

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Тульский государственный педагогический университет
имени Л. Н. Толстого»

Пазухина С.В.

САМООЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Учебное пособие

Тула, 2015

ББК 74.58я73

П12

Рецензенты:

*Ю. И. Богатырева, доктор педагогических наук, доцент
(ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула);*

*И. Л. Фельдман, кандидат психологических наук, доцент
(ФГБОУ ВО "Тульский государственный университет", г. Тула)*

Пазухина С. В.

П12 Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза:
учебное пособие / С. В. Пазухина. – Тула: Тульский полиграфист,
2015. – 152 с.

ISBN 978-5-88422-580-0

Предлагаемое учебное пособие посвящено проблеме формирования самооценочной деятельности студентов педагогического вуза. В книге показана роль самооценочной деятельности студентов в современной системе оценивания результатов образовательного процесса в высшем образовании, раскрыта психологическая структура, охарактеризованы механизмы ее формирования и влияния на профессионально-личностное становление будущих педагогов. Особое внимание уделено разработке новых оценочных методов и средств, позволяющих развивать самооценочную деятельность студентов и сочетать оценки преподавателей и экспертов и самооценки обучающихся в общей интегрированной оценке при измерении уровня сформированности их профессиональной компетентности. Учебное пособие предназначено для студентов и преподавателей педагогического вуза и может использоваться в ходе преподавания одноименного курса по выбору.

ББК 74.58я73

Издание подготовлено в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности по базовой части государственного задания № 2014/389, НИР №2193 по теме "Теоретико-методическое обеспечение проектирования и реализации механизма и средств оценивания степени сформированности профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза в контексте требований ФГОС ВПО".

ISBN 978-5-88422-580-0

© С. В. Пазухина, 2015

© Тульский полиграфист, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1. Самооценочная деятельность студентов в системе оценивания результатов образовательного процесса в педагогическом вузе	9
2. Содержание и психологическая структура самооценочной деятельности студента	38
3. Психолого-педагогические условия формирования и развития самооценочной деятельности будущих педагогов	58
4. Психологические механизмы оценивания будущим учителем себя как личности и профессионала	63
5. Общая характеристика методов и средств профессионально-личностного самооценивания будущих педагогов и рекомендации по их использованию в образовательном процессе вуза	69
Заключение	105
Список литературы	108
Приложение	126
Методика диагностики уровня готовности студентов педагогических вузов к рефлексивной деятельности	126
Самооценка профессионально-педагогической мотивации	131
Анкета для самоанализа уровня развития рефлексивных навыков студентов	133
Самооценка профессионально значимых качеств педагога	135
Самодиагностика способности педагога к саморазвитию	136
Тест изучения профессиональной позиции педагога «ХиМ» (хочу и могу)	137
Самооценочная методика незаконченных предложений по изучению педагогического сознания	140
Оценочный лист личностных характеристик	142
Тест на оценку уровня конкурентоспособности личности	143
Самооценочная методика «Правильно ли Вы ищете работу»	148

ВВЕДЕНИЕ

Принятый в настоящее время подход к рассмотрению федерального государственного образовательного стандарта как общественного договора, реализуемого в системе вариативного образования, предполагает *выдвижение оценки на ведущие позиции*, делает ее центральным компонентом всей конструкции стандарта, определяет основные тенденции изменения современной системы оценивания результатов образовательного процесса, к которым относятся следующие: переход от дискретности к непрерывности, от фрагментарности к системности, от единичности к множественности, от количественной оценки к качественной, от жесткости в оценивании к гибкости, от искусственности к естественности, *от оценки к самооценке*, от оценки работы к оцениванию личностных достижений. Перечисленные тенденции, по мнению ряда ученых (Н. В. Алехиной, А. Ш. Багаутдиновой, И. В. Клещевой, В. А. Тарлыкова, А. А. Шехонина и др.), свидетельствуют об изменении философии оценивания, которая определяет направления преобразования контрольно-оценочной деятельности. Некоторые из них уже сегодня находят отражение в образовательной практике вузов. В своем исследовании мы уделяли первостепенное значение следующим из них:

