

ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ¹

Олег Лебедев

член-корреспондент РАО
o_lebed@mail.ru

Любая система оценивания образовательной деятельности характеризуется рядом параметров: функции, объекты, критерии, субъекты, виды и способы, частота, шкала оценивания. Возникают вопросы о том, какие изменения в системе оценивания необходимы на современном этапе развития школьного образования, что препятствует таким изменениям и что может им способствовать.

Ключевые слова: современная дидактическая система, оценка и отметка, субъекты и объекты оценки, критерии оценки, неравенство оценок, итоговые отметки, самооценка.

Введение

На последний из перечисленных вопросов можно ответить сразу, поскольку потребность в каких-то изменениях чувствуется явно. Переход на новые образовательные стандарты, в которых определены требования к трём видам образовательных результатов, определяет необходимость что-то менять в объектах, критериях и способах оценивания. Практика ЕГЭ вызывает вопрос о возможных отличиях между экзаменационными и школьными оценками. Повседневные наблюдения учителей фиксируют смену поколения учащихся: в школу приходят «другие дети», при работе с которыми привычные способы педагогического воздействия не дают желаемых результатов.

Вряд ли кто-то может дать однозначный ответ на вопрос о том, какой должна стать новая дидактическая система, на которой будет основываться современное школьное образование. Дело не столько в сложности вопроса, сколько в том, что новый «дидактический проект» должен быть принят профессиональным сообществом и поддержан извне, прежде всего, родителями учащихся.

Теория

1

От редакции

В российском образовании нет недостатка в статьях, посвящённых вопросам педагогического оценивания. Но в журнале «Педагогические измерения» их практически нет, поскольку педагогические измерения и педагогическое оценивание – довольно различающиеся формы педагогической деятельности. В практике эти два вида педагогической деятельности часто смешиваются. Вот, например, название научного доклада, представленного на конференции Федерального института педагогических измерений

ПЕД
измерения

(декабрь 2012 г. «Проблема формирования педагогической культуры оценивания и система оценки качества образования на современном этапе».

<http://www.fipi.ru/view/sections/224/docs/612.html>

18 декабря 2012 г.

Сравнение одних только названий института и ведущего доклада позволяет сделать вывод о вполне благоприятных перспективах роли оценивания в педагогических измерениях и в системе «оценки качества образования на современном этапе». Между тем, редакция журнала «Педагогические Измерения» считает такую точку зрения слишком оптимистической. А потому согласна с конечным выводом предлагаемой статьи Олега Лебедева: сохранение традиционной системы оценивания будет препятствовать решению стратегической задачи достижения нового качества образования.

Статья публикуется из соображений необходимости ускорения демаркации (разделения) педагогических измерений от педагогического оценивания.

Такой проект можно создать лишь в ходе процесса, длительных открытых обсуждений существующих проблем школьного образования и возможных путей их решения.

Оценка и отметка

Сказанное относится и к обсуждению возможных и необходимых изменений в системе оценивания образовательной деятельности учащихся. Определим вопросы, которые стали бы предметом обсуждения в профессиональной и родительской среде:

- Кому и для чего нужна оценка образовательной деятельности учащихся?
- Оценка и отметка — что общего и в чём разница?
- Что мы оцениваем? Что может быть объектом оценки?
- Каковы критерии оценки образовательных достижений учащихся?
- Что означает оценка за четвёрть или за учебный год?
- Кто оценивает: тот, кто учит, или независимый эксперт?
- Можно ли утверждать, что основная цель оценки — самооценка ученика?
- Как оценить систему оценивания?

Необходимость обсуждения поставленных вопросов определяется прежде всего тем, что на данные вопросы существ-

вуют самые разные ответы, которые мы и попытаемся далее рассмотреть.

Кому и для чего нужна оценка образовательной деятельности учащихся?

Школьные оценки нужны родителям учащихся (хотя и не всем). В большинстве случаев оценки воспринимаются как сигнал благополучия/неблагополучия. В последнем случае от родителей требуют «принять меры», либо «меры» принимаются по инициативе самих родителей. Перефразируя Аркадия Гайдара, можно сказать: что такое «меры», каждый из родителей понимает по-своему, но все вместе они сознают необходимость что-то сделать для исправления оценок — договориться с учителем, нанять репетитора, а чаще всего использовать средства давления на самого ребёнка (чего-то лишить, что-то заставить). При этом во многих случаях речь идёт именно об оценке, а не о результатах, которые она отражает, и не о проблемах, которые стоят за этими результатами.

Если оценка «сигналит» о благополучии, то никаких «мер» от родителей не требуется. Высокие оценки могут стать основой для понятной роди-

тельской гордости, но при этом могут и не стать основой для размышлений о цене достижения высоких академических результатов. Педагоги знают, как тяжёло приходится детям, «обречённым» стать отличниками с первого класса, которые просто обязаны через 11 лет получить золотую медаль и которые могут трагически воспринимать даже «четвёрку».

