

КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ КАК ФАКТОР ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

©2009 Н.В.Малова

Самарский филиал Московского городского педагогического университета

Статья поступила в редакцию 06.04.2009

Данная статья посвящена рассмотрению критериально-ориентированного подхода к оценке знаний как атрибута стандартизации образования и технологии полного усвоения и достижения всеми учащимися уровня изначально заданного минимума содержания образования. Тщательно разработанная система критериально-ориентированного тестирования может служить средством индивидуализации обучения в процессе самостоятельной работы учащихся.

Ключевые слова: критериально-ориентированный подход, нормативный подход, стандартизация образования, содержание образования, индивидуализация обучения, самостоятельная работа учащихся.

На современном этапе критериально-ориентированный подход к оценке знаний не без оснований связывается со стандартизацией среднего и высшего образования, с ведением в России Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Оценка этих процессов в сознании коллективного субъекта педагогической деятельности носит далеко не однозначный характер: «В обществе вызывает большую дискуссию вопрос о введении единых государственных экзаменов для оканчивающих среднюю школу... Как показал опыт ряда стран, проведение подобных экзаменов в виде текстовых тестов... не пригодно для проверки любых знаний. С помощью подобных тестов можно проверить быстроту реакции, скорость усвоения информации и принятия на основе ее решения – свойства важные для ряда профессий... Но нельзя проверить знания по математике, физике, химии и ряду других предметов, в которых важно выяснить, как и что думает экзаменуемый. С помощью тестов нельзя проверить способность к творческой умственной деятельности, к научно-исследовательской работе... С помощью тестов нельзя проверить ни математические знания, ни уровень логического мышления...»¹.

И здесь необходимо констатировать следующее. Критериально-ориентированный подход к оценке знаний, инструментально реализуемый в рамках критериально-ориентированного тестирования, не панацея от всех бед современного образования. В его рамках невозможно проверить наличие способности к творческой умственной деятельности. Этот подход предполагает определение результатов обучения на основе сопоставления с четко изначально фиксированным эталоном (определенной областью достижений). Диапазон охвата обычно фокусируется на ограниченном наборе учебных задач, а процедура

подбора вопросов не предполагает предпочтений в целях достижения большего разнообразия в оценках. Уровень выполнения тестов учебных достижений определяется исходя из абсолютного стандарта. С точки зрения критериально-ориентированного подхода, единственным и исключительным средством для интерсубъективного выражения знаний, умений и навыков выступают алгоритмы. Все, что так или иначе не может быть формализовано – суть достояние личного опыта учителя, малодоступное для передачи этого опыта через обучение. Иными словами, дидактический потенциал критериально-ориентированного подхода к оценке знаний принципиально ограничен формализованным компонентом учебной информации в рамках тезиса: «все, что не формализуемо, то не проверяемо». И сложно спорить с Дж. Равеном, отмечавшим, что с использованием тестов учебных достижений нельзя констатировать наличие социальных компетентностей².

В своей дидактической ипостаси критериально-ориентированный подход к оценке знаний отличается от традиционного – нормативного подхода к оценке знаний. Последний подход предполагает оценку индивидуальных различий в уровне усвоения учебного материала на основе сравнения результатов конкретного обучаемого с результатами других, причем процедура оценки предполагает максимальный охват учебного материала для достижения более высокого разнообразия в оценках. При этом успешность обучаемого определяется его рейтингом в группе. Такой подход доминирует в современной школе, причем следует признать, что в основном он нацелен на ранжирование учащихся по уровню успешности овладения учебным материалом. Недостатки балльной системы оценок известны давно. Эта система далеко не лучшая почва для формирования отношений сотрудничества между учениками и учителем. Она объективно выступает источником постоянных столкновений и обоюдного недоверия, причем ученик привыкает видеть в учи-

⁰ Малова Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

E-mail: natvm@rambler.ru

¹ Шарыгин И.Ф. О математическом образовании России // Образование, которое мы можем потерять. Сб. / Под общ. ред. В.А.Садовниченко. – М.: 2003. – С.136.

² Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: 2003.

теле контролера, который нередко ошибается и которого не грех обмануть. Нецелесообразным является анализ педагогической деятельности учителя по оценкам, выставляемым им учащимся. Существующий контроль учебной деятельности учащихся в форме традиционного ежедневного устного опроса, являлся выборочным и случайным, как следствие – бессистемная учебная работа большинства учащихся. Оценка становится для учащихся главным мотивом учебной деятельности, что болезненно искажает весь учебный процесс. Сложившаяся система контроля отнюдь не способствует формированию у учащихся необходимых для них навыков самоконтроля, самооценки, самообразования.