- ориентации на несколько взаимодополняющих подходов в рамках компетентностно-ориентированного образовательного процесса (аксиологический, деятельностный, акмеологический, динамический, субъектный, личностно-ориентированный);
- изменению, расширению функций оценки;
- сочетанию внешнего и внутреннего оценивания; привлечению к оцениванию различных субъектов, имеющих отношение к образовательному процессу в вузе;
- акценту на развитии самооценочной деятельности студентов;
- применению лонгитюдных (проводимых с учетом фактора времени) измерений, переходу к режиму рефлексивного мониторинга качества результатов образования;
- применению различных взаимодополняющих измерителей;
- ориентации на качественные показатели освоения студентами вуза образовательной программы, отказу от формализованной оценки работ творческого характера, увеличению доли и повышению значимости качественных оценок;
- организации оценочной деятельности в информационной образовательной среде;
- ориентации на личностные достижения обучающихся, привлечению психодиагностических методик для их измерения; проектированию сопровождающей диагностики для отслеживания лич-

ностно-профессионального роста будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

При обосновании теоретико-методологической основы нашей работы мы исходили из мысли о том, что современная оценка преодолевает узкие рамки *модели контроля качества образования* и начинает выполнять одну из главных ролей в *модели обеспечения качества образования*. Ее основными функциями становятся не только регулирование и управление, но и функция обратной связи, диагностики, развития и др., что в совокупности позволяет обеспечивать поддержание единства всей системы образования. К наиболее значимым функциям системы оценивания добавляется функция ориентации образовательного процесса на реализацию и достижение планируемых результатов обучения, которая традиционно выполнялась учебными планами, программами, учебниками и т. д. Перечисленные тенденции определяют специфику современной оценочной деятельности субъектов образовательного процесса.

Система оценки результатов освоения образовательных программ в вузе в настоящее время предполагает, что ее реализация должна осуществляться посредством измерения образовательных результатов, демонстрируемых обучающимися. Разделение ответственности между субъектами образовательного процесса за достижение результатов образования, определяемых требованиями стандартов, предполагает применение как персонифицированных (чаще всего аттестационных), так и неперсонифицированных (прежде всего мониторинговых) процедур оценки.

Современная система оценивания, формируемая в рамках модели обеспечения качества образования, предполагает расширение субъектов, осуществляющих внутреннее (внутривузовское) оценивание, за счет дополнения оценки преподавателя, непосредственно читающего конкретную дисциплину, оценками администрации и самооценками студентов, а также развитие системы внешнего оценивания благодаря подключению работодателей, которые, согласно замыслу, будут выносить свои оценки на этапе прохождения обучающимися практики, а также в ходе государственной итоговой аттестации выпускников вуза.

Обеспечение качества образования посредством совершенствования системы оценивания связано с формированием четкой критериальной основы внешних и внутренних оценок, адекватно отражающей основные требования ФГОС ВПО к образовательным результатам.

Ведущими методологическими подходами в российском образовании в настоящее время являются компетентностный и системно-деятельностный, которые определяют своеобразие современных требований к системе оценивания. Общая идея данных подходов применительно к высшему образованию заключается в переходе от парадигмы преподавания к парадигме продуктивного обучения, побуждающего обучающих-

ся не только выполнять действия, но и *оценивать* и анализировать их. Согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг., к 2020 году "все студенты будут учиться по индивидуальным учебным планам, включающим значительную долю самостоятельной работы, *в том числе самооценочную деятельность*, с использованием информационных технологий" [55].

Компетентностный подход ориентируется на практическую направленность обучения, подчеркивает роль опыта, умений в применении знаний в различных ситуациях, связан с формированием у обучающихся системы компетентностей. Под *компетентностью* студента вуза мы вслед за В. Д. Шадриковым понимаем такое новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, которое представляет собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [200].

