

УДК 378.146-053.8

ББК 74.4

**КАЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНКИ
В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ
QUALITY ASSESSMENT TOOLS IN ADULT EDUCATION**

**А.В. Торхова, доктор педагогических наук, профессор,
Е.А. Поддубская, магистр педагогических наук**

В статье представлено авторское видение проблемы развития качественных методов оценки в образовании взрослых и предложены некоторые варианты ее решения. Раскрывается специфика оценочной деятельности в процессе обучения взрослых, обосновывается необходимость применения качественных методов оценки учебной деятельности и образовательных результатов обучающихся. Приводятся примеры таких методов.

Article presents the author's approach to quality assessment tools in adult education. It describes specificity of assessment tools, justifies the necessity of qualitative methods to assess learning and educational outcomes of adult students, and presents examples of the methods.

Ключевые слова: качественные методы оценки, образование взрослых, оценочная деятельность, когнитивное развитие, рефлексия, рефлексивные умения, кейс-тестинг, портфолио

Key words: qualitative assessment tools, adult education, assessment, cognitive development, reflection, reflective skills, case-testing, portfolio

Развитие качественных методов оценки в контексте компетентностного подхода в андрагогике позволяет зафиксировать имеющиеся проблемы в данной области и предложить возможные пути их решения. Во-первых, в настоящее время в образовании взрослых существует проблема несоответствие между декларируемыми образовательными целями и неадекватными способами и критериями их достижения. Также, в современной образовательной практике существует размытое неясное понимание предмета оценивания, что порождает игнорирование ключевых принципов андрагогике и специфики контрольно-оценочной деятельности как способа гуманитарной экспертизы, представленной всегда диалогом в многообразии форм его проявления. Следующее противоречие можно отметить как редуцирование функций педагогического контроля, а также субъективность процедуры оценивания. При том, что основная функция оценки в образовательном процессе – конструктивная обратная связь, которая должна быть информативной и мотивирующей, прежде всего, для

самого обучающегося. Важным фактором преодоления сложившихся противоречий в образовательной практике является развитие, расширение и обогащение качественных методов оценки.

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать многообразие существующих трактовок термина «оценка» в зависимости от того или иного подхода. Принимая факт правомерности такого многообразия, уточним трактовку данного понятия в контексте проводимого исследования.

В широком смысле слово «оценка» сочетает в себе следующие смыслы: мнение о ценности, об уровне или о значении; определение цены; установление качества; высказывание мнения, суждения о ценности или значении кого-, чего-нибудь» [1, с. 486; 2, с.765].

Это значит, что ключевая суть оценки сводиться к характеристикам ценности, важности и нужности как лично для самого субъекта деятельности, так и для социума в целом, субъективно и объективно значимые. В образовательном процессе оценка представляет собой процедуру развернутой обратной связи, получаемой субъектом учебной деятельности из образовательной среды, и имеет большое значение для подтверждения ожиданий и / или опровержения опасений обучающегося в отношении выбранных им учебных маршрутов, способов, средств, темпа их освоения, полученных им результатов.

Организация оценочной деятельности в процессе дополнительного образования взрослых имеет свои особенности, обусловленные рядом факторов, исследованных в андрагогике. Эти факторы, в основном, связаны с ожиданиями самих слушателей в отношении:

- содержания предлагаемых образовательных программ, которые должны отличаться выраженной новизной, практико-ориентированностью и полезностью для повышения квалификации специалиста, его карьерного роста и др.;
- способов деятельности по их освоению, предполагающих опору на личный профессиональный опыт обучающихся, интерактивное взаимодействие в решении дидактических задач, групповое и коллективное выполнение учебно-исследовательских и проектно-инновационных заданий;
- характера педагогического взаимодействия, отвечающего принципу коллегиальной заинтересованности и сотрудничества в совместном профессиональном росте, а не управления в этом процессе объекта (слушателя) субъектом (преподавателя-андрагога);
- процедур контроля и оценки результатов образовательной деятельности, которые коренным образом отличаются от так называемой «школьной» системы, включая вузовское обучение.