Вместе с тем, долговечность этой системы, предполагающей ранжирование учащихся (отнесению учащегося к разряду отличников, хорошистов, троечников) объясняется ее объективной обусловленностью. И эта объективность предопределяется исторически сложившимся селективным характером современного образования. Этот характер эксплицитно метафорой о том, что в современных условиях учитель выступает в качестве уполномоченного социума по поиску интеллектуальных ресурсов, а сложившаяся система педагогического контроля – более или менее эффективный инструмент этого поиска³. Не менее публицистично и высказывание академика Э.Днепров, характеризующего советское образование 60-х–80-х годов:

«Установка математической элиты на воспроизводство себе подобных, на отбраковку в дебилы, в социальный навоз большей части молодого поколения, увы, работает и сегодня. В ее основе – воинствующий антидемократизм, большевистская интерпретация известного гегелевского тезиса, что «народ – навоз истории»⁴.

Вместе с тем, в рамках дидактического дискурса критериально-ориентированный и нормативный подходы к оценке знаний различаются не принципиально. Совершенно ясно, что и нормативный подход предполагает наличие эталонов (задач, учебных заданий, тестов и т.д.), позволяющих ранжировать учащихся. Скорее речь должно вести о том, в рамках каких образовательных технологий и стратегий возможно эффективное применение этих подходов.

С этой точки зрения, критериально-ориентированный подход к оценке знаний – атрибут стандартизации образования и технологии полного усвоения. Идея этой технологии, предложенная Дж.Кероллом и Б.Блумом, предельно проста – зафиксировать в качестве основного параметра процесса обучения его результаты, а не иные, как в традиционной системе обучения, процессуальные ха-

рактеристики, варьируя последние ради достижения всеми учащимися заданного результата-критерия. Эта идея в имплицитном виде предполагает наличие постулата о том, что, варьируя виды заданий, формы их предъявления, виды помощи учащимся можно добиться достижения всеми учащимися уровня изначально заданного минимума содержания образования. Но тут же возникает естественный вопрос о необходимости его освоения всеми, причем определение содержания общеобязательного образования представляет собой далеко не простую задачу.

Переходя на язык философии утилитаризма, сформулируем ряд «детских вопросов». Например, вопрос о существовании минимума содержания образования. Заметим при этом, что в конце XX века этот вопрос предельно остро ставился И.Илличем, в работе с эпатажным названием «Освобождение от школ». Вот его высказывания по этому поводу: 1) «Мы все узнали большую часть того, что мы знаем, не в школе»⁵. 2) «Мы учимся говорить, думать, любить, чувствовать, играть, проклинать, заниматься политикой и работать без вмешательства учителя»⁶. 3) «Можно учиться не в школе... Мы можем не зависеть больше от учителей, которых нанимают для того, чтобы они брали взятки и заставляли учеников находить время и желание учиться... Мы можем по-новому связать учеников с миром, а не продолжать кормить их через воронку образовательных программ при помощи учителя»⁷.

Умозрительно с этими высказываниями можно с легкостью согласиться. Миллионы неграмотных живут в этом мире – и это неоспоримое абстрактное доказательство того, что можно вообще не учиться. Многие выпускники школ признаются функционально неграмотными – и это тоже неоспоримое подтверждение тезисов И.Иллича. Более того, аргументом в пользу этих тезисов могут служить наблюдаемые сегодня тенденции в разделении общественного труда, заключающиеся в поляризации требований к интеллекту работников. При этом трудоспособное население распадается как бы на два класса: с одной стороны – тонкий слой профессиональной элиты, с другой – все остальные, способные выполнять работы, не требующие узко специализированной квалификации. Заметим также, что необходимость «освобождения от школ» легко обосновывается, исходя из признания того, что не существует обязательного минимума содержания образования, подлежащего изучению всеми. Одним из контраргументов против доводов И.Иллича выступает опять-таки «детский вопрос»: «Зачем каждый раз вновь изобретать велосипед?». Иными словами, надо понимать, что «освобождение от школ» эквивалентно отказу от использования ранее накопленного социального опыта. Абсурдность такого отказа оче-

³ Пугач В. И., Родионов М.А. Стандартизация общеобязательного образования в контексте эволюции образовательных парадигм. – Самара: 2000.

⁴ Днепров Э.Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования // Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования Российской Федерации. – М.: 2004. – С. 36.

⁵ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. – М.: 2006. – С. 51.

⁶ Там же. – С. 51.

⁷ Там же. – С. 90.

видна. Следствием этого выступает тот факт, что обязательный минимум содержания образования должен как минимум включать в себя знания, умения и навыки, позволяющие всем без исключения иметь доступ к социальной памяти. Указанные знания можно классифицировать на конвенциональные (естественный язык, аксиомы математики и т.п.) и иные (исторические, экономические и т.д.). При этом именно усвоение конвенциональных знаний и алгоритмов деятельности в типичных ситуациях адекватно проверяется в рамках критериально-ориентированного подхода.