Главное отличие компетентностного подхода от традиционного заключается в изменении системы оценивания результатов освоения основной профессиональной образовательной программы. В ФГОС ВПО третьего поколения в разделе требований к оцениванию качества освоения основной профессиональной образовательной программы, указывается, что оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях: оценка уровня освоения дисциплин; оценка компетенций обучающихся. Оценка компетенций студентов является очень сложной задачей как в теоретическом, так и в практическом плане. Так как компетенции формируются и проявляются только в деятельности, следовательно, при обучении и оценивании эту деятельность необходимо специально спланировать и организовывать так, чтобы все индикаторы компетенции были доступны для изучения, и при этом обеспечивалась высокая мотивация обучающихся при оценивании.

Ориентация стандартов на *системно-деятельностный подход*, на формирование обобщенных способов деятельности превращает процедуру оценивания в важнейшее условие развития контрольно-оценочной деятельности самих обучающихся. Применительно к вузовскому образованию это предполагает усиление внимания преподавателей к процессам формирования у студентов навыков профессионально-личностной рефлексии, самоанализа, самоконтроля, самооценки, а также существенное расширение процедур оценивания за счет развития самооценочной деятельности студентов. Для достижения целей, выдвигаемых системно-деятельностным подходом, необходимо задавать требования в предметно-деятельностной форме, разработать их таксономию, включающую такой перечень действий / деятельностей, которые можно зафиксировать,

измерить и оценить как самим обучающимся, так и другим субъектам, привлеченным к оценочной деятельности в вузе.

Личностно-ориентированный подход базируется на пристальном внимании к исследованию личностных характеристик студентов и среди прочих решает задачи, связанные с поиском новых форм контроля, исходящих от самих обучающихся, в связи с чем самооценивание позиционируется в качестве важного элемента личностно-ориентированного образования. Одной из основных целей рассматриваемого подхода является достижение максимальной самостоятельности, "автономии" студентов в реализации различных аспектов изучения преподаваемых в вузе дисциплин, что обуславливает актуализацию вопроса о разработке соответствующих форм и описании механизмов самооценивания [64].

Анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой нами проблеме позволяет сделать вывод о том, что существующие в настоящее время взгляды на самооценивание обучающихся не отличаются достаточной четкостью и детальной разработанностью. То, что преподаватели сегодня должны не столько выдавать информацию, сколько обучать способам работы с ней, уже стало аксиомой, однако до сих пор никак не отразилось на системе оценивания: эффективность способов работы и учебных стратегий оценивается не часто. В современных исследованиях в основном поднимаются такие вопросы, как самоустранение преподавателя (снятие с себя ответственности за самооценку студента), отсутствие рычагов управления самооценочной деятельностью студентов и четких критериев, позволяющих обеспечить объективность их самооценки, произвольность самооценки, ее субъективный характер, недопонимание ее роли и места в учебном процессе, необходимость корреляции между самооценкой и формальной оценкой, недоучет динамики самооценочных процессов [62, С. 149-161]. В этой связи становится очевидной потребность в теоретическом обосновании технологии выставления самостоятельных оценок. Они должны стать инструментом превращения самооценочной деятельности студентов в управляемый процесс, обеспеченный экспертной и методической поддержкой, включающей подбор и предложение достаточного количества контрольных, оценочных заданий, предоставляющих обучающемуся свободу выбора в соответствии с его индивидуально-личностными особенностями. Обязательными характеристиками самооценки должны стать открытый характер, возможность ее повышения до уровня личностных притязаний и выше, договорная основа, абсолютная уверенность обучающихся в ее адекватности и справедливости. Самооценка студента не должна быть формальной. Ее необходимо учитывать не только в ходе текущей аттестации, но соотносить с итоговой, формальной (экзаменационной, зачетной и т. п.) оценкой [64].

В настоящее время на первый план выходит проблема поиска внешних и внутренних критериев самооценки, а также проблема обеспечения ее максимальной валидности. Необходимы механизмы самооценивания, которые позволили бы превратить этот процесс в управляемый, регулируемый, смогли бы придать субъективной самооценке элементы объективности [62].