Анализ исследований, посвященных специфике контрольно-оценочной деятельности в образовании взрослых, позволяет констатировать, что имеются большие разночтения в отношении предмета диагностики, контроля и оценки результатов обучения слушателей. Возникают вопросы о том, что необходимо оценивать в итоге освоения слушателями образовательной

программы. На наш взгляд, любая учебная дисциплина в процессе дополнительного образования взрослых призвана обеспечить рефлексивную основу личностно-профессионального роста слушателя с позиций своего предмета. Тогда педагогическому измерению целесообразно подвергать рефлексии слушателем качества своей профессиональной деятельности с позиций освоенной учебной дисциплины. А эта рефлексия, как свидетельствует наш многолетний опыт, всегда будет выводить на мотивированные и обоснованные программы личностно-профессионального саморазвития. В этом и состоит сверхзадача системы дополнительного образования взрослых в условиях динамического вызова эпохи XXI века.

Так, объектом оценочной деятельности могут выступать не только уровень академических знаний и умений обучающихся, но и метакогнитивные приращения на уровне метазнания, опыта, стратегий. Например, познавательные позиции, модели деятельности и поведения, способы принятия решений, когнитивная активность в ситуациях неопределенности, умения ставить новые цели и выбирать индивидуальные маршруты их достижения, умения прогнозировать результаты своей деятельности, оценивать их и соотносить с целями, осуществлять поиск недостающей информации и др.

Современные реалии таковы, что оценка для обучающегося может быть как мотиватором (вызывает желание действовать, двигаться дальше, отвечать, решать, выполнять, проявлять инициативу) так и демотиватором (вызывает желание бездействовать или, наоборот, действовать «на зло», «вопреки»; активизирует деструктивные эмоции и переживания, страх, обиду, нежелание сотрудничать).

Для того, чтобы контроль и оценка были мотивирующими факторами в процессе обучения, а не наоборот, важно постоянно совершенствовать и расширять репертуар качественных методов и средств педагогической диагностики.

Особую ценность, в этой связи, представляют те инструменты, которые интересны и актуальны для самих обучающихся, обладают выраженным развивающим эффектом и естественным образом вписываются в реальные условия образовательной практики (содержательные, организационные, временные).

Например, в нашем опыте работы со слушателями педагогических специальностей в рамках учебной дисциплины «Философия образования» применяются такие методы контроля и оценки промежуточных и итоговых результатов обучения, как кейс-тестинг «Нужно ли вводить религию в школьное образование?», дебаты «Концепция человека Э.Фромма как методологическая основа целеполагания в образовании: за и против», эссе «Моя педагогическая философия», защита групповых проектов «Педагогическая деятельность как антропопрактика», защита портфолио и др.

Образовательные возможности и особенности применения в образовании взрослых таких диагностико-развивающих инструментов как

кейс-тестинг, «Портфолио» были изучены авторами в рамках научных исследований «Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя», «Развитие когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых» [3, 4, 5]. Охарактеризуем основные результаты этой работы в части сущностных характеристик и методики реализации указанных качественных методов оценки образовательных результатов взрослых обучающихся.

Кейс-тестинг – это инструмент диагностики и когнитивного развития взрослых обучающихся, который включает в себя мини-кейс и его модельное решение (рисунок 1).



Рисунок 1 – Структура и функции «кейс-тестинга»

Название инструмента диагностики собирательно характеризует сущностные признаки понятий «кейс» и «тест-инг» (в значении

деятельности, некоторого процесса по исследованию, изучению). От классического гарвардского «кейса» данный инструмент унаследовал то, что в его основе положено описание запутанного или необычного случая из реальной профессиональной жизни, который подлежит изучению, анализу, рефлексии [6]. От классических тестов – наличие ответов. В кейс-тестинге ответы представлены в модельном решении.

Методика разработки модельного решения и применения кейс-тестинга включает в себя следующие шаги: подготовка мини-кейса, разработка модельного решения (работа с экспертами, подготовка модельного решения, создание шкалы оценки), проведение педагогической диагностики, процедура оценки. Более подробно данная методика описана в программно-методическом комплексе «Профессиональная мобильность педагога» (2013г.) и в научной статье «Кейс-тестинг как инструмент диагностики и когнитивного развития взрослых обучающихся» (2016) [4, 5].

