

## ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКЕ

## SCHOOL-BASED ASSESSMENT IN INTERNATIONAL PRACTICE

### Мартин Джонсон

Исследовательский департамент,  
Внутренний экзаменационный синдикат Кембриджского университета,  
Великобритания

E-mail: [ResearchProgrammes@cambridgeassessment.org.uk](mailto:ResearchProgrammes@cambridgeassessment.org.uk)

### Martin Johnson

Research Division,  
University of Cambridge Local Examinations Syndicate,  
United Kingdom

### Ньюман Бурдетт

Кембриджский международный экзаменационный центр,  
Внутренний экзаменационный синдикат Кембриджского университета,  
Великобритания

E-mail: [ResearchProgrammes@cambridgeassessment.org.uk](mailto:ResearchProgrammes@cambridgeassessment.org.uk)

### Newman Burdett

Cambridge International Examinations,  
University of Cambridge Local Examinations Syndicate,  
United Kingdom

### Перевод статьи:

Johnson, M. & Burdett, N. School-based assessment in international practice [Электронный ресурс] // Research Matters: A Cambridge Assessment Publication. – 2008. – No 5. – P. 24-29. – ISSN: 1755-6031. –

Режим доступа:

[http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/136163\\_Research\\_Matters\\_5\\_web\\_.pdf](http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/136163_Research_Matters_5_web_.pdf)

*Аннотация.* В статье рассматриваются различные аспекты использования внутришкольного оценивания с опорой на исследования в различных обстоятельствах, включая снижение уровня образования, а также различные социальные, культурные и политические императивы. Авторы рассматривают вопрос, когда и почему внутришкольное оценивание должно или не должно быть осуществлено. Перечисляются преимущества внутришкольного оценивания, а также сформулирован ряд проблем, часто возникающих при внедрении этого метода оценивания. Статья пытается разъяснить, как, и почему, внутришкольное оценивание было успешно введено в различных контекстах, обсуждается важность контекста в его успехе или неудаче.

*Annotation.* Article reveals different aspects of SBA use with an emphasis on research in a wide variety of circumstances (educational back drops and also social, cultural and political imperatives). Authors consider when and why school-based assessment should or should not be implemented. Advantages of SBA are listed, a number of problems often arising at introduction of this assessment method is formulated. Article attempts to clarify how, and why, SBA has been successfully introduced in various contexts and the importance of the context in its success or otherwise.

*Ключевые слова.* Внутришкольное оценивание, учебная работа, продвинутое обучение, валидность оценивания, оценивание для обучения, передающая педагогика.

*Keywords.* School-based assessment, coursework, enhanced learning, assessment validity, assessment for education, transmissive pedagogy.

## Введение

Данная статья основана на исследованиях и опытных результатах, полученных в самых различных реальных обстоятельствах, включая снижение уровня образования, а также различные социальные, культурные и политические императивы; следовательно, все предложения и рекомендации должны рассматриваться в конкретном контексте; невозможно спорить о том, является ли «Феррари» или «Лендровер» лучшим автомобилем, если вы не знаете, как его использовать.

Термин «внутришкольное оценивание» (school-based assessment, SBA) может вызвать в воображении разнообразные и не обязательно синонимичные значения, которые часто включают формы продолжающегося и непрерывного классного оценивания текущего характера. Иногда термин используется для того, чтобы отличить локальные инструменты оценки от других внешне назначенных форм тестирования. В этой статье мы определяем внутришкольное оценивание в более ограниченном смысле, используя его, чтобы описать оценивание учебной работы.

Управление по квалификации и учебным программам Великобритании (QCA) определяет учебную работу как «любой тип оценки успеваемости кандидата, сделанной школой или колледжем в соответствии со спецификацией (или программой) учебного курса, которая вносит вклад в получение итогового разряда, присуждаемого за определенную квалификацию» (QCA, 2005, р.6). Управление по квалификации и учебным программам продолжает идентифицировать многие виды деятельности, которые являются подходящими для оценки учебной работы, и которые включают: письменную работу и расширенные эссе; проектную работу и исследования; практические эксперименты; производство произведений искусства или других вещей; выполнение индивидуальной или групповой исполнительской работы; устную работу или статистические и числовые задачи.

