

Введение портфолио может повысить образовательную активность обучающихся, уровень осознания ими своих возможностей, уточнения ими тактических и стратегических целей в области построения своей карьеры, другими словами, повысить их мотивацию к обучению.

Портфолио позволяет оценить сильные и слабые стороны каждого обучающегося индивидуально. В отдельных случаях портфолио может сказать об учебном процессе куда больше, чем тесты или другие традиционные формы контрольных испытаний.

Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной и др.

Компоновка портфолио должна быть такой, чтобы в качестве конечной цели выступало доказательство способности обучающегося ставить и преодолевать проблемы в различных областях жизни, демонстрируя при этом разнообразные способы решения познавательных, коммуникативных, нравственных и других проблем, с которыми обучающийся встретился в процессе образования. В качестве ключевых факторов в работе с портфолио выступают самооценка, самоподготовка и самовоспитание.

Подводя итог, отметим, что существует достаточное количество инновационных методов педагогического контроля в вузе. Применение этих методов в педагогической практике прежде всего поможет

повысить качество образования, получаемого студентами, и направлено на конечный результат образовательного процесса – подготовку высококвалифицированных специалистов в различных областях науки и техники.

Список литературы

1. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. ; Ростов н/Д : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Шихов Ю. А., Комкова О. Г. Учебно-методические комплексы: проблемы проектирования педагогических контрольных материалов для мониторинга качества подготовки обучающихся : монография. – Ижевск : Изд-во ИжГТУ, 2010. – 132 с.
4. Дмитриев И. Электронное портфолио – бесспорное доказательство творческих устремлений выпускника школы // Директор школы. – 2008. – № 3. – С. 81–84.
5. Черепанова Л. В. Роль «языкового портфеля» в формировании лингвистической компетенции школьников // Русский язык в школе. – 2004. – № 5. – С. 41–44.
6. Кудрявцева В. А. Языковой портфолио как способ аутентичного оценивания достижений учащихся // Образование в современной школе. – 2007. – № 7. – С. 16–20.
7. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении : метод. пособие / Т. Г. Новикова [и др.]. – М. : АПК и ПРО, 2008. – 114 с.

Yu. A. Shikhov, Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor, Izhevsk State Technical University
A. V. Ushakova, Magstrand, Izhevsk State Technical University

Innovative Methods of Quality Evaluation of Higher School Trainees

The quality evaluation of education is considered. The importance of the problem is explained by the fact that using innovation control method helps to raise the quality of education at all times.

Key words: quality of education, quality monitoring, rating, portfolio, monitoring, testing.

УДК 37.013(46)

И. А. Караваяева, кандидат педагогических наук, Ижевский государственный технический университет

ГРАНИЦА ВАЛИДНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

Рассматривается конструирование валидности дидактических тестов через содержательную валидность. Автор указывает на парадоксальное существование валидности и предпринимает попытку решения этой методологической проблемы посредством изменения принципа построения конструкта содержания дидактического теста.

Ключевые слова: валидность дидактических тестов, содержательная и куррикулярная валидности, структурный и целостный конструктор предметного содержания.

Как известно, эксперимент в прикладных науках остается одним из основных методов исследования, а качество результатов, полученных опытным путем, определяет дальнейшее теоретическое развитие и практическое применение этих областей знания. Качественным может быть

только такой эксперимент, который обеспечивает получение *истинных* данных о сущности объекта. Для методологии заимствованного из психологии и широко распространенного в педагогике деятельностного подхода обеспечение объективности результатов прикладного исследования становится об-

щей проблемой для целого ряда гуманитарных наук, базирующихся, как и деятельностный подход, на марксистских основаниях.

