

«ТРОЙКА», «ПЯТЁРКА»... ТЕСТ?

Развитие информационной культуры школьников: вопросы оценки



Ольга Громова,
главный редактор газеты
«Библиотека в школе»

В заключительной статье цикла об информационной грамотности школьников речь идёт о проблеме оценки уровня их информационной культуры, о способах оценивания навыков информационной грамотности. Знание неких правил и понятий не может быть показателем информационной культуры учащихся. Поэтому необходимо оценить не их знания, а процесс реальной работы учеников, их позиции.

Проблемы и общие принципы оценки

Сколько веков существует школа, столько педагоги оценивают успехи учеников. Казалось бы, в чём проблема? Стоит лишь разработать набор тестов и проверочных работ — и оценивай себе на здоровье! Однако...

Как измерить уровень культуры? Каковы критерии умения работать с информацией? Как в математике — решил задачу или не решил? Или как в диктантах:

сколько ошибок сделал? Но информационная культура, как и развитие критического мышления должны стать *не предметом изучения, а технологией учёбы*. Об этом мы уже говорили в предыдущих статьях. А потому традиционная оценка знаний по предмету, принятая в нашей традиционной школе, **плохо укладывается в цели** развития информационной культуры и критического мышления. Зато принципы, принятые, например, в системе развивающего обучения, — в самый раз.

Попробуем разобраться: что же из существующих способов оценки нам подходит, а что нет?

Любому педагогу или библиотекарю, работающему с детьми, известно, что далеко не всегда конечный результат ученической работы отражает реальные знания и умения ученика. Их-то — реальные знания и умения в любой области — гораздо лучше видно **в процессе** работы. Ещё менее их отражают, на взгляд многих специалистов (библиотекарей, педагогов и автора данной статьи в том числе), традиционные способы промежуточной оценки: тесты, контрольные работы, соревнования

«кто быстрее найдёт (ответит)». Например, ученик хорошо знает предмет, но сегодня не правильно понял вопросы теста, растерялся, и... мы ставим плохую оценку, демонстрирующую его якобы *незнание*. Другой же, может быть, вышел на верный ответ просто «методом тыка». А получается, что он как будто *знает* материал лучше.

И вот тут возникает ещё один важный вопрос. **С чем сравниваем?** С абсолютным знанием (чистой «пятёркой» по школьной шкале) или с уровнем знаний и умений данного ребёнка на начало работы? Диктант, например, в школьной практике оценивается по количеству сделанных ошибок. До «тройки» критерии всем понятны. Нет ошибок — «5», одна-две ошибки — «4», несколько ошибок — «3». А дальше, если ученик сделал пятнадцать ошибок, он получает «2», но если через месяц он в аналогичной работе сделает только десять ошибок — всё равно «2»! Выходит, он не работал и никак не улучшил результат! Но ведь на самом деле налицо серьёзный прогресс. А учитель не может поставить ему «3», если у другого та же оценка только за пять ошибок, ибо возникнет вопрос: где справедливость? Значит, сравнивать надо как-то по-другому? Как сравнивать и в чём измерять? Каковы инструменты измерения?

Есть ещё так любимые многими тесты. Нередко можно слышать от работников школ, что они уходят от пятибалльной шкалы в сторону более гибкой, при которой ученик набирает некоторое количество баллов, по одному за каждый верный ответ в тестах и задачах. Вот и не будет, мол, никакой субъективности в оценках: что набрал, — всё твоё. Чем больше выполнил заданий, чем больше верных ответов в тесте, тем лучше. Так-то оно так, только тут мы опять чаще всего проверяем набор фактических знаний и навыков решения задач, как правило, типовых (вспомним любой обычный школьный тест).