Внутришкольное оценивание может предоставить существенную пользу для образования, но как любой достаточно мощный инструмент должно использоваться избирательно и осмотрительно. Внутришкольное оценивание подразумевает существенные ресурсные затраты; вне зависимости от того, ложатся ли эти затраты на школы, органы образования, учебного планирования или аттестационные советы, использование ресурсов должно быть учтено и выгоды оправданы. Внутришкольное оценивание, как любой образовательный инструмент оценки, должно быть пригодным для поставленных целей и анализ того, насколько оно успешно, может быть проделан, если ясна целесообразность его введения. В статье предприняты попытки разъяснить, как и почему внутришкольное оценивание было введено в различных контекстах и показана важность контекста в его успехе или неудаче.

## Обзор исследований, посвященных внутришкольному оцениванию

Дискуссии вокруг внутришкольного оценивания зачастую касаются вопросов обоснованности и надежности его результатов. Сторонники внедрения учебной работы предполагают, что внутришкольное оценивание может увеличить достоверность и обоснованность экзаменационных результатов, превращая важное в измеримое, а не измеримое в важное (SEC, 1985).

Несмотря на это, Харлен (Harlen, 2004) предостерегает от оценок одного оценочного метода в терминах другого; попытки оценивать учебную работу в терминах надежности по отношению к ограниченному по времени, письменным экзаменам, могут быть проблематичными, пропуская существенные и важные различия, которые могут существовать между ними. Моррисон (Morrison *et al.* 2001) также предполагает, что такие попытки приведут к восприятию «ложной равноценности», посредством чего оба метода могут рассматриваться как одинаково эффективные при изменении одних и тех же навыков, не учитывая педагогические требования.

## Каковы преимущества внутришкольного оценивания?

Один из распространенных аргументов в пользу внедрения внутришкольного оценивания – это уменьшение волнения школьников, которое может оказать существенное влияние на результаты письменных экзаменов (Лаббок и Молони, Lubbock and Moloney, 1984). Это особенно проявляется при выполнении заданий, которые рассчитаны на «глубокое погружение», способность проникновения в суть вопроса.

Учебная работа может обеспечить более широкий диапазон свидетельств достижений кандидатов, гарантируя тем самым, что оцениваются навыки, полученные по всей учебной программе. Это

может привести к уменьшению роли памяти и способности ученика работать быстро за короткий промежуток времени и, соответственно, позволит продемонстрировать навыки исследования, интерактивные навыки, моторные навыки, умение адаптироваться и импровизировать (Вуд, Wood, 1991).

Некоторые навыки и знания, особенно те, которые требуют длительного формирования, не могут быть адекватно оценены в итоговом экзамене. Использование учебной работы дает возможность ученикам проявить такие качества, как быстрое понимание задачи и правильная организация своей собственной работы.

Это также означает, что оценка учебной работы может больше соответствовать шкале ценностей в расширяющемся мире, где о человеке судят как по его стилю работы и способностям сотрудничать с коллегами, так и по итоговым результатам (SEC, 1985). Учебная работа может обеспечить гибкость, необходимую для оценки индивидуальных способностей и уровня развития учеников. Исследование предполагает, что практический набор задач в правильном их представлении может помочь менее способным студентам понять, «что к чему» и показать лучшие результаты успеваемости (Грей и Шарп, Gray and Sharp, 2001).

Осуществление «оценивания ради обучения» тесно связано с пониманием ясной обратной связи между результатами ученика и поощрением его усилий. Внутришкольное оценивание позволяет учителям накапливать эти текущие качества и способствовать будущим достижениям своих учеников. Из-за своей близости к моменту постановки и решения задачи, непрерывное оценивание может повысить качество работы учеников (SEC, 1985). Вуд (Wood) также подчеркивает что, учебная работа, больше всех других методов оценивания, вероятно, выявит «положительные достижения», сосредотачиваясь на том, что студенты знают, а не на том, что они не знают.

### **Почему есть сомнения по поводу использования внутришкольного оценивания?**

**Одним из наиболее общих заблуждений (или неправильных представлений, в зависимости от точки зрения) является недостаточная надежность оценивания.**

Одновременно с признанием преимуществ учебной работы, которые перевешивают любые недостатки, в обзоре Управление по учебным программам 2005 года, посвященном учебной работе (QCA, 2005) говорится и о проблемах этого метода, включая возможности плагиата или других трудностей в установлении подлинности и авторства работы. Так это на самом деле, или нет, эта проблема имеет важное общественное значение, и этот несомненный факт должен быть учтен специалистами, разрабатывающими нормативные документы стандартов внедрения внутришкольного оценивания.