Понятие валидности исследования в прикладных разделах гуманитарных наук вводится как гарант объективности в смысле адекватности, достоверности, а также надежности полученных результатов или их соответствия латентному объекту гуманитарных исследований. Иначе говоря, валидность отражает некоторое соответствие результатов исследования исходному латентному объекту. Однако никакие результаты не могут быть признаны валидными без установления их надежности. Поэтому, во-первых, надежность есть необходимое условие валидности, а во-вторых, надежность характеризует метод, или инструмент получения эмпирических результатов. Или валидность необходимо понимать как валидность исследования, но надежность, прежде всего, как надежность его инструмента. Валидное построение исследования и его надежный инструмент есть необходимые условия получения валидных результатов. Достаточного же условия достижения достоверных результатов в рамках данного подхода не существует ввиду латентности объекта. Другими словами, без надежности нет валидности, без валидности нет объективности, но существование валидности не гарантирует объективность, или достоверность, а повышает вероятность достоверности результатов. По нашему мнению, этот разрыв указывает на существование проблем методологии деятельностного подхода, что подтверждается существованием неразрешимого в рамках этой методологии противоречия – так называемого *парадокса Лорда* [1]. Надежность и валидность метода, таким образом, становятся центральными понятиями прикладных исследований в гуманитарном знании.

Дидактическое тестирование можно рассматривать как прикладное исследование при условии рассмотрения его как процесса построения, применения теста и интерпретации его результатов. Поскольку считается, что существует истинное значение измеряемой характеристики «скрытого от непосредственного наблюдения» латентного объекта, понимаемое как объективный тестовый результат, постольку достаточное приближение к нему считается достоверным и подтверждается валидностью. Для теоретических моделей истинное и полученное значения совпадают, следовательно, полученные значения считаются истинными, а необходимость в валидности отпадает. Таким образом, на пределе, при неограниченном стремлении экспериментальных данных к истинному значению валидность результатов стремится к истинности результатов, обеспечивая их объективность. Коэффициент валидности как степень соответствия двух рядов при этом стремится к абсолютному значению. Однако по аналогии с определением надежности истинное значение оказывается недоступно ввиду латентности объекта исследования. Именно поэтому истинное значение подменяется другим рядом экспериментальных данных, которые принимаются за достоверные (исходно

валидные) результаты измерения той же характеристики того же объекта. Исследователь не имеет возможности проследить свойства и связи, происходящие «внутри» исследуемого объекта, а значит, его результаты и выводы имеют опосредованный и вероятностный характер.

Следует также отметить и тот факт, что выбор экспериментального ряда, косвенно представляющий истинное значение латента, во-первых, непосредственно позволяет произвести валидизацию, то есть установить относительную достоверность результатов; во-вторых, производится субъектом исследования, то есть содержит в себе неустранимые субъективные характеристики субъекта – автора эксперимента. Таким образом, природа валидности экспериментального исследования *парадоксальна*. С одной стороны, валидность определяется как критерий объективности экспериментальных данных, требующий надежности результата, а с другой – содержит неустранимые характеристики субъективного начала в построении эксперимента. Иначе говоря, валидность характеризует субъективный выбор объективности результата, что может означать только то, что объективность носит конструированный характер и зависит от выбора критерия истинности. Сама же объективность в таком случае становится относительной и субъективной.

Дидактический контроль, текущий или итоговый, является итогом какого-либо этапа обучения, и, как следствие, на момент контроля учащийся перестает быть субъектом обучения, становится субъектом тестирования, а объект тестирования – его знания – фиксируется. Объект тестирования есть знания, предъявляющиеся в виде предметного содержания. Следовательно, объектом тестирования является предметное содержание. Тогда его необходимо представить в виде теоретического конструкта, на основании которого можно было бы говорить о прозрачности объекта дидактического контроля. Субъект тестирования – его психологические характеристики – перестает рассматриваться в качестве объекта контроля, а следовательно, элиминируется из системы контроля [2]. Валидность, таким образом, есть степень соответствия предметного содержания курса его конструкту – предметному содержанию, вынесенному для контроля.

Наиболее простым способом предъявления предметного содержания курса в конструкте является поэлементная репрезентация, или структурный конструкт. Структурная организация конструкта подразумевает проверку всех навыков, связанных с каждым элементом структуры. В связи с этим возникает ряд проблем. Во-первых, знание всех элементов структуры не есть знание учебного предмета как целого. Во-вторых, ограниченность теста не позволяет проверить знание всех компонентов на всех уровнях вплоть до учебных элементов. В-третьих, повышение уровня подготовленности для контроля на основании структурного конструкта будет происходить за счет приращения элементов структуры, что и провоцирует репродуктивный

способ обучения и, как следствие, возникновение перегрузок учащихся.