Несомненно, что оценки нужны учителям, хотя бы потому, что от них требуют «накопительности» оценок. Естественно, что это основание ещё не объясняет смысл оценивания, а он может быть разным. Все учителя хорошо понимают, что оценка — сильнейшее средство воздействия на ученика: учитель может сделать жизнь каждого из учеников несчастной или, наоборот, радостной, он может стать орудием пытки или источником вдохновения. Эти возможности учителя в значительной мере определяются его правом оценивать ученика.

В использовании этого права можно отметить две тенденции. Первая: оценка рассматривается как средство «устрашения», вызывающее страх перед неудачей, наказанием или другими негативными последствиями. Такое понимание смысла оценки распространено не только в учительской среде, но и в обществе. Об этом свиде-

тельствуют дискуссии по вопросу об обязательных экзаменах за курс средней школы. Позиция многих участников дискуссии основана на убеждении, что если не будет экзамена (вернее, оценки за экзамен), то ученики и учить ничего не будут. Другая тенденция проявляется в том, что оценка рассматривается прежде всего как средство стимулирования положительных эмоций ученика, средство фиксации его достижений и возможностей.

Безусловно, для учителя важное значение может иметь диагностическая функция оценки, реализация которой позволяет судить об эффективности учебного процесса. Но такой подход к оценке возможен в том случае, если оценки, поставленные учителем, будут рассматриваться управленческими структурами не как основа для «обвинительного заключения» или объявления благодарности, а как материал для анализа связи между качеством образовательного процесса и его результатами.

Значение оценок для школьной администрации понятно: это сигнал о соответствии/несоответствии принятым стандартам (например, требуемому проценту успеваемости или показателю так называемого «качества знаний») и это материал для решения аналитических задач. Чаще всего

значение оценок сводится к «сигналу».

Нужны ли оценки ученикам и для чего? Могут ли они учиться без оценок? Для ответа на эти вопросы предварительно надо определить разницу между оценкой и отметкой. Понятно, что отметка — форма оценки, которая может быть представлена и в другой форме — как устное или письменное суждение, как одобрение или неодобрение, высказанное в невербальной форме.

Учреждения профессионального образования, родители учащихся, учителя, школьная администрация чаще всего имеют дело с отметками, ученики в своей повседневной жизни встречаются и с отметками, и с другими формами оценивания. В чём существенные отличия между отметкой, которая в нашей практике определяется в баллах, и оценкой, выраженной в безотметочной форме?

Главная задача отметки — установить степень соответствия существующим нормам, которые могут задаваться государственными образовательными стандартами, школьными правилами (писаными и неписаными) и даже требованиями конкретного учителя (этим, кстати, объясняются различия в отметках, которые могут поставить разные учителя за одну и ту же работу).

Главная задача оценки (выраженной в безотметочной форме) состоит в объяснении результатов, достигнутых или пока не достигнутых учеником: что он уже знает, умеет, почему ему удалось достичь успеха, что предстоит сделать.

Отметка исходит из внешних требований к ученику, оценка — из анализа возможностей ученика. Оценки могут быть комментарием к отметке, они могут иметь место без представления отметок, как и отметки часто ставятся без сопровождения оценками.

Можно сказать, что оценки учащимся, безусловно, нужны для понимания своих достижений, возможностей и проблем, для укрепления веры в себя даже в ситуации неудачи. Значение отметок для учащихся определяется их информативностью — возможностью объяснить, за что именно поставлена та или иная отметка.

Отметки могут быть значимы для учащихся и в том случае, если они мало что объясняют, но выступают как фактор, определяющий статус ученика в семье, школе и в среде сверстников. Если отметка имеет лишь статусное значение, то в лучшем случае она будет способствовать развитию мотивации учебного долга (а это далеко не самый высокий уровень мотивации учебной деятельности), а в худшем случае будет

способствовать готовности получить желаемую отметку любой ценой, включая обман.

Объекты и критерии оценки

За что в школе ставят отметки и какие критерии оценивания при этом могут быть использованы? В современной педагогике различают два вида оценивания, которые отличаются своей направленностью. Первый вид оценивания имеет целью определение уровня результатов образовательной деятельности ученика; объект второго вида оценивания — сам процесс образовательной деятельности ученика. В первом случае речь идёт об оценивании обучения, во втором — об оценивании для обучения.

В первом случае результаты оценивания фиксируются в отметках, которые могут сочетаться или не сочетаться с неформализованной педагогической оценкой. Второй вид оценивания, который называют формирующим, мы рассмотрим при ответе на вопрос о роли самооценки учащихся в обеспечении качества образовательного процесса.

По вопросу о возможности оценивать результаты образовательной деятельности учащихся в баллах или в других видах отметок разногласий нет.