Дополнительная рабочая нагрузка, как для студентов, так и для учителей, также выделяется в качестве проблемы, особенно это, относится к учителю, на которого бремя оценивания может переместиться от внешнего органа (экзаменационной комиссии). Из-за своей значимости эта проблема была поднята в исследовании Департамента образования и науки Великобритании (14–19 Education and Skills White Paper), где были пересмотрены планы учебной работы, «чтобы уменьшить нагрузки, связанные с оцениванием по отдельным предметам» (DfES, 2005, p.7).

Это поднимает вопросы о вознаграждении и вложенных средствах; при хорошо организованном внутришкольном оценивании процессы обучения и оценки должны быть естественными, а все расходы – минимальными.

Наконец, есть проблемы релевантности; как по отношению к педагогическим методологиям, так и к результатам обучения. Во многих странах, включая США, Великобританию, Австралию, Новую Зеландию, Южную Африку и Гонконг, внутришкольное оценивание было предложено как средство обеспечения более аутентичной оценки и образовательного опыта, расширяющего учебный план. (Максвелл, Maxwell, 2004), а также диапазон оцениваемых результатов учебной программы (Комитет по учебе штата Новый Южный Уэльс, 2003; Фанг, 1998) (Board of Studies NSW, 2003; Fung, 1998) и снижения отрицательного «отголоска» суммарной оценки (Кеннеди, Kennedy, 2006).

Но, как и любой инструмент оценки, внутришкольное оценивание может исказить результаты обучения, чтобы соответствовать критериям, по которым оно осуществляется, вместо того, чтобы использовать специальные критерии.

Аналогично, внутришкольное оценивание было обвинено, в сужении учебных планов и обучения к условиям контекстов, которые соответствуют критериям, а не тех контекстов, которые повышают и развивают обучение.

По некоторым предметам, особенно по математике, использование внутришкольного оценивания, как части общей образовательной политики, имело разногласия с конкурирующими обучающими стратегиями, которые могли бы, по мнению их сторонников, обеспечить лучшие результаты обучения. (QSA, 2005).

### **Каковы выявленные недостатки внутришкольного оценивания?**

Использование универсальных критериев часто упоминается как недостаток внедрения учебной работы. Оценка большинства видов учебной работы в Великобритании основана на общих, а не определенных для каждой конкретной задачи критериях, что приводит к неизбежному несоответствию между оценкой и реальными знаниями из-за различий в опыте учителей.

Кроме различий в понимании критериев учителем, проблема несоответствующего влияния учителя на ход учебной работы является заслуживающей внимания угрозой.

Некоторые полагают, что учителя могут влиять на организацию портфолио, чтобы максимизировать достижения учащихся (а следовательно, и оценки). При этом Уилмут и др. (Wilmut *et al.*, 1996) отмечают недостаток доказательств в исследованиях о возможной природе и степени отклонений в оценке учителей, что вызывает большое беспокойство.

Это также оказывает влияние на обсуждение воздействия внутришкольного оценивания на стандарты и обобщенность суждений учителя за пределами непосредственного контекста.

Четкая стандартизация уровней при выставлении отметок является трудной. Психологические теории Ламинга (Laming's, 2004) предполагают, что отметка, которую ставит учитель, сильно зависит от окружающей обстановки. Суждения учителя находятся под влиянием действий студентов вокруг них. Садлер (Sadler 1998) утверждает, что учитель действительно выводит некий стандарт оценивания на основании того, как успевают в учебе и ведет себя большая часть группы. Это эффект коллектива может отрицательно воздействовать на личную самооценку и самолюбие каждого. Общее отрицательное впечатление от группы студентов может стать причиной некоторого занижения личных успехов каждого из них.

Особенности реальной обстановки также могут повлиять на формулирование задачи, которая будет оценена, а следовательно, и на выводы сделанные в итоге.

Робертс и Готт (Roberts and Gott, 2004) предполагают, что «эффект контекста» («процедурная сложность» или открытость задачи) может вызвать необходимость сделать до 10 оцененных заключений, чтобы быть уверенным, что результат будет надежным предиктором будущей способности. Вместо того чтобы уменьшить оценочную нагрузку, это может увеличить ее.

Самый веский аргумент против успешного внедрения внутришкольного оценивания – то, что эвфемистически называют «конструированием несоответствующих различий», или теми факторами, которые, как полагают, могут дать несправедливое преимущество для некоторых студентов (например, плагиат, родительская помощь).