Возможности технологии кейс-тестинга в образовании взрослых можно проанализировать в нескольких плоскостях. Во-первых, в качестве средства педагогической диагностики, и для исследователя и для респондента кейс-тестинг позволяет обеспечить прозрачность процедуры профессиональной оценки. Во-вторых, работа с кейсами – это всегда сильный мотивирующий фактор, т.к. настоящий «живой» случай интересен и эмоционально заразителен сам по себе. Вместе с этим, очень часто случается, что в группе есть очевидцы произошедшего, которые добавляют новые факты, дополнительные сведения. В-третьих, кейс-тестинг – это серьезный инструмент когнитивного развития взрослых обучающихся. Решение кейсов активизирует когнитивную деятельность по генерированию идей, рассуждений и вопросов, приучает мышление обучающегося к многомерному видению многозначных алгоритмов в рамках одной ситуации, возможностей ее дальнейшего развития, вместо редуцированного, стереотипного взгляда на тот или иной случай из педагогической практики.

К возможным ограничениям применения кейс-тестинга в образовании взрослых можно отнести трудоемкость процесса разработки модельного решения; отсутствие готовых кейс-тестингов, их быстрое устаревание; неготовность педагога к работе в режиме интенсивных образовательных технологий; временные рамки образовательного процесса.

В целом, кейс-тестинг как диагностико-развивающий инструмент положительно воспринимается взрослыми обучающимися и позволяет эффективно решать целый комплекс образовательных задач, направленных на повышение мотивации слушателей к процессу и результатам собственного обучения и развития.

Анализ опыта применения «Портфолио», опросы студентов и преподавателей, использующих ее в учебном процессе, компетентное мнение экспертов, присутствующих на публичной защите творческих работ, позволили выявить его полифункциональный характер в процессе формирования индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя (рисунок 2).

Применение «Портфолио» предполагает разработку перечня работ, которые обучающиеся могут выполнить самостоятельно в опоре на поддержку и рекомендации андрагога. В «Портфолио» можно включить: подготовленный и реализованный проект; написанный и защищенный реферат; выполненное исследовательское задание; обзор публикаций по какому-либо вопросу; материалы подготовки к практическим и семинарским занятиям, к дебатам, дискуссиям, к деловым играм в конкретной роли; освоенные педагогические технологии; «банк инновационных идей»; любимая работа по предмету; вопросы и требования к зачетам и экзаменам; выполненные самостоятельные и контрольные работы, тесты и другое.



Рисунок 2 - Функции «Портфолио» в полистилевом образовательном пространстве

Качество «Портфолио» оценивается не столько по ее наполняемости, т.е. количеству выполненных работ, сколько по тому, как организована деятельность обучающегося, насколько адекватно он оценивает ее процесс и результаты, достоинства и недостатки, может рефлексировать приобретенные умения и навыки. Поэтому, главное в «папке» – не «кипа»

собранных в одно место материалов учебной работы, а самооценка обучающегося, данная в форме обоснования, доказательства, рассуждения.

Данные наших исследований свидетельствуют о том, что обучающиеся нуждаются в существенной помощи, особенно на начальном этапе работы с портфолио. Около 90% из всех опрошенных не понимают до конца ее назначение, и, несмотря на детальную ориентировку, пытаются свести все к «накопительству». Причины этого кроются, в неразвитости рефлексивных умений обучающихся, а также сказывается влияние предшествующего опыта, когда портфолио рассматривалось педагогами только в качестве формы накопления каких-либо материалов, необходимых для будущей работы.

Методика организации работы с портфолио предполагает свободный выбор обучающимися формы его представления, а также его содержания (наполняемость, характер предпочтений, качество работ и варианты их самооценки). В процессе изучения портфолио обучающихся оценке подлежат: отношение обучающихся к учебно-исследовательской деятельности по педагогике; результаты самопознания и адекватность программ самовоспитания; предпочтения обучающихся, выражающихся в выборе определенных видов работ, способов их выполнения и презентации; качество работ в единстве объективных требований к ним; самооценка, данная в форме обоснования; оценка качества образовательной среды и методического обеспечения. Общая оценка может корректироваться и уточняться с помощью данных, поступающих от других преподавателей, от самих обучающихся, от независимых экспертов.

Опрос обучающихся позволил вывить, в чем будущие учителя видят достоинства «Портфолио». Большинство опрошенных считают, что к достоинствам применения данной технологии можно отнести следующие преимущества: широкое поле выбора и возможность заниматься тем, к чему «лежит душа», формирование «многоплановости» взглядов и позиций (57%); возможность самопознания, обнаружение новых сторон своей личности и особенностей своей образовательной траектории, открытие своих способностей, принадлежности к определенному типу (53%); большая познавательная, исследовательская и творческая активность (51%); возможность учиться организовывать учебно-исследовательскую деятельность на высоком уровне, анализировать и оценивать ее (49%); углубленное изучение педагогики, знаний и умений в области образовательного процесса (44%); возможность постоянно пополнять портфолио и пользоваться в дальнейшем разработанными материалами (39%). В качестве единственного недостатка данной технологии называется большая затрата времени (52%).

