективности. Поскольку фундаментальным принципом индивидуального портфолио (student-centered portfolio) является предоставляемая студенту возможность отбора артефактов, сбор подтверждающих данных для всех целей оценивания становится практически возможным только при сравнении с другими методами. Конфликтующие образовательные парадигмы требуют построения многогранной системы оценивания, которая позволит использовать индивидуальное портфолио на конструктивистской платформе для цели личностного развития обучающихся, и включения в аккредитационные процедуры на уровне организации. В монографии мы пытаемся ответить на вопрос о том, как создать систему оценивания и отчетности в образовательной организации без потерь для развивающего потенциала портфолио как инструмента непрерывного образования и профессионального развития, ориентированного на студента.

Каждое оценивание основывается на трех основных принципах:

- модель того, как студент представляет знания и развивает свою компетентность в данной области;
- задания и ситуации, которые позволяют наблюдать работу студента;
- метод интерпретации для заключения после предоставленных наглядных свидетельств.

Новая парадигма структуры оценивания в дистанционном и онлайн-образовании

В работах J.R. Savery, T.M. Duffy, J. Mateo, L. Guàrdia, A. Sangrà, M. Maina, D.M.A. Sluijmans и других представлены образовательные принципы внедрения новых подходов в структуру онлайн-модели обучения, основанные на компетентном подходе к оцениванию.

- Онлайн-образование более эффективно, когда учебный план основан на планировании и выполнении действий (learning based on activities).

- *Деятельность должна быть авторской (authentic)*. Субъектность играет значимую роль в построении ментальных структур в проблемных ситуациях [91]. Представление об авторской индивидуальной позиции соотносится с представлением о когнитивной задаче (cognitive challenge), требующей решения.

- Вся деятельность в рамках учебной программы соотносится с деятельностью в реальной жизни, в ситуации профессиональной деятельности. Студент должен иметь представление о том, что реальность сложна, а вся деятельность – это часть макроуровня. Формирование компетенций в широком контексте не только учебных ситуаций, но и знаний и компетенций в реальной жизни [114] помогает сделать учебные ситуации по-настоящему важными.

- *Деятельность должна вызывать затруднения у обучаемых для развития мышления*. Освоение знаний, развитие способностей, овладение навыками, а также контекст, в котором способности и навыки реализуются, должны быть значимы для студента, мотивировать его к образовательной деятельности.

- Процессы формализации и режимные рамочные процедуры в образовательном процессе не должны препятствовать инициативе образовательных достижений обучаемого. Фундаментальным положением является предоставление возможности обучаемым принимать решения в спорных ситуациях в процессе решения задачи. Тут очень важна роль педагога, который должен быть помощником, консультантом и в то же время не предлагать готовых решений.

• *Деятельность предполагает социальный договор и вмешательство (в какой-то степени) в социальную сферу.* Знание – это продукт социального договора. Важность социального контекста в процессе обучения поддержана теорией конструктивизма [127]. Важным элементом является сотрудничество в группе обучающихся или инновационный опыт виртуальных онлайн-образовательных сообществ [72].

• Необходимо создавать обучающие ситуации, в которых сотрудничество в группе обеспечивает получение нового знания, формирование и развитие компетенций. Одной из основных целей любой образовательной модели является развитие навыков саморегуляции, самовыражения у студентов. Для этого педагогу необходимо использовать модели, активизирующие групповую рефлексию вопросами «как?» и «что?» студент учит [76].

• Необходимо выстраивать сбор информации по каждому заданию и курсу на основе логики оценивания индивидуальных образовательных результатов обучаемого в динамике, обеспечивая студентам личностные смыслы обучения. Все задания должны быть построены таким образом, чтобы была возможность рефлексивно оценить их выполнение за счет выделения ключевых моментов процесса обучения.

В конструктивистской компетентностной парадигме образования Дж. Матео и А. Сангра предлагают использовать аутентичную (достоверную) стратегию оценивания образовательных достижений (*genuine assessment based on executions*). *Данный подход можно определить как совокупность методов, которые требуют от студентов создания продуктов образовательной деятельности, демонстрирующих их уровень контроля за знаниями и навыками и способствующих раскрытию способностей.*

В контексте дистанционного образования этот вид оценивания нашел широкое распространение и был описан. Л. Вайс, Дж. Квилей [133] отмечают, что многие онлайн-курсы ориентированы на педагогическую модель передачи знаний, имеющую отношение к когнитивной образовательной парадигме.

