

W przypadku ujmowania zachowań ryzykownych w ramy metodyczne szkolnych programów profilaktyki da się również zauważyć zbliżoną tendencję [Wojcieszek 2002: 21-22]. Ponadto formy przedmiotowe realizacji działań w tym obszarze sprowadzają się do ujmowania przypadkowych propozycji programów profilaktycznych [Wojcieszek: 51]. Ten problem dotyczy również organizacji pozarządowych oraz innych instytucji oferujących realizację treści z zakresu profilaktyki [Kosińska, 2002: 37]. Wśród innych mankamentów można wskazać realizację działań narzucanych odgórnie przez samorządy bez konsultacji ze szkołą, brak poprzedzającej wdrożenie programu diagnozy problemów występujących w szkole, realizowanie działań incydentalnych (wymuszonych szczególnymi okolicznościami i zazwyczaj krótkotrwałych), brak spójnej polityki kadry szkoły wobec zachowań ryzykownych młodzieży [Szymańska, 2005: 56-57]. Wśród propozycji jednostek metodycznych do realizacji przez pedagoga bądź wychowawców zdarzają się takie, które są niezrozumiałe dla odbiorców czy infantylne [Gajewska 2002]. Ponadto, dominującymi strategiami w opisach jest strategia informacyjna i edukacyjna. Należy podkreślić, że ta pierwsza może przynieść skutek odwrotny od zamierzonego [Bobrowski, Ostaszewski, 1997], zaś stosowanie drugiej wymaga posiadania odpowiednich kwalifikacji i umiejętności, co nie zawsze ma miejsce. Również sam klimat szkoły, zarówno w wymiarze fizycznym jak też społecznym warunkuje skuteczność oddziaływań profilaktycznych [Szurzykiewicz, 2000: 48]. Sam sposób organizacji i wdrażania szkolnych programów profilaktyki sprowadza się często w praktyce do scedowania tych działań na pedagoga szkolnego, pomimo że jest to zadanie dla całej kadry pedagogicznej.

Powyższe prawidłowości skłaniają do wyznaczenia badań w tym obszarze. Sprowadzać się one powinny do: określenia skali zachowań ryzykownych gimnazjalistów oraz analizy działań realizowanych w gimnazjach w ramach szkolnych programów profilaktyki. Należałoby określić zależności pomiędzy celami założonymi i metodyką szkolnych programów profilaktyki a zachowaniami ryzykownymi młodzieży gimnazjalnej. Dzięki temu możliwe byłoby dostarczenie kadrze pedagogicznej gimnazjów wiedzy na temat skutków realizacji programów profilaktycznych co pozwoliłoby na dostosowanie ich do potrzeb i oczekiwań uczniów w tej kwestii.

Spis literatury

1. Bobrowski K., Ostaszewski, K. Ocena skuteczności programu profilaktyki alkoholowej «Noe + Drugi Elementarz», Problemy Alkoholizmu, 1997 nr 7.
2. Bogaj M.(red.), Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia, Kielce 2006.
3. Brzezińska A., Hornowska E. (red.), Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, Warszawa 2004.
4. Fatyga B., Rogala-Oblękowska J., Style życia młodzieży a narkotyki, Warszawa 2002
5. Gajewska G., Teoretyczne i metodyczne aspekty kalendarza wychowawcy, Zielona Góra 2002.