Относительное решение второй проблемы возможно при сохранении структурного характера конструкта: можно ограничиться ранжированием учащихся по степени владения предметным содержанием, предъявляемым тестом. Отметим, что проверяется уровень владения предметным содержанием теста, но не всего курса. В этом случае можно говорить о сопоставительном тестировании относительно всех тестируемых, или ранжировании. Другое относительное решение проблемы состоит в том, чтобы разбить конструкт на элементы, поддающиеся контролю, и непрерывно наблюдать за каждым элементом конструкта в ходе мониторинга. Здесь полнота оценки конструкта достижима на пределе, то есть дидактический контроль становится непрерывным, или тотальным. Модель обучения остается репродуктивной.

Как показано в работе И. И. Нурминского, Н. К. Гладышевой «Статистические закономерности формирования знаний и умений» [3], статистическая сложность учебного задания значительно варьируется в зависимости от учебника, по которому велось преподавание. Это значит, что успех или неуспех результата обучения не вполне корректно ставить в зависимость от свойств выборки стандартизации, или нормирования теста, как, например, в теории IRT, что и указывает на границы применения данной теории построения дидактических тестов.

Возникает проблема выделения наиболее общих, не зависящих от нормативной выборки характеристик владения тем или иным содержанием. Ее решение равносильно построению такого теоретического конструкта предметного содержания, который можно представить в содержании теста целиком, во всей его полноте, т. е. целостного теоретического конструкта. Тогда содержательная валидность теста должна обеспечивать однозначное соответствие содержания теста теоретическому конструкту измеряемого предметного содержания. Таким инвариантом предметного содержания может стать теоретический подход к его изложению. Предметное содержание, строго изложенное в логике одного теоретического подхода соответствующей науки или теории, всегда предъявляется в качестве варианта этого подхода. Инвариантным оказывается сам подход как принцип конструирования содержания. Одни и те же факты в различных подходах могут иметь различный смысл.

Поскольку предметное содержание, изложенное в рамках определенного теоретического подхода, всегда предъявляется как вариант инварианта (вариант подхода, описанный на конкретном содержании), постольку содержание теста также может быть представлено как вариант того же инварианта. Возникает однозначное соответствие содержания теста и содержания учебного предмета, так как оба являются всего лишь различными вариантами теоретического подхода. Элементы структуры могут не совпадать. Куррикулярная валидность теряет свое доминантное значение.

Предметное содержание как целое определено куррикулумом (программой, стандартом). Оно ограничено существующими подходами к его построению и, следовательно, открыто, а не латентно, хотя и поливариантно в своей структуре. Если объект исследования перестает быть латентным, то исчезает необходимость привлекать внешний критерий для опосредованной валидации теста. Критерий становится внутренним.

Внутренний критерий должен быть основан на том же конструкте, что и сам тест. Общим конструктом оказывается предметное содержание как целое, изложенное в одном и том же теоретическом подходе. Различные подходы будут задавать различные конструкты и, как следствие, различные тесты. Критерий, следовательно, так же как и содержание теста, должен представлять собой конструкт, т. е. являться определенным вариантом предметного содержания в аспекте подхода, заложенного в конструкт.

Теоретический конструкт, таким образом, определен, ограничен, инвариантен относительно структуры предмета и логики его изложения. Одновременно теоретический конструкт вариативен в аспекте наполнения его структуры предметным содержанием. Другими словами, существует неограниченное количество вариантов предметного содержания, представляющих теоретический конструкт. Каждый из таких вариантов, в том числе и содержание самого теста, может выбираться в качестве внутреннего критерия валидации. Содержание критерия и содержание самого теста есть параллельные варианты одного и того же конструкта. Тогда содержательная валидность становится валидностью конструкта.

Поскольку возникают параллельные варианты конструкта, постольку содержательная валидность становится также надежностью теста в смысле согласованности и однородности. При этом снимается парадокс Ф. Лорда, а валидность и надежность теста совпадают в теоретической валидности конструкта. Отпадает необходимость в эмпирической валидации, а следовательно, в рассмотрении валидности с точки зрения вероятностного вычисления ее коэффициента.