Мы полагаем, что самооценочная деятельность будет способствовать обнаружению студентами того, что для них важно, а что второстепенно; что они знают и чего не знают; что у них получается, а что - нет; что они умеют и что не умеют делать; научиться учиться на ошибках; отслеживать собственный процесс движения в содержании и т. д.

Учитывая требования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, основополагающие идеи базовых методологических подходов, современные тенденции развития системы оценивания в вузах, мы разработали и описали в данном учебном пособии психологически обоснованный вариант технологии оценивания компетенций студентов педагогических профилей бакалавриата, основанной на сочетании таких оценочных процедур, как самооценка, экспертная оценка и психологическая диагностика, комплексное использование которых позволит, по нашему замыслу, формировать объективную интегративную оценку.

В данном учебном пособии будут рассмотрены такие средства, которые можно использовать для организации самооценочной деятельности студентов, как

- рефлексивное е-портфолио,
- листы самооценки,
- психологические самооценочные тесты-опросники,
- рефлексивные карты,
- рефлексивный мониторинг индивидуальных достижений студента,
- отчет с результатами самоанализа профессиональных действий,
- рефлексивные вопросы для самоконтроля,
- самооценочные незаконченные предложения,
- рефлексивный экран,
- рефлексивная мишень,
- рефлексивное эссе,
- лист индивидуальных достижений студента,
- дневник самонаблюдений (самоконтроля),
- таблицы образовательных результатов,
- открытые самооценочные контракты.

1. Самооценочная деятельность студентов в системе оценивания результатов образовательного процесса в педагогическом вузе

Одним из аспектов выявления сущности оценки результатов образовательного процесса в вузе является ее рассмотрение как элемента системы управления, реализующего обратную связь на соответствующих данному процессу уровнях (студент, преподаватель, органы управления образования и т. д.). От того, насколько тщательно и обдуманно будет организована эта связь, насколько полученная в данном процессе информация надежна и достоверна, зависит эффективность всего хода обучения, а также правильность принимаемых решений по его совершенствованию.

Формируемая нами инновационная модель оценки результатов образовательного процесса в педагогическом вузе предполагает создание такой системы оценивания, которая бы отвечала требованиям ФГОС ВПО, естественным образом встраивалась в образовательный процесс, позволяла развивать и оптимально сочетать внешние и внутренние оценки, оценку со стороны преподавателя и самооценку студента.

Если проводить сравнительный анализ традиционной и инновационной стратегий организации образования, то в числе их различий можно выделить ряд аспектов, связанных с контрольно-оценочной деятельностью, на которые мы ориентируемся при построении нашей модели.

Так, при традиционном обучении в вузе преобладал внешний пооперационный контроль за деятельностью студентов и оценка результата со стороны преподавателя в рамках жестко заданных правил. Средства контроля и оценки не отличались разнообразием. Самоконтроль и самооценивание в деятельности обучаемых были представлены в недостаточном объеме и характеризовались ригидностью и ситуативностью. Средства самоконтроля и самооценивания не подвергались анализу, систематизации, обобщению.

Проблемы самоконтроля и самооценки для педагогики долгое время представляли собой *tabula rasa* («чистую доску»), отмечает А. М. Новиков. В советской школе десятилетиями развивались формы и методы контроля и оценки, исходящие от педагога. А вопрос о том, как научить обучающихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности оставался слабо изученным. До настоящего времени нет конкретизированных, обоснованных методических материалов и руководств для преподавателей вузов по организации самооценочной деятельности обучающихся. Не проработан и, соответственно, не отражен в учебниках и другой учебной литературе необходимый методический аппарат. А ведь это важнейшая сторона учебного процесса, если не самая важная,

считает А. М. Новиков. В условиях непрерывного образования, «образования в течение всей жизни» самоконтроль и самооценка своей учебной деятельности становятся для человека важнейшим качеством. Так что проблема требует незамедлительного решения, указывает ученый [120].

Малопродуктивный характер оценивания в традиционном подходе накладывал определенный отпечаток на весь процесс обучения в вузе [13, С. 198]. Основные причины педагогических затруднений преподавателей вузов в реализации оценочной деятельности при традиционном подходе перечислены на рисунке 1.