В настоящее время в европейской системе педагогического образования в развитии и оценивании личностных и профессиональных компетенций выделяют следующие цели [108]:

- 1) повышение социальной и культурной значимости школы и педагога;
- 2) развитие профессиональных, личностных и специальных компетенций педагога;
- 3) переосмысление моделей обучения педагогами в процессе подготовки;
- 4) подготовка педагогов к модерированию и разрешению сложных образовательных ситуаций;
- 5) подготовка педагогов к различным изменениям в современном глобальном обществе.

Описанное разнообразие современных интерактивных моделей обучения (схема Д. Пармижани) еще более обостряет проблему адекватного оценивания и разработки оценочного инструментария, а технология электронного портфолио может органично использоваться в различных моделях (рис. 1.4).

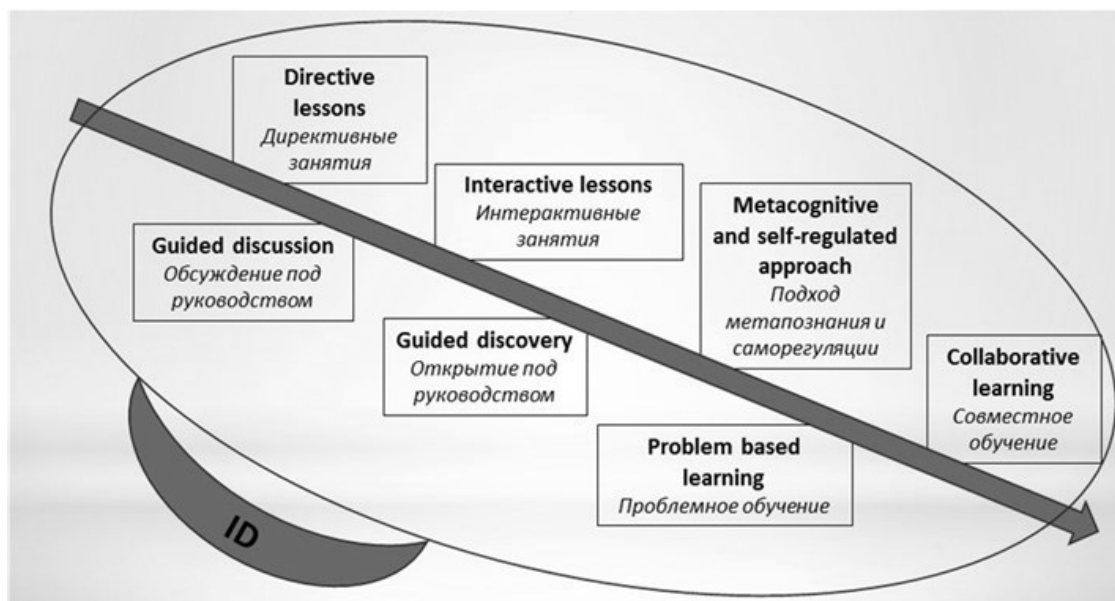


Рис. 1.4. Различные зарубежные модели преподавания/обучения (Д. Пармижани) [108]

Новая концепция образования объединяет процессы обучения и оценивания. Оба процесса работают на повышение качества образования субъекта. Образование понимается как процесс, который длится всю жизнь. Студенты должны отдавать себе отчет о своих достижениях и потребностях, которые возникают постоянно в связи с непрерывностью образования, изменением процессов взаимодействия. Рефлексия образовательных достижений позволяет обучающимся планировать собственное развитие и выстраивать образовательную траекторию, способствует приобретению компетенций в специфических образовательных контекстах. Необходимы новые формы управления образованием и перемены в методах оценивания. В.А. Болотов, И.Д. Фрумин отмечают, что создание в России новой системы оценивания учебных достижений будет способствовать более целенаправленному проведению реформ в сфере образования в целях обеспечения высокого качества и доступности на основе использования данных об учебных достижениях и для улучшения работы образовательных учреждений и повышения эффективности учебного процесса. Но для реализации новой модели оценивания нужны новые инструменты и методики. Новый инструментарий на основе альтернативного аутентичного оценивания гарантирует качество информации для оценивания. Портфолио обеспечивает неограниченную возможность управления такой информацией за счет разнообразия артефактов, доступа к системе оценивания различных субъектов образовательного процесса, включения активной целенаправленной деятельности самого обучаемого.

Качественно структурированный портфолио может выступать как инструмент управления собственной образовательной деятельностью. В виртуальную среду управления образованием также необходимо включать элементы, обеспечивающие образовательные связи студента и педагогов, сбор релевантных аспектов персонального развития субъекта, образовательные процессы в континууме, выходящие за рамки обязательного образования, которые позволят осуществлять обучение в дистанционном режиме.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.