Примерно то же происходит сейчас в тех школах, где уже появились курсы развития информационной грамотности или где ведутся циклы библиотечных уроков. На библиотечных уроках (как бы они ни назывались, в том числе и уроками информационной культуры) чаще всего оценивается запоминание тех све-

дений, которые даёт педагог/библиотекарь. В лучшем случае оцениваются понимание правил и методов поиска документов по каталогам и картотекам (в идеале — и по электронным) и умение работать со словарями и алфавитно-предметным указателем энциклопедий. Процесс же дальнейшей работы с информацией не оценивается практически никогда. Учитель-предметник ставит отметку за конечный результат: содержание и форму доклада, реферата и т.п., ибо его цель — проверка того, что понял и чего не понял ученик в изучаемой теме. Он часто просто не успевает или не считает нужным интересоваться процессом обработки информации, который провёл ученик. Библиотекарь, даже ведущий специальные уроки по ИК, обычно не идёт дальше обучения правилам конспектирования и создания учебного реферата. (Впрочем, последние обычно тоже оцениваются учителем-предметником только по результату.)

Формулируя в этом цикле статей цели нашей работы, мы всё время говорим о том, что *простое знание неких правил и понятий не может быть показателем информационной культуры школьника, ибо наша главная цель — его развитие*, а не трансляция ему готового набора знаний в данной области.

Ещё много десятилетий назад об этом писал Л.С. Выготский. «Тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития»¹. На самом деле, главное в процессе образования не накопление набора знаний, а *развитие* ученика. «Ребёнок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операция того типа, на котором этот принцип

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 336.

был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребёнок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают».

Выготский определяет два показателя: зону актуального развития ребёнка и зону ближайшего развития. «Уровень актуального развития характеризует успехи... итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день». Для каждого эти зоны *индивидуальны*, но именно по ним и можно определить реальные успехи ребёнка, а вовсе не по критериям «абсолютного знания», которыми так любит всё измерять традиционная школа.

Возникает проблема: как оценивать развитие? В современных системах обучения заложен более глубокий подход к оценке, чем обычные контрольные работы и тесты. Невозможно в рамках одной статьи досконально рассмотреть столь сложный вопрос, поэтому тех, кому не встречались ранее подходы системы развивающего обучения, но кому интересно узнать об этом больше, отсылаю к работам ведущих теоретиков и практиков современной педагогики (в частности, системы развивающего обучения), где описаны различные подходы к оценке знаний и развития ученика (В.В. Давыдов, А.Б. Воронцов, Г.А. Цукерман, А.К. Дусавицкий, М.А. Балабан). Но на основании принципов, изложенных в их работах, и современной практики попробуем выстроить возможные варианты оценки хотя бы уровня информационной грамотности школьника.

Сейчас можно говорить об измерении по принципу «освоил — не освоил» только навыков информационной грамотности как одной из составляющих информационной культуры человека, да и то с некоторой долей условности, так как чётко разработанных критериев (что есть хорошо, что — плохо, а что — лишь удовлетворительно) в этой области мне пока не встречалось. Впрочем, сейчас тема развития информационной куль-

туры школьников активно разрабатывается на разных уровнях, и кто знает, может быть, скоро появятся новые работы по этой проблеме.

Таким образом, **основная задача оценки** — *оценивать не только и не столько знания* ученика об источниках информации и правилах работы с ними, сколько **процесс** его реальной работы, направленной на удовлетворение конкретных информационных потребностей.

Вот теперь и перейдём к вопросам оценки работы с информацией, основываясь на идеях вышеназванных учёных, а также на принципах оценки и самооценки, принятых в системе развивающего обучения и в технологии развития критического мышления средствами чтения и письма. Для этого необходимо определить, из каких характеристик складывается представление об информационной грамотности ученика.

Что такое «информационно грамотный ученик»?

«Уровень информационной грамотности» — понятие несколько расплывчатое, во всяком случае, если судить по отечественной профессиональной литературе. Отчасти это связано с различиями в понимании терминов, о которых мы говорили в самом начале, отчасти же с тем, что до сих пор в реальной практике нашей школы вопрос об оценке информационной грамотности вообще не возникал, так как не ставилась целью её выработка в том смысле, в котором она понимается в большинстве информационно развитых стран.

Мы говорим об информационной грамотности школьника как о способности работать с информацией, начиная от формулировки запроса и кончая презентацией конечного продукта. То есть мы имеем в виду не столько знания как таковые (принципы организации поисковых систем, виды документов и т.п.), сколько выработку умения учиться. Признаки

информационной грамотности очень подробно описаны в статье Джеральда Брауна «Модель решения проблем для развития информационной грамотности: комплексный подход»².