Стандартизация образования означает ни много, ни мало революцию современной системы образования, носящей исключительно селективный характер. Эта революция в идеальном варианте предполагает переход к конъюнктивной образовательной стратегии, а точнее, к смене приоритетов. Так, если современная система образования сложилась как социальный институт подготовки интеллектуальной элиты, выступавшей приоритетной по отношению к другим, то на уровне массового образования приоритет должен быть отдан задаче качественного обучения всех, а не только элиты. Такое понимание позволяет говорить о гуманистической функции стандартизации образования, его необходимости. Это обстоятельство приводит к определенным коллизиям при рассмотрении стандартизации в контексте популярных сегодня разнообразных личностно ориентированных парадигм. Суть этих коллизий прекрасно представлена в следующем высказывании:

«Через «игольное ушко» стандартов пытаются протолкнуть «верблюда» всего наличного знания об образовании. Каких только функций и определений стандарта не предложено! От самых естественных, понятных и практически полезных до редких по двусмысленности, образности и бессодержательности... Аналогичны и проблемы, которые при этом предлагается обсудить и решить. Даже, если они поставлены так, что не имеют решения.

Например, «стандарт как средство, гармонизирующее развитие личности», «усиление гуманистического компонента стандарта через оптимизацию его знаниевой ориентации», «путь стандартизации – через цели», «воспитание – важнейшее в стандарте», «образовательный стандарт – стандарт развития», «инновационные школы и их место в стандарте», «самореализация учителя в стандарте», «стандарт как реализация личностно-ориентированного и деятельностного подходов к образовательному процессу», «стандарт как обновленный «образ» и «дух» образования», «стандарт как фиксация перспектив развития в ключе психо-, социо- и образовательной генетики». Или «стандарт как стандарт мыследеятельности». Таков в самом приближенном виде тот «верблюд», которого требуется протолкнуть»⁸.

В контексте этого высказывания правомерен вопрос о том, не является ли очередным «верблюдом» индивидуализация обучения – атрибут личностно-ориентированной образовательной парадигмы, который протаскивается в настоящем исследовании сквозь «ушко» критериально-ориентированного подхода к оценке знаний, выступающего фундаментом стандартизации образования. Тем более известно и то, что при фиксированных времени обучения, содержания обучения и методах его организации бессмысленно надеяться на достижение фиксированных результатов обучения в силу наличия весьма существенного разброса в способностях обучаемых (весь исторический опыт существования образовательных систем тому подтверждение). Кстати сказать, это обстоятельство выступает определенной предпосылкой личностно ориентированных подходов к обучению, которые без особой потери общности редуцированы к попыткам индивидуализации обучения. Однако экономические ограничения заведомо определяют не слишком большой размах в трансформации существующих организационных форм и методов обучения, а задача полного усвоения минимума содержания образования принципиальным образом актуализирует проблему индивидуализации обучения.

Решение этой проблемы в подавляющем большинстве исследований связывают с созданием в процессе обучения «индивидуальных образовательных траекторий», под которыми чаще всего понимаются «траектории» (варьируемые по времени и объему) предъявления учебного материала, подлежащего усвоению. При этом значительные и далеко не всегда оправданные надежды возлагаются на технологии мультимедиа. Вместе с тем из поля зрения исследователей практически выпали хорошо известные обстоятельства, что: 1) педагогический контроль выступает достаточно мощным средством обучения; 2) критериально-ориентированный подход к оценке знаний прекрасно реализуется с использованием современных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Эти обстоятельства позволяют сделать главный вывод настоящего исследования. Суть его в том, что тщательно разработанная система критериально-ориентированного тестирования, адекватная подлежащему усвоению минимуму содержания образования и реализованная на базе ИКТ, способна служить мощным средством индивидуализации обучения в процессе самостоятельной работы школьника, студента и т.д. Иными словами, критериально-ориентированный подход к оценке знаний может выступать основой индивидуализации обучения. При этом, что немаловажно, индивидуализация обучения в такой дидактической ипостаси требует относительно мало затрат (например, в сравнении с разработкой дорогостоящих мультимедийных программ).

⁸ Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под ред.

В.С.Леднева, Н.Д.Никандрова, М.В.Рыжакова. – М.; Воронеж: 2002. – С. 29, 30.

В соответствии с таким подходом фактически предлагается в качестве обязательного элемента самоучения ввести новый элемент, позволяющий организовать дополнительную обратную связь в системе «ученик – ученик». При этом очевиден положительный воспитательный момент этой акции – учащиеся получают дополнительные возможности самостоя-

тельно оценивать свои знания и способности, избавляясь от излишней самоуверенности и самоуспокоенности. Разумеется, при этом следует помнить об ограниченных возможностях критериально-ориентированного подхода, не забывая о других формах, средствах и методах индивидуализации обучения.

CRITERION-FOCUSED APPROACH TO KNOWLEDGE ESTIMATION AS EDUCATION INDIVIDUALIZATION FACTOR

© 2009 N.V.Malova^o

Samara Branch of Moscow City Pedagogical University

The article deals with a criterion-oriented approach to the students' knowledge estimation as an attribute of the education standardization and technology of the full knowledge digestion of the educational content selected minimum by all students. A carefully developed system of the criterion-focused tests can serve as a tool of learning individualization in the process of the students' self-study.

Key words: criterion-focused approach, norm-oriented approach, education standardization, educational content, education individualization, students' self-study.

^o *Malova Natalya Vladimirovna, Senior lecturer
of the Foreign languages department.
E-mail: natvm@rambler.ru*