

**FORMATION OF MODERN KNOWLEDGE ASSESSMENT METHODS:
FROM STANDARDIZATION TO VARIABILITY**

Убайдуллаева Умида Абдижамил кизи

магистрант направления «Теория и история педагогики»,

Tashkent International Education University (TIEU),

Республика Узбекистан, г. Ташкент

E-mail: Ubaydullaevaumida184@gmail.com

**FORMATION OF MODERN KNOWLEDGE ASSESSMENT METHODS:
FROM STANDARDIZATION TO VARIABILITY**

Ubaydullaeva Umida Abdijamil kizi

Master of Education. Theory and History of Pedagogy,

Tashkent International Education University (TIEU),

Republic of Uzbekistan, Tashkent

E-mail: Ubaydullaevaumida184@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Современные изменения в образовательных системах затрагивают не только цели и содержание обучения, но и подходы к оценке образовательных результатов. В последние десятилетия оценивание перестаёт рассматриваться исключительно как инструмент контроля и всё чаще понимается как средство поддержки обучения и развития учащихся. В статье на основе анализа научных публикаций рассматриваются основные тенденции развития теории и практики оценки знаний, выявляются противоречия между различными подходами к оцениванию и обозначаются риски их внедрения в образовательную практику. Особое внимание уделяется соотношению формирующего и итогового оценивания, а также переходу от нормативного к критериальному измерению.

ABSTRACT

Modern changes in educational systems affect not only the goals and content of education, but also approaches to the assessment of learning outcomes. In recent decades, assessment has ceased to be viewed exclusively as a control tool and is increasingly understood as a means of supporting learning and student development. Based on the analysis of scientific publications, the article examines current trends in the theory and practice of knowledge assessment, identifies contradictions between different assessment approaches, and outlines the risks of their implementation in educational practice. Particular attention is paid to the relationship between formative and summative assessment, as well as the transition from norm-referenced to criterion-based assessment.

Ключевые слова: оценка в образовании; формирующее оценивание; итоговое оценивание; критериальная оценка; образовательные измерения; оценочная грамотность педагога.

Keywords: educational assessment; formative assessment; summative assessment; criterion-based assessment; educational measurement; assessment literacy of teachers.

Введение

Современные глобальные экономические и социокультурные тенденции находят отражение в национальных системах образования: корректируются образовательные цели, выражающие идеальные результаты обучения на всех уровнях; пересматривается содержание образования; образовательная практика ориентируется на инновационные технологии и т. д. Эти изменения, затронувшие различные компоненты системы образования, неизбежно повлияли на подходы к оценке образовательных достижений учащихся. Нельзя не согласиться с М. Тарас, когда она утверждает, что оценка является «возможно, центральным, а также наиболее обременительным и дорогостоящим аспектом работы многих учителей» [1, с. 365].

В связи с повышенным интересом к вопросам оценки в образовании, объем научно-методологических публикаций по этой теме быстро растет, что снижает возможности ученых и практикующих педагогов оценивать накопленные данные в этой области исследований. Поэтому аналитический обзор публикаций является важным и даже необходимым этапом научного процесса. Р. В. Палматье и соавторы отмечают, что такие обзоры «предоставляют платформу для новых концепций, выявляют несоответствия в существующих исследованиях, синтезируют различные результаты и в целом предоставляют другим ученым «современный» срез предметной области» [3. с. 1].

Предыдущие обзоры публикаций по образовательной оценке рассматривают важность оценки для образовательной практики (J. Baird, T. N. Hopfenbeck, P. E. Newton, A. T. Steen-Utheim [4]); проблемные аспекты формирующей оценки и ее сравнение с итоговой оценкой (R. E. Bennett [5], A. M. Lau [6]); использование информационных технологий в формирующей оценке (J. W. Gikandi, D. Morrowa, N. E. Davis [7], M. A. Bodogni [8]); оценку компетенций и навыков XXI века (D. Pepper [9], H. Siarova, D. Sternadel, R. Mašidlauskaitė [10]).