Рис. 1. Причины педагогических затруднений преподавателей вузов в реализации оценочной деятельности при традиционном подходе к обучению

Новый виток развития высшего образования привел к переосмыслению многих характеристик контрольно-оценочной деятельности в вузе.

Во-первых, изменился объект оценивания. Теперь знания и умения измеряются и оцениваются не сами по себе, а как показатели компетенций.

В своей работе вслед за рядом других авторов, мы придерживаемся точки зрения, согласно которой любая компетенция в общем виде складывается из трех основных компонентов:

1) когнитивного, связанного со знаниями и способами их получения, а также уровнем интеллектуального развития студента;

2) деятельностного, определяющего процесс становления умений на основе полученных знаний и способов реализации этих умений как в обычных (стандартных), так и новых (неопределенных, неоднозначных) условиях и ситуациях;

3) личностного, который выражается, прежде всего, в отношении обучающихся к осуществляемой деятельности, и включает в себя мотивы, ценностные установки, рефлексивную позицию личности, которые проявляются в процессе реализации учебной или профессиональной деятельности.

Значимость каждого компонента неодинакова. Сформированность компетенции оценивается, прежде всего, по конечному результату (сумел – не сумел выполнить задание). Однако Ю. Г. Татур [179; 180], обосновавший в своих работах математическую формулу компетенции:

$$(\text{КОМПЕТЕНЦИЯ} = (\text{ЗНАНИЕ} + \text{УМЕНИЕ}) \times \text{ОТНОШЕНИЕ}),$$

где знание соотносится с когнитивной составляющей компетенции, умение – с функциональной (в нашей работе – с деятельностный), отношение – с ценностно-этической (личностной), показал, что при нулевом значении последнего множителя (отношение) результат всей формулы обращается в ноль, а при отрицательном - меняет знак на противоположный, становится антиподом.

Мы в своей работе также уделяем большое внимание личностному компоненту компетенции, выделяя в нем рефлексивную составляющую в качестве особо значимой в контексте развития самооценочной деятельности студентов.

Многомерное изучение и оценивание всех перечисленных выше составляющих компетенций студента в образовательном процессе вуза в контексте реализации компетентностного, личностно-ориентированного и динамического подходов, на наш взгляд, может иметь графическое выражение (рис. 2).

*Компоненты
компетенции*

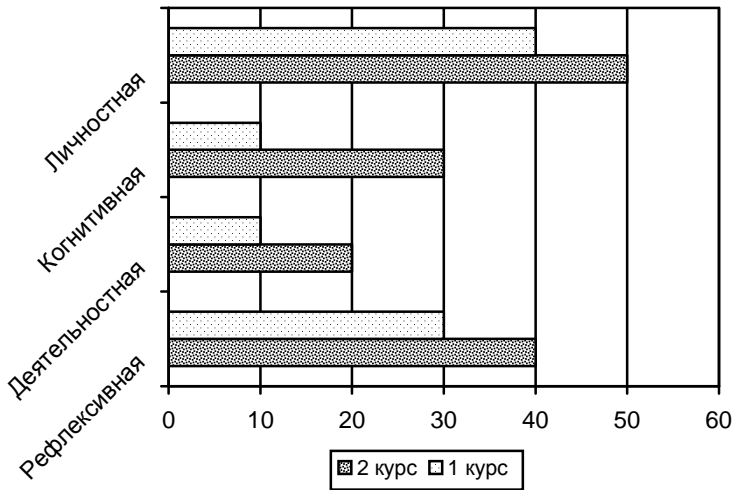


Рис. 2. Результаты оценивания индивидуальной динамики изменения компонентов компетенции по годам обучения студента

В 2014-2015 учебном году сотрудниками научно-исследовательской лаборатории «Проектирование системы оценивания результатов образовательного процесса», реализующими проект по теме "Теоретико-методическое обеспечение проектирования и реализации механизма и средств оценивания степени сформированности профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза в контексте требований ФГОС ВПО" под руководством А. А. Орлова - заведующего кафедрой педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии наук «Российская академия образования» (РАО), заслуженного деятеля науки РФ, был разработан и проведен интернет-опрос преподавателей и студентов ТГПУ им. Л. Н. Толстого по проблеме внедрения новой системы оценивания результатов образовательного процесса в вузе. Анкета содержала вопросы закрытого и открыто-закрытого типов. В опросе принял участие 331 респондент. В студенческой выборке было 89% девушек и 11% юношей.