Информационная грамотность, по Брауну, складывается из умений:

- осознать личную потребность в информации для решения той или иной проблемы;
- выработать стратегию поиска, задавая значимые вопросы;
- найти информацию по теме;
- оценить её релевантность запросу;
- оценить качество информации (точность, авторитетность и надёжность);
- проанализировать найденную информацию;
- сформировать собственную точку зрения (выводы);
- представить аудитории (или самому себе) новое знание, собственную точку зрения, понимание или решение проблемы;
- оценить эффективность проделанной работы по следующим позициям:
 - а) использованный материал (сложность и степень освоения);
 - б) приобретённые навыки;
 - в) решение/нерешение поставленной задачи;
- доказать, что полученные знания оказали влияние на личные позиции и поведение ученика.

Обратим внимание, что все эти умения никак не поставлены в зависимость от способов и средств обработки информации. Они были необходимы человеку, работающему с информацией в докомпьютерную эру, нужны в современных условиях и будут нужны в том случае, когда средства обработки информации будут лежать в таких сферах, которые мы сейчас не можем и представить.

Тем не менее, сейчас понятие информационной грамотности у многих специалистов пересекается с понятием компьютерной грамотности или компьютерная грамотность считается составной частью информационной грамотности. По мнению того же Брауна, а также

² Браун Д.Р. Модель решения проблем для развития информационной грамотности: комплексный подход: доклад, представленный на Международной конференции «Крым-2005» / Джеральд Р. Браун // Библиотека в школе. 2006. № 22, 16–30 ноября. С. 6–11.

Н.И. Гендиной³, компьютерная грамотность включает такие умения: пользоваться различными электронными носителями информации, применять эффективные методы нахождения информации на них и в Интернете, форматировать и размещать информацию, оформлять и публиковать текстовые и мультимедийные материалы, осваивать новые технологии и многие подобные навыки и умения.

Цели и принципы оценки работы по поиску и обработке информации

Что же представляет собой развитие ученика в аспекте информационной грамотности? На этот вопрос отвечает, в частности, та же статья Дж. Брауна. В соответствии с установкой, принятой в информационно развитых странах, он включает в характеристики информационной культуры не только поисковые и аналитические навыки (собственно грамотность), но и социальные — изложение и отстаивание собственной точки зрения, самооценка и др., то есть безусловно культурную составляющую, которую, повторимся, довольно сложно оценить по формальным признакам.

Ещё раз подчеркнём: *при оценке развития информационной грамотности ученика нас должен больше интересовать ход его работы* над темой исследования и **самостоятельность выводов**, чем конечный результат в виде верной или неверной, полной или неполной информации.

Бывает, что ребёнок уверенно и грамотно работал с информацией (как один, так и в группе), чётко сформулировал запрос, хорошо подобрал, отсортировал и скомпоновал материал, но не вполне

³ Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.А. Скипор, Г.А. Стародубова. М.: Школьная библиотека, 2002.

разобрался в вопросе и сделал ошибочные выводы. *Необходимо чётко разделять: что он делал и что получил. Оценивать обе стороны работы лучше **отдельно**.*

При оценке любого предмета/явления/знания/умения мы имеем дело с тремя аспектами:

- выявление его характеристик (то есть *что оценивается*, в данном случае — навыки информационной грамотности у школьника);
- показатели (способы измерения);
- алгоритм оценки в соответствии с данными параметрами.

Например, если оценивается языковая грамотность ученика, ему даётся диктант, и характеристиками этой работы будут грамматика и пунктуация. Соответственно, в качестве показателей оценки будет взято количество ошибок. Алгоритм оценки может быть, например, следующий: одна грамматическая ошибка — минус один балл, одна пунктуационная ошибка — минус 0,5 балла.

Когда мы говорим об информационной грамотности, задача оценки намного усложняется. *Характеристики* информационно грамотного ученика, принятые в некоторых зарубежных странах, мы уже приводили.