6. Gaś Z.B. Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji, Lublin 1998.
7. Gaś Z.B., Profilaktyka w szkole, Warszawa 2006.
8. Gwizdek B., Sołtys E., Gimnazjalny projekt profilaktyczno-wychowawczy, Warszawa 2002.
9. Kmiećnik-Baran K, Młodzież i przemoc, Warszawa 1999.
10. Kosińska E., Mądrze i skutecznie. Zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego, Kraków 2002.
11. Kurzępa J., Młodzież pogranicza – "świnki", czyli o prostytucji nieletnich, Kraków 2005.,
12. Malewska M.M., Narkotyki w szkole i w domu, Warszawa 2000.
13. Obuchowska I., Drogi dorastania – psychologia rozwojowa wieku dorastania, Warszawa 1996.
14. Ogińska – Bulik N.(red.), Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży, Łódź 2006.
15. Rejniak R., Problematyka uzależnień a nowoczesna psychoprofilaktyka, Problemy Narkomanii, 2002 nr 3.
16. Surzykiewicz J., Agresja i przemoc w szkole : uwarunkowania socjoekologiczne, Warszawa 2000.
17. Szymańska J. (red.), Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli, Warszawa 2005.
18. Turner J.S., Helms D.B., *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999.
19. Wojcieszek K., Wygrać życie. Szkolny program profilaktyki. Kraków 2002.
20. Wojtasik Ł., Pedofilia i pornografia dziecięca w Internecie, w: Sajkowska M. (red.) Wykorzystywanie seksualne dzieci. Teoria, badania, praktyka, Warszawa 2004.
21. Ziółkowska B., Anoreksja od A do Z, Warszawa 2005.

S.Н. Сиренко, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ, г. Минск, тел. раб.: (017) 209 52 66

ТЕСТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ

Следует заметить, что тесты являются неотъемлемой частью ряда педагогических технологий, например, технологии модульного обучения или технологии полного усвоения знаний. Именно тест с заданиями возрастающей трудности позволяет выявить не только уровень подготовки, но и структуру знаний учащихся, а точнее ее отклонение от «идеальной» структуры (т.е. указать на наличие «дыр» в знаниях). Если рассмотреть уровни освоения обучающимися деятельности, воспользовавшись одной из наиболее популярных классификаций, то эффективность использования тестовых заданий для их диагностики снижается по мере приближения к эвристическому (применение в незнакомой ситуации) и творческому (создание объективно новой информации) уровням. Для выявления эвристических и творческих умений обучающихся целесообразно использовать проблемные задания и нетиповые (возможно, учебно- или научно-исследовательские) задачи, задания или проекты. Однако, на уровне воспроизведения деятельности или знаний по памяти и на уровне понимания (т.е. применения знаний в знакомой ситуации) тесты вполне

уместны и эффективны. Более наглядно это положение представлено на рисунке 1, на котором соотнесены уровни освоения деятельности и возможности использования тестов и других видов контрольных заданий. Выбор формы тестового задания определяется многими факторами, о которых подробно указано, например, в работах В.С. Аванесова. Не претендуя на исчерпывающий ответ, на рисунке 1 нами выявлены формы тестовых заданий, которые соответствуют проверяемым знаниям и умения.

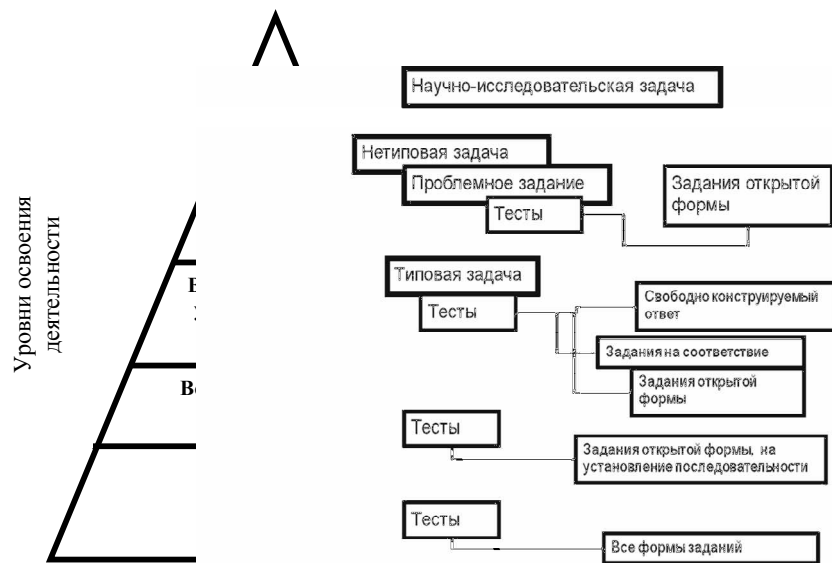


Рисунок 1

Следует отметить, что активизация обучающей функции тестирования помогает снизить стресс перед другими, нетестовыми, формами контроля. Действительно, обучающийся своевременно может уточнить и повторить наиболее важные аспекты учебного материала, устранить пробелы в знаниях, получить объективную оценку, проанализировать собственный прирост знаний и при желании, сравнить их со знаниями других обучающихся.