Вопросы оценки в различных глобальных практиках также в большей или меньшей степени рассматриваются в сравнительных обзорах, посвященных категории «качество образования» (Т. В. Потемкина, Т. И. Пуденко [11]), подходам к оценке эффективности работы учителя (К. ДеЛука, Д. ЛаПуант-Макьюэн, У. Луханга [12], О. В. Темняткина, Д. В. Токменинова [13]) часто встречающиеся в источниках Scopus и Web of Science понятия образовательной оценки, которые в зависимости от контекста интерпретируются как «образовательное измерение / образовательная оценка». Кроме того, поскольку в различных научных источниках для обозначения процесса измерения используется термин «оценивание», поскольку в его синониме используется понятие «оценка», в девятом данном исследовании мы будем исходить из того же самого обстоятельства.

Обращаясь к мировому опыту исследований в области образования, в котором вся большая роль отводится критериальному измерению и сопутствующему ему оценочным мероприятиям и процессам, авторы данных статей, прежде чем ориентироваться на аспекты, непосредственно имеют отношение к использованию такого измерения в практике обучения.

Материалы и методы

Основными материалами для данного исследования послужили статьи, предоставленные базами данных Scopus и Web of Science за период с 1990 по 2020 год.

На первом этапе использовался описательный метод. Источники отбирались с использованием ключевых слов: педагогическая оценка, оценка в классе, цели оценки, итоговая оценка, оценка для обучения, формирующая оценка, оценка для поддержки обучения, критериальная оценка, нормативная оценка, оценочные рубрики.

На втором этапе были проанализированы аннотации и сравнены ключевые слова для сокращения количества источников. Таким образом, на этом этапе было обнаружено, что, помимо тех, которые использовались при первоначальном отборе источников, в качестве ключевых слов часто использовались следующие термины: методы оценки, концепции оценки, результаты обучения, успеваемость учащихся, образовательная политика, возможности оценки, стандарты достижений, академические стандарты, нормативно-ориентированное тестирование, критериально-ориентированное тестирование, разработка рубрик, целостные рубрики и аналитические рубрики.

На третьем этапе был проведен анализ содержания статей для определения необходимости их дальнейшего использования. На этом этапе был проведен поверхностный библиометрический анализ, в результате которого возникла необходимость в онлайн-поиске дополнительных источников, не включенных в базы данных Scopus и Web of Science, но цитируемых многими авторами: ранее

опубликованные статьи; работы, представленные в материалах конференций; справочники и руководства по практике оценки; документы, освещающие международные тенденции в области оценки и т. д. В результате этого этапа было отобрано 273 источника, наиболее часто цитируемых другими авторами, представляющих более распространенную точку зрения или содержащих факты или идеи, не встречающиеся в других источниках.

Четвертый этап был посвящен изучению, сравнительному и аспектному анализу отобранных материалов. Использование элементов голографического метода на этом этапе позволило нам не только представить основные структурные компоненты проблемы образовательной оценки, но и подчеркнуть ее взаимосвязь с системой образования в целом.

Результаты исследования и обсуждение

Оценка, независимо от её типа, в широком смысле понимается как процесс формирования суждений о качестве и степени достижений или продуктивности учащихся. В этом отношении термин «оценка» ассоциируется с суждениями об эффективности школ и школьных систем, в то время как категория «оценивание» используется в основном для описания эффективности образовательной деятельности. Этот термин охватывает как оценку в классе, так и крупномасштабные стандартизированные внешние тесты и экзамены.

Оба термина описывают процесс генерации и интерпретации доказательств эффективности обучения для конкретной цели. Как отмечает У. Харлен [15], теоретически цели оценки различаются в зависимости от причин проведения самой процедуры оценки и целей использования результатов оценки. Сам термин «цель оценки» интерпретируется по-разному: на уровне оценочного суждения, выраженного в определённом диапазоне, что типично для официальных документов; на уровне решения, принятого на основе оценочного суждения; на уровне воздействия, связанного с разработкой и использованием системы оценки непосредственно в образовательном процессе. Подчеркивая, что достижение различных целей оценки часто требует процедур, которые

значительно отличаются друг от друга, П. Э. Ньютон [16] выделил и охарактеризовал 18 целей образовательной оценки. Э. Арчер [17], проанализировав ряд статей, делит многочисленные цели на три группы: оценка для обеспечения подотчетности; оценка для выявления прогресса в обучении или сертификации выпускника; оценка для поддержки обучения. В то же время автор видит общую цель оценки как помощь «всем заинтересованным сторонам в том, чтобы увидеть более широкую картину образования и определить срочность и важность распределения ресурсов в соответствии с текущими потребностями образовательных систем» [17, с. 2].