У нас подобные характеристики разработаны коллективом под руководством Н.И. Гендиной несколько с других позиций. А вот *показатели* (способы измерения) и *алгоритмы их оценки* практически не разработаны. Формализация оценки развития информационной грамотности, а тем более информационной культуры, — это сложная задача, решение которой — дело будущего. Пока что учителю приходится полагаться больше на собственную интуицию и некоторые известные способы оценки, приспособленные к данной сфере.

Существуют **традиционные формы проверочных работ** учеников, которые позволяют до некоторой степени выявить уровень развития информационной грамотности. Но необходимо помнить, что, как уже говорилось, не все они на самом деле эффективно отражают реальное положение вещей.

Разделим эти работы на четыре группы:

- тестовые, в том числе разного рода игры по принципу викторины (контроль усвоения знаний);
- практические (поисковые, применительные);
- исследовательские;
- проектные.

Тесты, как правило, нацелены на проверку некоего набора знаний или алгоритмов действий в самом общем виде. Поставленные в них вопросы предполагают выбор правильного ответа из нескольких вариантов (закрытые вопросы) или дописывание, дополнение незаконченного текста (полуоткрытые вопросы). Вопросы, предлагающие свободный ответ (открытые вопросы типа «объясните», «выскажите своё мнение»), как правило, в тестах не используются, так как тест призван максимально формализовать и показатели, и алгоритм оценки.

Однако при желании можно построить тест похожим на практикум по некоторым этапам работы с информацией. Такой тест сложнее строить, чем вопросы на проверку фактических знаний, но, будучи выстроенным верно, он может дать гораздо более ясную картину понимания школьником тех или иных процессов работы с информацией. В таком тесте, скорее всего, будут закрытые вопросы, предлагающие выбрать, например, не один источник из нескольких для поиска нужной информации, а целый путь поиска (от одного источника к другому) из нескольких предложенных, включив в них и самые невероятные варианты вроде поиска книги по ключевым словам через алфавитный каталог.

Предложите ученику установить взаимосвязи между различными аспектами проблемы и темой исследования, вставив в варианты ответов и те аспекты, которые не имеют прямого отношения к теме исследования. Например, тема исследования — «Чем занимается генная инженерия?» Если добавить такие аспекты темы, как *гонения на генетику и жизнь и деятельность Н.В. Тимофеева-Ресовского*,

то оба ответа будут неправильными. А к теме «Формирование генетики как науки» будут нужны оба приведённых аспекта, но не нужны *последние достижения генетики*. Информационно грамотный ученик в состоянии вычленил эти неверные ответы, даже не зная ничего о гонениях на генетику или о Тимофееве-Ресовском.

Библиотекари очень часто используют **викторину** (по сути, тот же тест, только чуть-чуть в другом виде) как способ проверки знаний, но при её проведении важно помнить, что викторина или любое другое соревнование на «кто быстрее» — не объективный способ реальной проверки знаний, так как *у всех детей не только разная скорость усвоения знаний и навыков, но и разная скорость реакции на вопрос*.

Практические работы. Они условно делятся, как уже говорилось, на поисковые и прикладные.

Поисковые практикумы обычно включают задания на фактографический и адресный поиск через каталоги и АПУ справочников и энциклопедий. Как правило, от ученика требуется знание каталогов, картотек и владение стандартным алгоритмом действий при том или ином виде поиска. Готовя такие практикумы, важно помнить, что лучшие задания не те, выполняя которые можно сразу найти ответ, стоит лишь обратиться к правильному источнику, а те, которые предполагают, что информация может быть найдена не в первом источнике и нужно выстраивать варианты из нескольких ходов, заранее видя иные возможности развития поиска (если там нет, то я делаю следующее...).

Прикладные практикумы чаще используются при проверке умения составлять библиографические описания, конспекты, аннотации, рефераты и т.д. Сначала ученикам объясняют принципы, правила той или иной работы, потом они выполняют подобное задание. Оценивают, как правило, форму (конспект, план, текст) и содержание. В лучшем случае в прикладных практикумах даются задания на свёртывание и развёртывание информации.