### **Что говорят об использовании внутришкольного оценивания исследования, основанные на реальном опыте?**

Уилмут и др. (Wilmut *et al.*, 1996) утверждают, что немного работ было опубликовано о надежности внутришкольного оценивания начиная с исследования, которое показало среднюю корреляцию 0.83 между школьным оцениванием и оцениванием независимых экспертов (Хьюит, Hewitt, 1967).

Они продолжают утверждать, что это довольно высокое соответствие результатов, которое можно было бы ожидать от любых двух экзаменаторов, проверяющих работы. Они также предполагают, что результаты Хьюита (Hewitt) подтверждены результатами работ Тейлора (Taylor, 1992), который сообщает о заслуживающих доверия корреляциях (0.87–0.97) между парами экзаменаторов, проверяющих учебные работы по английскому языку и математике.

Дальнейшее исследование свидетельствует, что учителя в состоянии оценивать в баллах практические научные исследования и проекты с высокой степенью надежности, используя, детализи-

рованные критерии оценки (Фредериксон и Уайт; Frederiksen and White, 2004; Шавельсон и др., Shavelson *et al.*, 1992).

Харлен (Harlen) ссылается на исследования, подтверждающие значимость деталей при выведении оценок. Коретц и др. Koretz *et al.*, (1994) и Шейпли и Буш (Shapley and Bush 1999) приводят примеры низкой достоверности оценки, в случае, когда спецификация задачи была низкой.

Вуд (Wood) сообщает о результатах исследования учебной работы, предполагающих, что учебная работа была хорошим дискриминатором по большинству учебных предметов, а не только простым источником отметок (Стобарт, Stobart, 1988). Стобарт объясняет, что это было возможно, потому что оценки были собраны за более длительный период и содержали больше информации, чтобы обеспечить различия между кандидатами.

Некоторые исследования наводят на мысль, что форма оценивания – фактор в дифференциации работы мальчиков и девочек (Стобарт и др. 1992; Мерфи, Ньюболд и Сканлон, 1981; Хардинг 1980 (Stobart *et al.*, 1992; Murphy, 1982; Newbould and Scanlon, 1981; Harding, 1980). Эти исследования показывают, что мальчики имеют тенденцию предпочитать вопросы с несколькими вариантами ответов, а девочки – тенденцию к эссе и учебной работе, хотя Трю и Тернер (Trew and Turner, 1994) бросают вызов такому заключению, вместе с Елвуд (Elwood 1995) предполагая, что этот описанный эффект на заключительных экзаменах завышен.

### **Когда и почему внутришкольное оценивание должно использоваться?**

Можно предположить, что внутришкольное оценивание является самым эффективным и как образовательный инструмент и как инструмент оценки, если требуется оценить приобретение навыков, которые трудно продемонстрировать на экзамене в письменной форме (SEC, 1985, p.2; QCA, 2005, p.5). Это особенно относится к техническим и творческим предметам, научно практической работе и предметам, где исследования или выполнение собственного портфолио естественно использовались бы в ходе обучения.

#### **• В случаях, когда его использование является механизмом достижения требований, предъявляемых образованием**

В тех случаях, когда навыки и знания не преподаются должным образом в классе, учебная работа может быть использована, чтобы гарантировать эффективное формирование навыков.

Внутришкольное оценивание может быть очень сильным педагогическим механизмом. И наоборот, если оно плохо продумано, то может иметь разрушительные последствия. Это ясно изложено в обзоре Уилмута (Wilmut):

**Если главная цель состоит в том, чтобы максимизировать надежность, тогда внутреннее оценивание является неподходящим инструментом. Если главная цель состоит в том, чтобы использовать сильный инструмент для обучения, тогда внутренняя оценка является необходимой.**

Опыт Кембриджского международного экзаменационного центра (Cambridge International Examinations, CIE) в вопросах внедрения систем внутришкольного оценивания в разных странах мира свидетельствует о том, что в это же время происходит улучшение студенческой успеваемости. Однако выявить причины и следствия в этой ситуации очень трудно.

Реализация учебных программ в случае, когда практическая работа ранее хорошо не преподавалась, требует большого вклада в образование учителей и повышение квалификации для поддержки эффективного оценивания.