Основной проблемой при построении таких тестов является конструирование содержания теста, являющегося вариантом конструкта в рамках данного подхода. Если для структурного конструкта предметом обучения является элемент структуры, то для целостного конструкта – смыслы, заложенные в определенное содержание определенным подходом, а структуры оказываются вариативными. Структура стандарта, к примеру, лишь ограничивает предметное содержание, но не детерминирует способ его изложения. Это право остается за преподавателем. Целостность предметного содержания достижима тогда, когда это содержание предъявляет всевозможные смыслы, заданные теоретическим подходом к его построению. Смысл возможен там, где есть субъект [4]. Субъектом оказывается автор конструирования варианта содержания, реализующий в нем

теоретический подход. Содержательная валидность, таким образом, предъявляет субъекта. Тесты становятся поименованными, авторскими. Авторство теста детерминирует содержательную валидность.

Существуют границы применения тестов, построенных на основе целостного конструкта. Их использование оказывается возможным только в рамках той научной школы, которая основывается на теоретическом подходе, заложенном в тесте. Иначе измерение становится некорректным. Экстраполяция результатов тестирования с содержания теста на всю измеряемую предметную область становится возможной ввиду установленного соответствия между содержанием теста и предметным содержанием – содержательная валидность теста.

Методом конструирования таких тестов может стать экспертный метод, но с некоторой модификацией. В качестве экспертов в экспертную группу могут быть привлечены специалисты одной научной школы, подход которой заложен в тест. Работа экспертной группы по определению валидности теста организуется на основании принципа межличностного соглашения, или консенсуса. Достигнутый консенсус экспертной группы по вопросам адекватности

предъявления теоретического конструкта в содержании теста и представления содержанием теста теоретического конструкта будет определять тест как валидный.

Конструирование таких тестов на сегодняшний день проблематично ввиду устоявшейся деятельностной парадигмы в отечественном образовании, базирующейся на марксистском теоретическом подходе. Смена подхода требует методологической рефлексии. По нашему мнению, именно в обучении такая рефлексия особенно необходима. Она позволит вскрыть новые смыслы в образовании.

Список литературы

1. *Аванесов В. С.* Теория и методика педагогических измерений // Управление школой. – № 40. – Октябрь, 1999.
2. *Караваева И. А.* Валидность педагогических тестов: монография. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский ун-т», 2004. – 150 с.
3. *Нурминский И. И., Гладышева Н. К.* Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
4. *Бушмакина О. Н.* Онтология постсовременного мышления. «Метафора постмодерна»: монография. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1998. – 272 с.

I. A. Karavaeva, Candidate of Science (Pedagogics), Izhevsk State Technical University

Validity Border of Didactic Tests

The validity of teaching tests design by way of the content validity is discussed. The author points out the paradoxical existence of validity and attempts to solve this methodological problem by modifying the principle of building a construct of the test didactic content.

Key words: validity of didactic tests, conceptual and curricular validity, structural and holistic construct of content area.

УДК 378.147

Э. А. Мальцева, доктор педагогических наук, профессор, Удмуртский государственный университет, Ижевск
Е. Г. Штенникова, соискатель, Удмуртский государственный университет, Ижевск
И. В. Штенников, кандидат технических наук, доцент, Ижевский государственный технический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МУЗЫКАНТОВ, ТЕАТРАЛЬНО-МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ УдГУ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассмотрены педагогические условия формирования гуманистических ценностей студентов, будущих профессиональных музыкантов, средствами учебной и внеучебной деятельности. Приведены основные результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: гуманистические ценности профессиональных музыкантов, учебная и внеучебная деятельность студентов.

Формирование и усвоение гуманистических ценностей (ГЦ) в процессе становления профессионального музыканта в период вузовского обучения имеет огромную социокультурную значимость. Шиянов Е. Н. считает, что становление личностного в человеке невозможно без усвоения гуманистической системы ценностей, которая составляет основу общей культуры человека [1].

Становление профессионального музыканта происходит в музыкальной деятельности, которая представляет целенаправленную активность человека в сфере музыкального искусства, и более конкретно – музыкальная деятельность – это целенаправленная музыкальная активность человека [2]. В основе музыкальной деятельности – комплекс профессионально-исполнительских, педагогических ценностей,