Требования теста, условия его проведения и интерпретация результатов одинаковы для всех испытуемых, субъективная составляющая оценивания сведена к минимуму. Именно это позволяет студенту или ученику соотносить свой успех с приложенными усилиями, а не с субъективным мнением преподавателя. Таким образом, обоснованное использование тестов поможет учащемуся более четко ориентироваться в учебном материале, иметь объективное представление о собственных

успехах, своевременно ликвидировать недочеты в подготовке, а также снизить стресс получить несправедливую оценку.

Актуальные вопросы использования и проектирования тестов

В 2007/2008 учебном году на базе РИВШ была организована переподготовка специалистов по специальности «Педагогические измерения». Одной из важных ее составляющих являлась дисциплина «Разработка и использование педагогических тестов», рассчитанная на 58 аудиторных часов (авторы соответствующей учебной программы – доценты С.Н. Сиренко и В.Д. Скаковский). Опыт работы со слушателями этой категории позволил проанализировать отношение учителей и преподавателей вузов Беларуси к тестам, трудности, возникающие при использовании и проектировании ими тестов.

Следует отметить, что отношение к тестам и тестированию среди слушателей курсов неоднозначное. Негативные реакции на применение тестов в педагогической практике связаны, прежде всего, с неполным пониманием педагогами целей тестирования и принципов интерпретации тестовых баллов. Так, например, тяжело воспринимаются учителями и учащимися низкие тестовые баллы, полученные на централизованном тестировании, когда итоговая оценка по предмету была высока. В описанном случае учитель слышит в свой адрес нарекания со стороны руководства и родителей, хотя при выставлении оценки пользовался необходимыми критериями. В данной ситуации педагогу рекомендуется помнить о том, что итоговая оценка на экзамене выставляется на основе соответствия знаний учащегося определенным содержательным критериям, а централизованное тестирование направлено на построение рейтинга поступающих, т.е. выбора из числа абитуриентов, чей уровень знаний удовлетворяет критериям, лучших. Именно из-за различия целей этих оценочных мероприятий отличаются и подходы к выбору проверочных материалов, их сложности, продолжительности проведения, а также к интерпретации баллов.

При разработке слушателями курсов тестов часто встречались задания, в которых составитель преследовал несколько целей. Например, от учащегося требовалось правильно узнать страну по ее описанию, представленному на иностранном языке, а также без ошибок записать ее название. Здесь делается попытка одним заданием проверить и то, как учащийся умеет понимать иностранную речь, и то, как он усвоил отличительные признаки той или иной страны, а также умение правильно писать. При правильном ответе на такое задание учитель, безусловно, получит достаточно полную информацию о знаниях ученика. А как оценивать и интерпретировать неправильный или частично правильный ответ? Такое задание следует разбить на несколько, выполнение которых укажет, что конкретно знает или не знает испытуемый.

Немало споров вызвал вопрос о том, сколькими баллами следует оценивать частично правильный ответ или правильный ответ на трудное задание, с которым мало кто из учащихся справляется. Исходя из своего предыдущего педагогического опыта, слушатели стремились оценить

частично правильный ответ, используя доли баллов. Так, если заданием предусмотрено 4 правильных варианта для выбора, а респондент указывал только 2, то предлагалось, что за такой ответ учащийся получит 0,5 балла. Использование дробных чисел для оценки частично правильного ответа на задание теста ведет к тому, что учащийся может иметь отрывочные знания по всем вопросам теста и получить достаточно высокий тестовый балл, который может соответствовать удовлетворительной отметке в журнале. Можно с уверенностью сказать, что это именно незнание материала и угадывание ответов.