Возможно, что именно это, а не эффекты внутришкольного оценивания, способствует наблюдаемым усовершенствованиям. В любом случае такие усовершенствования – положительная выгода для введения внутришкольного оценивания, и это служит основой и механизмом обратной связи, чтобы поддержать улучшенные стандарты, и для студентов и для учителей как участников учебного процесса.

В Ботсване студенты в экспериментальных школах, где внедрено внутришкольное оценивание, показали не только улучшение результатов практической работы, но и продемонстрировали также и усовершенствование самого процесса понимания и знания предмета в целом, это было оценено при проведении письменных работ (Томас, Thomas, 2006).

Для того, чтобы определить, несет ли внедрение внутришкольного оценивания прямую выгоду процессу обучения и способствует ли тому, что учителя становятся более внимательными к выбору методов обучения и, следовательно, к улучшению качества преподавания, необходимы дальнейшие исследования.

Аналогично в международных сообществах, где внутришкольное оценивание предлагается как альтернатива другим формам экзаменов, тесты показали улучшение студенческой успеваемости. Снова это обстоятельство не выявляет причину и следствие; учителя, решившие использовать внутришкольное оценивание, вероятно, сделают так по образовательным соображениям и, более вероятно, будут учителями с (или в школах с) более сильной образовательной философией, чем те, которые выбирают другие формы оценивания.

Оборотная сторона этого – когда внутришкольное оценивание внедряется впервые, чтобы улучшить процесс обучения, ожидается улучшение образовательных стандартов уже после первых сессий; определение стандартов, должно быть, основано на критериях, избегающих статистических манипуляций, если нет ясного свидетельства, что критерии неправильно употребляются; это лучше всего делается с помощью принятия организационных мер и обучения учителей.

- **Там, где его использование обеспечит лучшую валидность, более целенаправленное и эффективное оценивание**

Внутришкольное оценивание обычно используется по практическим и прикладным предметам, которые пытаются сформировать навыки, связанные с процессами. Это не удивительно, поскольку такие навыки трудно точно оценить в итоговом письменном экзамене, и попытки сделать это могут исказить обоснованность и иметь неблагоприятный обратный эффект на процесс обучения и учебный план. Хорошо структурированное внутришкольное оценивание может привести к хорошему текущему оцениванию и итоговому результату и иметь благотворное воздействие на процесс обучения студента, не жертвуя надежностью, или обоснованностью, без какой-либо дискриминации.

- **Там, где есть желание воспитать более активных учеников, улучшить обратную связь учителя или реализовать определенные педагогические стратегии**

Некоторые обучающие подходы, по их самой природе, могут быть внедрены только в том случае, если оценка учителя является частью цикла обучения. Если учителя не желают или не уверены, как осуществить эти стратегии, тогда может быть рассмотрен вопрос о внешнем введении внутришкольного оценивания. Важно понять, однако, что высокая ставка на внутришкольное оценивание не является необходимой для этого и может дать обратный отрицательный эффект. Это было замечено в британской научной практике внутришкольного оценивания, где требования обеспечения надежности и дифференциации принудили многих учителей утверждать, что они подрывают преимущества и приводят к ограничениям и застою в обучении практической работе; обвинения в «ориентации на результат сдачи экзамена, а не глубокое изучение предмета» не являются неожиданными. (QCA, 2005, p.10).

Обратная связь по успеваемости жизненно важна для любого ученика, чтобы улучшить процесс обучения и правильно направлять образование в будущем. Это одинаково применимо и к учителям, которые, для того чтобы улучшить процесс обучения, должны практиковать то, что они проповедуют и становятся мыслящими участниками учебного процесса. Эта обратная связь – необходимая часть алгоритма обучения. Вообще говоря, это было одним из положений, которые подверглись критике в обзоре Управления по учебным программам, посвященном британской практике внутришкольного оценивания (QCA, 2005).

### **Когда и почему внутришкольное оценивание не должно использоваться?**

- **Чтобы способствовать хорошему обучению, если оно не подходит для определенной предметной области**

Оценивание и учебный план тесно связаны, но оценка должна поощрять и поддерживать учебный план. Оценка должна укреплять хорошее обучение; но в тоже время может оказаться совер-

шенно недейственным инструментом и может оказаться непродуктивной при непродуманном использовании. Учителя должны быть заинтересованы в том, чтобы преподавать хорошо, обеспечивая то, что оценки действительно передают результаты обучения, определенные в учебном плане, и эти результаты должны отражать хорошую педагогику. Если учебный план поощряется отдельно от передающей педагогики, направленной на воспитание более любознательных студентов, концентрирующихся на получении навыков и применении полученных знаний, внутришкольное оценивание само по себе не позволит добиться желаемого результата. Опыт показывает, что учителя, и студенты часто выступают против внутришкольного оценивания, не желая использовать его как нововведение. Учителя имеют тенденцию поддерживать их более знакомую дидактическую педагогику, используя общие стратегии, такие как «сверхструктурирование» задач, индивидуальное инструктирование, работа по образцам и повторное использование шаблонных задач, что позволяет осуществить оценку студентов без их непосредственного участия.