Обобщая идеи и выводы Э. Арчера, П. Э. Ньютона, У. Харлена относительно целевых руководящих принципов оценки, можно отметить:

1) разграничение целей оценки особенно важно в аспектах разработки ее принципов, технологий и инструментов;

2) стремление к системе оценки, которая поддерживает ряд различных целей (при условии, что они не являются логически несовместимыми), потребует четкого определения их приоритетов; 3) Основная цель и (по возможности) другие приоритетные цели определяют оптимальные характеристики системы оценки, позволяющие пользователям делать достаточно надежные выводы из результатов. Однако абсолютный приоритет одной цели может негативно сказаться на качестве образования.

Международные программы по оценке технических достижений, которые также, как правило, берут на себя использование стандартизированных тестов, могут обеспечивать сравнительные данные, отличные от данных национальных оценок. Однако при вынесении выводов на основе результатов такого измерения необходимо помнить, что содержание испытаний, полезных в международной сфере, может не соответствовать учебному плану каждой отдельной страны. В силу того, что тесты международных оценок, как и другие стандартизированные тесты, имеют ряд недостатков, нельзя быть уверенным в том, что подходы, заложенные в основу междоных исследований, могут быть одинаково

эффективными в разных странах. Непринятие во внимание этого аспекта может привести к неправильным решениям в образовательной политике и, следовательно, к вредной образовательной практике.

Заключение

Как компонент учебного процесса, оценивание оказывает на него значительное влияние. Поэтому развитие теории обучения требует развития теории оценивания, изменений в методах оценивания и переосмысления ролей учащихся и учителей в практике оценивания.

Подводя итоги анализа, можно отметить:

- 1) Несмотря на значительную эклектичность исследований в области педагогического оценивания, наблюдается общая тенденция к смещению акцента в оценивании от итогового к формирующему, от нормативного к критериальному;
- 2) Педагогическая практика по-прежнему в значительной степени привержена итоговому оцениванию, что объясняется предрасположенностью учителей к традиционному итоговому оцениванию, их недостаточной компетентностью в инструментах формирующего оценивания и ограниченной исследовательской базой по вопросам поддержки учителей во внедрении методов формирующего оценивания;
- 3) Попытки разработать общую теорию формирующего оценивания приводят к столкновению с необходимостью учитывать уникальность академической дисциплины, проявляющуюся как в ее содержании, так и в компоненте деятельности, при разработке и внедрении процедур оценивания на практике, включая интерпретацию результатов оценивания в формате обратной связи;
- 4) Существуют различные модели критериального оценивания, которые, с одной стороны, в разной степени позволяют учитывать специфические методы

оценивания различных учебных заведений и целевые показатели различных предметных областей, но с другой стороны, зачастую даже не признаются самими оценщиками как критериальные;

5) Критериальное оценивание призвано обеспечить возможность сравнения академических достижений отдельного студента с целями освоения образовательной программы, независимо от результатов других студентов. Однако процесс такой оценки зависит от многих переменных (однозначность и ясность критериев оценки, их общее понимание оценщиками; соответствие методов, инструментов и оценочных материалов предметному контексту; компетентность преподавателей как оценщиков и их «неявные» стандарты оценки; готовность учащихся понимать критерии и т. д.), которые необходимо учитывать в практике оценки;

6) множественность качественно различных подходов к разработке и представлению критериев оценки, а также отсутствие четкого разграничения в научных источниках терминов «стандарты» и «критерии», «критерии» и «дескрипторы» вносит путаницу в понимание самой сущности критериальной оценки и отражается на качестве инструментов оценки, среди которых, прежде всего, выделяются рубрики; 7) Рубрики как инструменты критериальной оценки, с одной стороны, могут повысить ее объективность и справедливость, а также обеспечить вовлеченность учащихся в процесс оценки. С другой стороны, если принята единообразная разработка, они представляют потенциальную угрозу валидности оценок;

8) Еще одним препятствием на пути обеспечения современной оценки в образовании является неготовность учащихся активно участвовать в процессе обратной связи и брать на себя ответственность за результаты обучения;

9) Внедрение реформ в образовательную практику во многих отношениях является довольно обременительным как для учителей, так и для учащихся.