Другой вопрос — какие результаты можно оценивать в баллах? Но в связи с этим предварительно есть смысл ответить на вопрос: что понимается под результатами образовательной деятельности? Казалось бы, такой вопрос не должен возникать, поскольку в стандартах даётся исчерпывающий перечень планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов. Но вопрос всё же есть, он касается смысла образования.

В подавляющем большинстве случаев требования государственных образовательных стандартов к результатам освоения образовательной программы нуждаются в их конкретизации применительно к учебным темам. Вот одно из требований стандарта начального образования, относящееся к изучению русского языка: овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач.

Если исходить из этого требования, то в чём должны заключаться результаты изучения какой-то конкретной темы, например, «имя прилагатель-

| |
|-----------|
| ПЕД |
| измерения |

ное»? Возможны следующие ответы на этот вопрос: учащиеся должны знать определение имени прилагательного, уметь находить имена прилагательные в тексте, правильно их склонять, не делать ошибок при написании имён прилагательных. Эти результаты изучения учебной темы соответствуют требованиям стандарта начального образования, но далеко не полностью: стандарт предполагает, что главным результатом изучения темы станет умелое использование учащимися имён прилагательных в устной и письменной речи при решении конкретной коммуникативной задачи.

Знание определения и правил склонения имён прилагательных может не иметь никакого значения, если оно не становится основой для формирования способности эффективно использовать имя прилагательное в устной и письменной речи. Это знание — лишь промежуточный результат на пути к главному результату, который заключается в приобретении учащимися новых возможностей в решении коммуникативных задач. Приобретение новых возможностей для решения познавательных, оценочных, коммуникативных и других задач, значимых для учащихся, и становится смыслом образования, его главным результатом.

В связи с этим возникают вопросы, относящиеся к практике оценивания: надо ли оценивать «промежуточные результаты» или следует оценивать только главные, конечные результаты изучения учебной темы? Может быть, промежуточные результаты стоит оценивать «безотметочным» способом, а для оценки итоговых результатов использовать отметку?

Если исходить из того, что в любом случае объектом оценки являются достижения учащихся в освоении учебного предмета, то в чём такие достижения могут заключаться? Каковы существенные различия в достижениях учащихся начальной, основной и старшей школы?

Если ориентироваться на оценку достижений, то надо ли оценивать любые ответы учащихся, любые проявления их учебной деятельности?

На поставленные вопросы могут быть даны различные ответы. Распространена практика «массовых оценок», при которой ученик может получить отметку за любое проявление учебной активности — краткие (почти односложные) ответы на вопросы учителя по ходу урока, за дополнение ответа товарища, выполнение самостоятельной работы (которая на самом деле не должна оцениваться, так как выполняет функции самоконтроля) и т.п. Есть прак-

тика безотметочного обучения не только в начальной, но и в основной школе (кстати, обучение в системе дополнительного образования детей строится на безотметочной основе).

По мнению автора статьи, объектом оценки (в форме отметки) должны стать достижения учащихся, отражающие развитие их возможностей на каждой ступени школьного образования. В психологии различают «действие» и «деятельность». С определённой долей условности можно сказать, что на начальной ступени образования достижения учащихся (и соответственно объекты оценки) заключаются в освоении действий, отдельных операций. В старшей школе достижения учащихся могут заключаться в освоении различных видов познавательной, практической и иной деятельности. В основной школе основным объектом оценивания могут стать продукты образовательной деятельности (устные и письменные сообщения, проекты, решения ситуационных задач и т.п.), для создания которых требуется определённая познавательная самостоятельность (в частности, умение самим определять цели познавательной деятельности и средства их реализации при решении задачи, поставленной учителем).

При таком подходе частота оценивания учебной деятель-

ности учащихся должна уменьшаться при переходе на новую ступень школьного образования. По мере взросления учащихся должна возрастать роль их самооценки как регулятора образовательной деятельности. Так, в «Школе самоопределения», созданной А.Н. Тубельским, отметки начинали ставить в восьмом классе, но нередко семиклассники обращались в Совет школы с просьбой разрешить им получать «взрослые» отметки. В одной из негосударственных школ Санкт-Петербурга старшеклассники могли получить определённое число отметок по изучаемому предмету в течение триместра (а оценка за триместр ставилась, исходя из суммы полученных баллов).

Вопрос о критериях оценки также обсуждается. Можно выделить два принципиально различных подхода к определению таких критериев. Первый из них основывается на «вычитании», второй — на «сложении». Речь идёт о том, что в первом случае акцент делается на подсчёте допущенных ошибок, недостатков. Этот подход привёл, в частности, к дискредитации «тройки», которая по первоначальному замыслу должна была фиксировать удовлетворительный уровень подготовки учащихся (иначе говоря, уровень, достаточный для продол-

жения обучения или для обеспечения минимальной социальной компетентности). Другой подход основывается как раз на том, что «тройка» означает достижение уровня каких-то значимых возможностей ученика, а «4» и «5» фиксируют освоение каких-то дополнительных возможностей. Например, некоторые учителя считают возможным поставить ученику «тройку», если он способен без помощи учителя найти ответ на поставленный вопрос в Интернете или учебном пособии.