Аналогично, если предмет не приспособлен, не адаптирован к внутришкольному оцениванию, эффекта от его внедрения не будет; так, например, в курсе математики, преподаваемом в школах Великобритании, по мнению многих учителей, все преимущества внутришкольного оценивания были перевешены вредными аспектами. Из обзора Управления по учебным программам (QSA, 2005) следует, что 66 % учителей математики отметили, что учебная работа была иногда проблематична по сравнению со значительно более положительными отзывами учителей английского языка, истории, психологии, географии и технологии дизайна.

● **Когда острая необходимость добиться надежности несет большую нагрузку на учителей и другие органы оценивания**

Внутришкольное оценивание всегда будет открыто для обвинений в погрешностях, в пристрастности и некоторых предубеждениях из-за отношений между учителем и студентом, в существовании потенциальных интересов в улучшении результата. Примечательно, что в ситуациях, где внутришкольное оценивание работает хорошо, обычно есть нехватка интенсивного студенческого соревнования (например, в странах, где посещение университетов гарантируется финансированием), и где работа учителя не оценивается студенческой успеваемостью. Недавние сообщения из Швеции выявляют увеличенную озабоченность о завышении баллов, в случае, когда система управления профессиональной деятельностью учителя и проверка отчетности в национальной образовании связаны со студенческой успеваемостью (Уикстром и Уикстром, Wikstrom and Wikstrom, 2005). Точно так же давление в сторону улучшения результатов в таблицах показателей упоминалось в Великобритании как влияние искажающего успех внутришкольного оценивания, при этом (Уильмут и др., Wilmut, et al). отметили это как одну из ситуаций, в которых внутришкольного оценивания следует избегать.

● **Там, где внутришкольное оценивание отделено от педагогических принципов и препятствует изучению механизмов обратной связи**

Наряду с обоснованностью оценки, образовательная валидность – основная причина, чтобы вводить внутришкольное оценивание. Без любого из этих исходных оснований внутришкольное оценивание, как и любой инструмент оценки, не должно использоваться; другие формы оценки будут более продуктивными и поддерживающими для хорошего обучения.

**Некоторые проблемы, с которыми обычно сталкиваются**

Международный опыт показывает, что следующие проблемы регулярно поднимались в обсуждениях между профессионалами в оценке и профессионалами в образовании, которые недавно внедрили учебную работу в учебные планы.

● **Акцент делается на оценку, а не на процесс получения знаний**

Единственное решение этой проблемы состоит в том, чтобы реструктурировать схему оценивания, поощрить хорошее обучение и гарантировать такую ситуацию, что даже если учителя готовят студентов к сдаче теста, студенты извлекают выгоду из процесса обучения. Оценка, которая вклю-

чает в себя ясно сообщаемые образовательные цели для студентов, с форматом, который поощряет активное изучение, может помочь сделать оценивание и обучение взаимно поддерживающими.

- **Учителя продолжают использовать передающую педагогику, которая вынуждает студентов, сосредотачиваться на запоминании механических ответов, а не на освоении навыков**

Снова, прагматическое использование методов оценки и использование смешанного набора инструментов оценки могут повлечь уменьшение ожидаемой пользы внутришкольного оценивания. Если студенты получают преимущества по ходу использования внутришкольного оценивания, то можно избежать таких близоруких педагогических техник, которые в будущем не принесут пользы ни в процессе освоения знаний, ни при демонстрации результатов. Чрезмерно предписывающие и ограничительные критерии тоже могут привести к этому и должны быть пересмотрены.