Таким образом, несмотря на широкие потенциальные преимущества современных подходов к оценке результатов обучения, существует множество

рисков, связанных с необдуманном и поспешным внедрением реформ в образовательную практику. Реформирование системы оценки приведет к ее улучшению, если оно будет основываться не столько на административных решениях, сколько на потребностях образовательной практики. Оно должно основываться на надежной, теоретически обоснованной и экспериментально подтвержденной модели оценки, которая согласуется с другими компонентами учебного процесса и разумно сочетает в себе преимущества итоговой и формирующей оценки, критериальной и нормативно-ориентированной оценки, минимизируя при этом их недостатки.

Список использованных источников

1. Тарас М. Оценка для обучения: понимание теории для улучшения практики // Журнал дополнительного и высшего образования. 2007. Том. 31 (4). С. 363–371. DOI: 10.1080/03098770701625746
2. Балл С. Введение: Великие дебаты об образовании (1976–2016) // В: Дебаты об образовании. 3-е изд. Бристоль, Великобритания; Чикаго, Иллинойс, США: Bristol University Press, 2017. С. 1–12. Доступно по адресу: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10018968/1/250102.pdf> (дата доступа: 19.08.2020).
3. Палматьер Р. В., Хьюстон М. Б., Халланд Дж. Обзорные статьи: цель, процесс и структура // Журнал Академии маркетинговых наук. 2018. Том 46. С. 1–5. DOI: 10.1007/s11747-017-0563-4
4. Бэрд Дж., Хопфенбек Т. Н., Ньютон П. Э., Стин-Утхайм А. Т. Обзор состояния области: оценка и обучение, Отчет Оксфордского университетского центра оценки образования OUCEA/14/2. 2014. Доступно по адресу: <https://www.researchgate.net/publication/263654863> (дата доступа: 21.08.2020).

5. Беннетт Р. Э. Формативная оценка: критический обзор // Оценка в образовании: принципы, политика и практика. 2011. Том 18 (1). С. 5–25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678 6. Lau A. M. Формативное оценивание — хорошо, итоговое — плохо? — Обзор дихотомии в литературе по оцениванию // Журнал дальнейшего и высшего образования. 2016. Том 40 (4). С. 509–525. DOI: 10.1080/0309877X.2014.984600

7. Gikandi J. W., Morrowa D., Davisa N. E. Онлайн-формативное оценивание в высшем образовании: обзор литературы // Компьютеры и образование. 2011. Том 57 (4). С. 2333–2351 DOI: 10.1016/j.compedu.2011.06.004

8. Бодоньи М. А. Зарубежный и отечественный опыт использования современных технологий формирования вируирующего измерения [Электрон. ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 3 (68). С. 78–95. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/зеркало/pubs/share/direct/382850089.pdf> (дата обращения: 23.07.2020).

9. Пеппер Д. КейКоНет. Обзор литературы 2013 г.: Оценка ключевых компетенций. 2013. 35 с. Доступно по адресу: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b1475317-108c-4cf5-a650-dae772a7d943&groupId=11028 (дата обращения: 12.07.2020).

10. Сиарова Х., Стернадель Д., Машидлаускайте Р. Практика оценивания для обучения 21 века: обзор фактических данных, отчет NESET II. Люксембург: Издательское бюро Европейского Союза. 2017. Доступно по адресу: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR1_20172.pdf (дата обращения: 08.07.2020).

11. Потемкина Т. В., Пуденко Т. И. Независимая оценка качества образования: общечеловеческая экспертиза в зарубежной и отечественной практике // Образование и наука. 2015. № 10 (129). С. 64–79. DOI:10.17853/1994-5639-2015-10-64-79

12. ДеЛука К., ЛаПойнт-Макьюэн Д., Луханга У. Оценка грамотности учителей: обзор международных стандартов и мер // Образовательная оценка,

оценка и подотчетность. 2016. Том. 28 (3). С. 251–272. DOI: 10.1007/s11092-015-9233-6

13. Темняткина О. В., Токменинова Д. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор публикаций // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 180–193. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-180-195

14. Шадриков В. Д., Шадрикова И. А., Педагогическое исследование: учебное пособие [Электрон. ресурс] Москва: Университетская книга. 2018. 156 с. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/286820966.pdf> (дата обращения: 07.12.2020).