Особую важность для нас представляла информация о том, что сами студенты относят к значимым результатам образовательного процесса,

которые следует оценивать. В связи с этим им был задан соответствующий вопрос.

Респонденты ответили, что к их учебным достижениям необходимо относить: уровень знаний (первый вариант ответа) - так ответили 21% опрошенных; их активность при участии в творческих мероприятиях познавательного характера (второй вариант ответа) - 11%; успехи в научно-исследовательской работе (третий вариант ответа) - 19%; победы в учебных конкурсах, предметных олимпиадах, спортивных соревнованиях (четвертый вариант ответа) - 17%; проявление способностей в профессиональной деятельности (на практике) (пятый вариант ответа) - 16%; количество выполненных самостоятельных работ (шестой вариант ответа) - 5%; разработку и реализацию социально-значимых проектов (седьмой вариант ответа) - 11% (рис. 3).

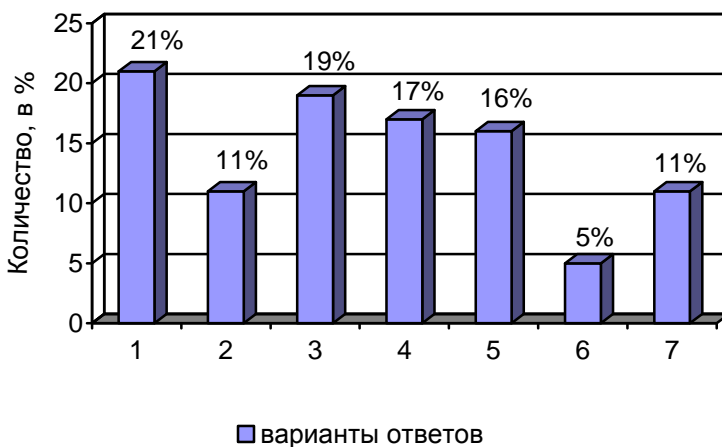


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос "Что, по Вашему мнению, можно отнести к учебным достижениям студента?"

Анализ ответов на данный вопрос позволил сделать вывод о том, что наибольшую значимость для студентов с точки зрения учебных достижений представляет уровень их знаний. Существенно недооцениваются обучаемыми их способность самостоятельно выполнять необходимые виды работ. Участие в научно-исследовательской работе, творческих видах деятельности, социально-значимых проектах, по мнению студентов, тоже надо рассматривать как учебные достижения и, соответственно, учитывать в итоговой оценке.

Во-вторых, приобрела значимость установка на использование разнообразных видов оценок. Сегодня на всех уровнях образования осуществляется поиск возможностей применения как внутренней, так и внешней оценки при последовательном нарастании объема последней (внешней оценки) на каждой последующей ступени обучения. Определяются пути использования интегральной оценки (в том числе – портфолио) и дифференцированной оценки отдельных аспектов обучения.

А. А. Остапенко [125] в своих работах предлагает различать оценки развития и оценки состояния. Он отмечает, что характерный для всей современной образовательной системы процесс оценивания, в ходе которого результаты студентов сравнивают между собой и с существующим нормативом, не принимая во внимание рост каждого обучаемого, трудно назвать продуктивным, поскольку он не стимулирует стремление обучаемого к развитию. Некоторые ученые называют подобную практику оценкой состояния: «пятерка ли, тройка ли, – обе одинаково бессодержательны в качестве меры развития», предлагая чаще использовать оценку развития, которая «выставляется за положительное изменение состояния относительно собственного состояния месяц или год назад, не сравнивая обучаемых между собой и с нормативом» [13].