- **Учителя затруднятся дать точные оценки работы студентов**

Один из главных акцентов многих обзоров внутришкольного оценивания – проблема надежности. Уилмут и др. *Wilmut et al.* делают два полезных наблюдения по этому поводу:

**Достоверная оценка может быть сделана, но для этого учителю потребуется некоторое время, чтобы разработать критерии и использовать их своих интересах для правильного оценивания.**

**Учителя, которые участвовали в развитии критериев, в состоянии надежно их использовать в оценке студенческих работ.**

Ни один из них не может быть использован во всех ситуациях, но должен быть учтен при разработке систем. Простые и ясно выраженные критерии, относящиеся к ясным результатам обучения, могут также помочь, так же, как и избегание чрезмерной зависимости от неопределенных определений и других субъективных терминов в критериях.

- **Уменьшение результатов образования**

Внутришкольное оценивание должно быть достаточно гибким, чтобы стимулировать учителей и студентов изучать грани учебного плана. Часты случаи, что акцент на надежности, а не обоснованности может привести к внутришкольному оцениванию, поощряющему консервативный подход к интерпретации учебного плана. Если мы пытаемся избежать объединения различных навыков, которые могут взаимно зависеть друг от друга в успешной деятельности, это поможет объяснить ученику, что от него требуется; как в терминах индивидуальных навыков, так и в смысле связи между ними.

Как в любом оценивании, мы должны ясно думать о стратегиях, которые будут применять ученики, в ответ на оценочную задачу. Используя соответствующее оценивание, можно стимулировать построение процесса обучения, ясно определяя стадии задачи как ученику так и оценивающему. Это может также облегчить идентификацию потенциальных слабостей ученика или неправильные представления. Эта ясность могла бы также помочь создать уверенность, чтобы расширить спектр работ по учебному плану путем поощрения более целостного взгляда на обучение.

- **Внутришкольное оценивание приводит к незаинтересованности и низкой морали**

Это может относиться и к педагогам и к студентам. Это – признак множества аспектов, описанных выше. Хорошо разработанная система внутришкольного оценивания должна поощрять хорошее образование, часть которого должна привить смысл познания студентам. Если система оценивания этого не делает, она должна быть пересмотрена. Вовлечение студентов в процесс обучения, гарантируя, что внутришкольное оценивание предоставляет конструктивную обратную связь со студентом, и информирование студентов о результатах обучения, к которым они стремятся, может помочь всем и должно быть рассмотрено при проектировании внутришкольного оценивания. Точно так же система оценивания должна обеспечивать гибкость и индивидуальность процесса обучения.

## Заключение

Важно выдвинуть на первый план то, что ни один из вышеупомянутых результатов исследований или рекомендаций не должен быть рассматриваться в изоляции и многие результаты могут применяться одинаково к другим формам оценки.

Можно поспорить о том, что более, чем в других методах оценивания, внутришкольное оценивание запугивает педагогику, и что одно не должно рассматриваться отдельно от другого. Общественное и профессиональное восприятие, того, что учебная работа увеличивает рабочую нагрузку на студента и учителя без явного увеличения образовательных выгод, принудило Управление по учебным программам Великобритании провести обзор учебной работы на уровне GCSE. В этом обзоре было сформулировано несколько рекомендаций:

- Есть потребность иметь механизмы на местах, чтобы избежать злоупотребления, включая потребность в ясных ролях, обязанностях и ограничениях для учителей и родителей относительно учебной работы.
- Необходимо также иметь эффективные механизмы для стандартизации деятельности экспертов.
- Есть потребность в ясно определенной цели и формате для обратной связи.
- Важно решить, является ли внутришкольное оценивание необходимым и соответствующим инструментом оценивания для учебных целей, соответствующих специфическим предметам. (QCA 2005, p.22)

Необходимо помнить, что любые реформы оценивания и реформы образования требуют поддержки и участия всех заинтересованных сторон; из-за важной роли оценивания в жизни студентов введение внутришкольного оценивания часто требует, чтобы эта поддержка была еще более позитивной.

Перевод с английского *И.С. Пинчук* и *С.Л. Пономарева*.

Научная редакция перевода *И.М. Курдюмовой*.