Оценка более трудного задания большим количеством баллов (например, двумя, тремя или более) также таит в себе опасность искажения реальной картины. На результаты тестирования сильного ученика, ответившего на задание, указанный весовой коэффициент не повлияет, однако сильно исказит результаты слабого ученика. Действительно, угадывание слабым учащимся ответа нивелирует его различия с более подготовленными респондентами и невыполнение нескольких заданий, которые оцениваются меньшим числом баллов.

В данной ситуации нужно помнить, что решение о присвоении весовых коэффициентов тестовому заданию должно идти не «на глазок», а на основе математических методов исследования качества тестов и обработки его результатов при наличии репрезентативной выборки респондентов. Дихотомическая (0 баллов – неправильный ответ, 1 балл – правильный) шкала оценки тестового задания является самой простой, но действенной. Не следует стремиться увеличить разброс значений тестовых баллов за счет таких искусственных и неоправданных мер, лучше изменить некоторые параметры теста: сложность заданий, длину теста или время его выполнения.

Интересен вопрос о возможности применения тестов и особенностях конструирования тестовых заданий для респондентов разного возраста. Например, обсуждались вопросы о возможностях тестирования учащихся, которые еще не умеют читать (это могут быть дети начальных классов или учащиеся, недавно приступившие к изучению иностранного языка), организации процесса тестирования с такими детьми. Актуальными оказались вопросы невербальной поддержки тестовых заданий (использование рисунков, схем, моделей), возможности использования интегративных тестов для различных возрастных категорий. Ответы на эти вопросы обсуждались на основе анализа специфики ведущего вида деятельности и психологических особенностей личности в данном возрастном периоде.

Самым трудоемким оказался для слушателей курсов переподготовки раздел, связанный с проверкой качества тестовых заданий и качества теста в целом. Связано это с необходимостью наличия у них определенных математических знаний и умений из области математической статистики, владения компьютерными средствами. Большинство курсантов этими умениями обладали в недостаточном объеме. В этой связи был сделан акцент не столько на нахождение сложных для подсчета коэффициентов, а на более полное

понимание и умение правильно интерпретировать наиболее простые, информативные из них, а также те, которыми обычный педагог сможет воспользоваться в своей педагогической практике.

Так, например, не всегда следует удалять из теста задание, на которое ответили все респонденты. Здесь следует еще раз задуматься о цели тестирования. В том случае, если по результатам тестирования необходимо было определить, что именно из содержания учебной дисциплины испытуемый знает, то такие задания являются информативными и уместными. Их выполнение всеми респондентами говорит о том, что этот фрагмент содержания освоен всеми и в полном объеме.

*Л.Р. Фатхуллина, ассистент КГТУ,
г. Казань, тел. раб.: (843) 292 20 48*

РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКА КОРПОРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Несмотря на то, что проектно-творческая деятельность студентов в вузовской практике используется давно и систематически, однако её эффективность часто остается недостаточно высокой. Особенно низка эффективность корпоративной (коллективной) проектно-творческой деятельности студентов.

Как показывают наши исследования, это связано с тем, что вузовские преподаватели не осуществляют педагогическое стимулирование развития корпоративных компетенций проектно-творческой деятельности студентов.

Вместе с тем, корпоративная проектно-творческая деятельность наиболее эффективно осуществляется и стимулируется, если выделены базовые корпоративные компетенции и соответствующие им умения:

- 1) умение распределять обязанности среди членов группы при выполнении сложного проектно-творческого задания;
- 2) умение вести коллективную дискуссию в ходе и в результате выполнения проектно-творческого задания;
- 3) умение коллективно генерировать новые идеи, применять эвристические методы в процессе проектно-творческой деятельности;
- 4) умение осуществлять взаимопомощь, сотрудничество в процессе выполнения проектно-творческого задания;
- 5) умение осуществлять взаимоконтроль в процессе проектно-творческой деятельности;
- 6) умение обосновывать и отстаивать свою точку зрения в процессе обсуждения промежуточных и итоговых результатов проектно-творческой деятельности;
- 7) умение дать объективную самооценку и взаимооценку результатов проектно-творческой деятельности;
- 8) умение подготовить и осуществлять коллективную презентацию проектно-творческой деятельности.