На основании результатов проведенного исследования можно заключить, что технология «Портфолио» является эффективным средством развития рефлексивной деятельности обучающихся лишь в специально созданных условиях педагогического сопровождения, когда опыт рефлексивной деятельности обучающихся непрерывно обогащается на

учебных занятиях по дисциплинам специальности. В случае, если такая работа не проводится, то развитие рефлексивных умений носит хаотичный и непредсказуемый характер, и «Портфолио» не реализуется во всей своей функциональной полноте.

Анализ результатов применения инструмента «Портфолио» в процессе образования взрослых позволяет сформулировать условия его результативности:

- свободный выбор обучающимися работы по данной технологии при наличии альтернативных способов освоения учебных дисциплин;
- согласованность примерного перечня работ и их тематики с задачами обобщенной образовательной траектории;
- обеспечение широкой зоны неопределенности, стимулирующей личную инициативу и творчество обучающихся;
- наличие ориентировочной основы рефлексивной деятельности;
- систематичность и регулярность самомониторинга обучающимися;
- структурированность содержимого портфолио и культура оформления материалов;
- целостность, тематическая завершенность представленных в папке материалов;
- индивидуально избранный способ презентации материалов, ее наглядность и обоснованность;
- самооценка результатов овладения ключевыми профессионально-личностными компетенциями.

Содержание «Портфолио», результаты самопознания, предпочитаемые виды работ и их тематика, содержание и уровень рефлексии дают достаточно ясное представление об индивидуальных образовательных траекториях и о типологической принадлежности будущих учителей. Это позволяет оказывать адресную педагогическую поддержку и корректировать индивидуальную учебно-исследовательскую деятельность обучающихся.

Представленные качественные методы оценки позволяют строить образовательный процесс взрослых на содержательно-оценочной основе, делая для них процесс учения личностно значимым, органичным своему личностно-профессиональному росту. Значимое учение, по К. Роджерсу, это не просто приращение знания, а глубинное проникновение этого знания в существование человека и изменение его. Личностно значимое знание присваивается в процессе открытия, сделанного самим обучающимся, поэтому результатом этого знания является изменение самого человека, его личности, поведения в настоящем и будущем [7, 336-340]. Зафиксировать подобные изменения и определить меру влияния на это той или иной учебной дисциплины возможно в большей мере именно качественными методами оценки учебной деятельности слушателей.

Таким образом, использование качественных методов усиливает процедуру оценки в таких ее сущностных признаках, как: процессуальность (деятельность оценивания, развернутая во времени); исследовательский

характер (комплексное оценочное, взаимооценочное и самооценочное исследование по заранее определенным индикаторам); многообразие выполняемых функций (получение обратной связи, выявление соответствия, определение степени достижения целей, определение меры и качества влияния, прогноз последствий, представление доказательной информации для усовершенствования и дальнейшего развития и др.); герменевтичность (интерпретационный, вероятностный характер оценочных суждений, осуществляемый с различных позиций, которые согласовываются в диалоге и полилоге и касаются как актуального, так и перспективного состояния предмета оценки в его развитии).

Литература

1. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
2. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. редакция Л. Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: Монография / А.В. Торхова. – Мн, 2005. – 265 с.
4. Поддубская, Е.А. Профессиональная мобильность педагога : програм.-метод. комплекс / Е.А. Поддубская ; под науч. ред. А.В. Торховой. – Минск : Нац. б-ка Беларуси, 2013. – 104 с.
5. Поддубская, Е.А. Кейс-тестинг как инструмент диагностики и когнитивного развития взрослых обучающихся / Е.А. Поддубская // Вес. Беларус. дзярж. пед. ун-та. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2016. – № 1. – С. 19–24.
6. Roberts, Charles Stewart The Case of Richard Cabot - Clinical Methods [Electronic resource] : article / Charles Stewart Roberts. – Access mode : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK702/>. – Access date : 14.01.2015.
7. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] : пер. с англ. / К.Р. Роджерс; Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М. : Изд. группа «Прогресс», 1994. – 480 с.