## Литература:

1. Board of Studies NSW (2003). HSC assessment in a standards-referenced framework – A Guide to Best Practice. State of New South Wales, Australia: Board of Studies NSW.
2. DfES (2005). 14–19 Education and Skills White Paper. London: HMSO.
3. Elwood, J. (1995). Undermining gender stereotypes: examination and coursework performance in the UK at 16. *Assessment in Education*, 2, 3, 282–303.
4. Frederiksen, J., & White, B. (2004). Designing assessment for instruction and accountability: an application of validity theory to assessing scientific inquiry.
5. In: M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability*, 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education part II. Chicago, IL, USA: National Society for the Study of Education.
6. Fun, A. (1998). Review of public examination system in Hong Kong: Final report. Hong Kong: Hong Kong Examinations Authority.
7. Gray, D. & Sharp, B. (2001). Mode of assessment and its effect on children's performance in science. *Evaluation and Research in Education*, 15, 2, 55–68.
8. Harding, J. (1980). Sex differences in performance in science examinations. In: R. Deem (Ed.), *Schooling for Women's Work*. London: Routledge & Kegan Paul.
9. Harlen, W. (2004). A systematic review of the evidence of reliability and validity of assessment by teachers used for summative purposes. *Eppi Review*, March 2004.
10. Hewitt, E. A. (1967). *The Reliability of GCE O Level Examinations in English Language*. JMB Occasional Publications 27. Manchester: Joint Matriculation Board.
11. Kennedy, K. J., Chan, J. K. S., Yu, F. W. M. & Fok, P. K. (2006). Assessment of productive learning: forms of assessment and their potential to enhance learning. Paper presented at the 32nd Annual Conference of the International Association for Educational Assessment, Singapore.
12. Koretz, D., Stecher, B. M., Klein, S. P. & McCaffrey, D. (1994). The Vermont Portfolio Assessment Program: findings and implications. *Educational Measurement: Issues and Practice* 13, 5–16.
13. Laming, D. (2004). *Human judgment: The eye of the beholder*. London: Thomson Learning.
14. Lubbock, J. and Moloney, K. (1984). *Coursework Assessment*. London: City and Guilds.
15. Maxwell, G. S. (2004). Progressive assessment for learning and certification: some lessons from school-based assessment in Queensland. Paper presented at the 3rd Conference of the Association of Commonwealth Examination and Assessment Boards, Fiji.
16. Morrison, H., Cowan, P. & D'Arcy, J. (2001). How defensible are current trends in GCSE mathematics to replace

- teacher-assessed coursework by examinations? *Evaluation and Research in Education*, 15, 1, 33–50.
17. *Murphy, R. J. L.* (1982). Sex differences in objective test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 213–19.
  18. *Newbould, C. & Scanlon, L.* (1981). An analysis of interaction between sex of candidate and other factors. TDRU: Cambridge.
  19. QCA (2005). A review of GCE and GCSE coursework arrangements. London: Qualifications and Curriculum Authority.
  20. *Roberts, R. & Gott, R.* (2004). Assessment of Science: Alternatives to coursework. *School Science Review*, 85, 313, 103–108.
  21. *Sadler, R.* (1998). Formative Assessment. *Assessment in Education*, 5, 1, 77–84.
  22. Secondary Examinations Council (1985). Working Paper 2: Coursework assessment in GCSE. London: SEC.
  23. *Shapley, K. S. & Bush, M. J.* (1999). Developing a valid and reliable portfolio assessment in the primary grades: building on practical experience. *Applied Measurement in Education*, 12, 11–32.
  24. *Shavelson, R. J., Baxter, G. P. & Pine, J.* (1992). Performance assessments: political rhetoric and measurement reality. *Educational Researcher*, 21, 22–27.
  25. *Stobart, G.* (1988). Differentiation in practice: A summary report. London: University of London Schools Examination Board.
  26. *Stobart, G., Elwood, J. & Quinlan, J.* (1992). Gender bias in examinations: how equal are the opportunities? *British Educational Research Journal*, 18, 3, 261–276.
  27. *Taylor, M.* (1992). The reliability of judgements made by coursework assessors. AEB Research Report RAC 577.
  28. *Thomas, I.* (2006). Internal Grading Report. Cambridge: Cambridge International Examinations. *Trew, K. & Turner, I.* (1994). Gender and objective test performance. In: *K. Trew, G. Mulhern & P. Montgomery (1994)*. Girls and women in education. Leicester: The British Psychological Society, Northern Ireland Branch.
  29. *Wikstrom, C. & Wikstrom, M.* (2005). Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper school grades. *Economics of Education Review*, 24, 3, 309–322.
  30. *Wilmot, J., Wood, R. & Murphy, R.* (1996). A review of research into the reliability of examinations. Nottingham: University of Nottingham, School of Education.
  31. *Wood, R.* (1991). Assessment and testing: A survey of research. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.