На первый взгляд кажется, что оценка развития прогрессивнее оценки состояния, однако она не отражает реальных результатов обучаемых с разным уровнем способностей, оценка состояния же не обладает данным недостатком, считает Е. В. Артамонова [13, С. 199].

Также в настоящее время развивается идея одновременного использования оценки накопительной и оценки вычитательной. Так, для получения «пятерки» на централизованном тестировании, не обязательно решать верно все предложенные задания. Для этого достаточно правильно выполнить 75 % заданий, которые можно набрать как «качеством», так и «количеством»: можно решить либо много простых задач, либо несколько сложных, а итоговый оценочный результат при этом будет одинаковым – это проявления накопительной или кумулятивной системы оценивания. Следует отметить, что в реальной практике оценивания большей популярностью пользуется вычитательная оценка, при которой необходимо правильно выполнить все предложенные задания, что соответствует «пятерке»; если задания выполнены не полностью, из «пятерки» вычитается соответствующее количество баллов. Так, две, выполненные на «пятерку» экзаменационные работы, оцененные по накопительной системе, будут различаться, а оцененные по вычитательной – будут похожи.

На первый взгляд, накопительная система оценки превалирует над вычитательной, пишет Е. В. Артамонова, однако именно она оставляет «пропуски» в обязательных знаниях: студент на контрольной не выбирает те задания, которые не усвоил, или ту задачу, которую решить не мо-

жет, и в результате этот «пробел» остается навсегда. А если это «незнание» входит в обязательный минимум? [13, С. 199].

Различают также оценку статическую и динамическую. Оценка, полученную навсегда, определяют как статическую, а ту, которую можно исправить, доучив недоученное, как динамическую [13, С. 199].

Перечисленные виды оценок выделяются в работах А. А. Остапенко [125] по качественным признакам. Также данный ученый предлагает вторую классификацию оценок по организационным признакам. Здесь он выделяет оценку обязательную и добровольную, оценку базового уровня и повышенного, оценку текущую и итоговую.

В качестве иллюстрации можно привести похожие по форме проведения процедуры централизованного тестирования (ЦТ) и единого экзамена (ЕГЭ). Их сравнение позволяет выделить разницу между указанными признаками: обе процедуры предполагают тестирование, обе имеют сходные технологии проверки и оценивания работ, в результате обоих испытаний выдается сертификат со схожими шкалами перевода оценки. Общественного внимания вокруг ЕГЭ намного больше, чем вокруг ЦТ, принципиальное же отличие между ними в том, что ЕГЭ – обязательен, а ЦТ – добровольно. Так, результаты добровольного испытания обучаемый может проигнорировать, решая, будет ли он влиять на его судьбу, обязательная же оценка неизбежна [191, С. 10].

В. В. Фирсов, сравнивая оценки базового уровня и повышенного пишет, что «...обязательная оценка должна отвечать на вопрос: усвоен ли базовый уровень учебного материала? <...> Добровольная – это оценка усвоения повышенного уровня» [191, С. 10]. Актуальность тезиса об обязательности оценивания базового уровня не вызывает сомнений, однако на практике он фактически не реализуется: традиционная форма экзаменов по билетам не предполагает оценки всего базового уровня, а только тех знаний, умений, навыков, которые предусмотрены вопросами билета; ЕГЭ не предполагает оценки всего базового уровня, допуская возможность выбора заданий; текущие проверки усвоенного материала не предполагают оценки всего базового уровня. Отсюда следует вывод о том, что традиционная педагогическая практика не предполагает оценку всех знаний, умений, навыков базового уровня ни в текущей, ни в итоговой форме, указывает Е. В. Артамонова [13, С. 199].

Следующая пара, выделяемая в работах А. А. Остапенко, – оценка текущая и оценка итоговая. Первая из них предусматривает оценивание частичного фрагментарного знания, умения, навыка; вторая складывается из некоторого количества оценок текущих.

Так, принимая во внимание рассмотренные ранее примеры, можно с уверенностью говорить об обоснованном присутствии в современном оценивании всех типов качественных и организационных признаков, со-