К сожалению, опыт показывает, что если ученик на уроке хорошо написал тест и вы-

полнил практическую работу, то совершенно не очевидно, что он будет применять усвоенные знания и навыки в реальном учебном процессе. Так часто бывает в школьной практике: легко решая на математике сложные задачи, ребята на географии порой не видят, что можно воспользоваться теми же знаниями (правил, формул и т.д.), чтобы рассчитать расстояние по масштабу карты или разницу во времени по часовым поясам. Бывает, что абсолютно грамотный (в смысле русского языка) человек может не суметь написать сочинение — это другой способ деятельности. Очень интересно понять причины такого явления, но это отдельная тема, касаться которой мы сейчас не будем.

Исследовательские работы, как и проектные, помогают не только наилучшим образом оценить реальный уровень информационной грамотности учеников, но и дают ребятам возможность освоить все необходимые навыки в процессе решения реальной практической задачи. Именно этот способ освоения, как показывает практика, даёт самые лучшие результаты в плане освоения навыков работы с информацией, особенно тех, которые трудно отработать на практикумах (оценка, сортировка, компоновка материала и др.). Исследовательские работы в школьном понимании — это, как правило, подробная разработка учеником той или иной темы с привлечением всех возможных источников информации и так называемых полевых работ (экспериментов на практике, исследований водоёмов, леса и т.д.). Результатом такой работы обычно становится доклад, реферат, сочинение. Если школьник только учится работать с информацией, он в ходе такой работы как раз и освоит все процессы. Если же он уже многое умеет, взрослые имеют возможность в процессе подготовки учеником своего исследования оценить уровень его информационной грамотности.

Проектные работы. В принципе это вариант исследовательской работы. Главное отличие — результатом проекта становится реальный продукт, который будет иметь практическое применение в дальнейшем (собственный журнал, учебное пособие, познавательная игра, фильм, карта, библиографическое пособие и др.). Как во всякой исследовательской деятельности, ученик по мере подбора и изучения материалов по теме осваивает навыки работы с информацией и, что важно, учится соотносить качество работы с материалом с качеством конечного продукта. При такой постановке дела во много раз повышается мотивация к освоению навыков ИГ, что, соответственно, увеличивает эффективность этой деятельности.

Две последние формы практических работ дают педагогу наибольшую возможность увидеть, сколь уверенно ученик работает с информацией. Но, как уже говорилось, полагаться здесь пока приходится в основном на собственное понимание того, что считать *достаточным* или *недостаточным* освоением навыков данной работы.

Можно построить **более глубокие способы оценки**, которые лучше отразят реальное положение дел, чем, например, тесты и первые два типа практических работ, особенно в том случае, если у педагога нет возможности по каким-то причинам видеть ученика в процессе исследовательской работы.

Вопросы. Можно выработать несложную систему начисления баллов за полное/неполное соблюдение (освоение) каждого показателя, из которых складывается общая оценка работы. Например, на основе критериев Дж. Брауна сформулируем вопросы, на которые библиотекарь/учитель будет отвечать, пошагово оценивая работу ученика. Вот их примерный перечень:

- Может ли ученик, столкнувшись с новой задачей, самостоятельно (или работая в группе) определить границы своего знания и незнания и обнаружить потребность в информации?

- Умеет ли он ставить вопросы для уточнения информационного запроса и выработки стратегии поиска? (При этом не стоит пытаться определить некое «оптимальное» число вопросов ученика или количество времени, затраченного на данный этап. Они всегда будут разными в зависимости от сложности и широты задачи.)

- Представлял ли ученик заранее стратегию поиска применительно к данной задаче, зная возможности разных поисковых систем и методов, или искал скорее наугад?

- Насколько релевантными были найденные материалы, иначе говоря, сколько примерно процентов при ближайшем рассмотрении оказались неточно подобранными? (Например, релевантны от 70 до 100% — очень хорошо, около 40–60% — неплохо, менее 30–40% — плохо.)

- В состоянии ли он сам оценить и отсортировать найденные материалы или вы ему помогали наводящими вопросами, просто подсказками?

- Делает ли он самостоятельные выводы из найденных материалов или только пересказывает чужие?

- В состоянии ли он чётко представить собственные выводы другим (или хотя бы самому себе)?

- Может ли ученик оценить, что нового он узнал в процессе работы, что понял и чему научился?

- Может ли он оценить, насколько результат работы соответствует первоначальной задаче?

При этом стоит удобно принять за оценку один балл при трёхбалльной шкале: хорошо — 3 балла, средне — 2, плохо — 1. Таким образом, вы создаёте ученику более комфортную психологически шкалу по сравнению с пятибалльной: она чётче, понятнее и не имеет размытых границ вроде «почему три, а не четыре?». Особенно

хорошо принимают дети эту шкалу, если формулировать оценку не «хорошо — плохо», а например так: уверенно что-то делает, не очень уверенно, пока не умеет. А вам при этом не нужно искать границы между «четвёркой» и «пятеркой», между «тройкой» и «четвёркой» и т.п. Если отвечать именно на эти, предложенные выше, вопросы, то по девяти позициям ученик может набрать максимум 27 баллов. И даже если он набрал всего два или три, ему всегда будет понятно, как его оценивали и почему так получилось. Вы же можете добавлять в этот список другие вопросы или уточнять предложенные в зависимости от того, что именно вы хотите проверить в данный момент.

Самооценка

Это умение, которому лишь немногие педагоги учат детей, на самом деле чрезвычайно важно и для оценки ими своих достижений и возможностей, и для социализации личности в целом. В работах классиков системы развивающего обучения описаны методики и способы самооценки. Мы предлагаем здесь самую простую. Она построена на вопросах ученика к самому себе.

- Когда я выбрал (получил) тему работы, она показалась мне... (Очень простой, довольно сложной, чрезвычайно трудной.)
- Подтвердилось ли в дальнейшем моё представление? (Да; в некоторой степени; нет.)
- Много ли вопросов я поставил, чтобы уточнить тему поиска, или она была чётко сформулирована с самого начала? (Да, много; всего несколько; совсем не понадобилось вопросов.)
- Я чувствовал себя уверенно, работая с каталогами, картотеками и другими поисковыми системами, или искал, скорее, наугад? (Да, уверенно; не всегда понимал, как и где искать; искал, в основном, наугад.)
- Насколько релевантными были найденные материалы (сколько процентов при ближайшем рассмотрении оказались неточно подобранными)? (Неточно подобранных материалов было совсем немного; примерно половина; большая часть.)

● Я сам оценивал и сортировал найденные материалы? (Да, сам; мне помогли наводящими вопросами взрослые, но дальше я додумывался сам; мне просто подсказывали.)

● Делал ли я самостоятельные выводы из найденных материалов или только пересказывал чужие? (Считаю, что выводы были самостоятельными; большие пересказывал чужие; только пересказывал чужие.)

● Чётко ли я представил итоги своей работы и собственные выводы другим (или хотя бы самому себе)? (Считаю, что чётко; видимо, не очень, потому что меня не все поняли; нет, мне трудно формулировать итоги работы и выводы.)

● Что нового я узнал в процессе работы, что понял и чему научился? (Можно вкратце перечислить и оценить свой рост хотя бы по трёхбалльной системе. Условно говоря: разобрался в сравнении идей Северного и Южного общества декабристов: понял всё, понял не всё, кое-что понял. При этом: научился работать с документами; легко нашёл запрошенную информацию, представлял заранее путь поиска и т.п.)

● Насколько результат работы соответствует первоначальной задаче? Если не соответствует, то почему? (Да, я выполнил задачу; мне удалось не всё, но большая часть; я далеко ушёл от первоначальной задачи.)

Предложите ученикам примерно такой вопросник и простейшую схему оценки от одного до трёх баллов за каждый вопрос, и вы увидите, как быстро они научатся строго оценивать себя.

Если ваша задача — вывести оценки за четверть или за проект, то стоит учитывать не только «абсолютные знания», но и степень строгости самооценки ученика и его личный рост по отношению к уже имевшимся умениям. **НО**