В первом случае исходят из того, что ученики обязаны освоить весь материал, предусмотренный учебной программой (в более частном случае — ответить на все вопросы, решить все задачи в контрольной работе и т.д.). Во втором случае учебная программа рассматривается как набор возможностей, которые ученик может использовать не полностью.

Различие между этими позициями связано с разным пониманием главных целей изучения учебного предмета. Так, в одной из негосударственных школ Санкт-Петербурга были выделены следующие объекты оценивания при изучении курса истории в старших классах (при определении триместровой оценки):

- способность дать развернутый грамотный ответ о ряде ис-

торических событий (явлений, процессов, исторических деятелей), изучавшихся в течение триместра (для каждого триместра определялось их число, которое было меньше числа изучаемых в триместре исторических фактов);

- умение проанализировать некоторые виды источников исторической информации (для каждого триместра давался перечень источников и минимальное число источников, которые ученик должен уметь анализировать);
- умение подготовить сообщение по теме, самостоятельно изученной учеником на основе дополнительной литературы.

В данном случае смысл изучения истории видится не в запоминании большого объема фактического материала, а в способности самостоятельно работать с этим материалом, размышлять об «уроках истории».

Критерием оценки за триместр в этом случае выступает достигнутый учеником уровень познавательных возможностей: оценка «3» ставится, если он освоил хотя бы одно из указанных умений, оценка «4» — если освоены два умения, оценка «5» — если освоены все три умения.

Существенное значение в данном случае имеет то, что даже «тройка» ставится при условии сформированности умения. При первом подходе

(«должны знать всё») оценивается степень приближения к результатам. В итоге «троечник» ничего толком не знает и не умеет, а его познавательные возможности близки к нулю.

В истории отечественной школы есть пример положительной оценки результатов образования даже в том случае, когда не все из планируемых результатов оказалось возможным оценить. Это свидетельство выпускника Царскосельского лицея А.С. Пушкина: «Воспитанник Императорского Царскосельского лицея Александр Пушкин в течение шестилетнего курса обучался в сём заведении и оказал успехи: в Законе Божиим, в логике и нравственной философии, в праве естественном, частном и публичном, в российском гражданском и уголовном праве хорошие; в латинской словесности, в государственной экономике и финансах весьма хорошие; в российской и французской словесности, также в фехтовании превосходные; сверх того занимался историею, географиею, статистикою, математикою и немецким языком»².

Наверное, было бы неплохо применить изложенный подход к оценке образовательных достижений ученика даже в рамках учебного предмета: что освоил хорошо, что — превосходно, а какие результаты пока нельзя оценить.

Неравенство оценок

В современной практике делаются попытки при оценке образовательных достижений учащихся учитывать различия в их исходном уровне и возможностях для того, чтобы отметить продвижение каждого ученика, его индивидуальные достижения. Но в этом случае возникает ситуация «неравенства оценок»: одни и те же оценки могут относиться к разным результатам (самый простой пример — «пятерка» по математике в гуманитарном и математическом классе).

Выбор критериев

В существующих условиях предметом обсуждения становятся следующие вопросы, относящиеся к выбору критериев оценки образовательных достижений учащихся: какой подход к выбору критериев оценивания («от должного», «от продвижения») больше соответствует педагогическим целям современной школы? Можно ли сочетать эти подходы? (Например, подход «от должного» используется при внешней экспертизе типа ГИА или ЕГЭ, а подход «от продвижения» применяется при «внутришкольной» оценке).

Теория

12/02/13

2

Руденская С.Д.
Царскосельский —
Александровский Лицей.
1811–1917. СПб.,
Лениздат, 1999. С. 165.

Итоговые отметки

Различия во взглядах на цели, объекты и критерии оценивания обуславливают различные подходы к *определению итоговых отметок за учебный период* (четвёрть, триместр, семестр, учебный год). Один из главных недостатков сложившейся практики определения итоговых отметок — их малая информативность. Очень часто трудно сказать, что оценивает та или иная четвертная или другая итоговая отметка. Представим себе, что в течение четверти ученик получил по трём разным темам «5», «5» и «3». Скорее всего, четвертной отметкой станет «четвёрка», которая не имеет отношения ни к одной из пройденных тем: она лишь сигнализирует о том, надо ли принимать какие-то «меры» (в зависимости от амбиций ученика и его родителей).

Одна из попыток исправить положение заключается в планировании оценивания результатов образовательной деятельности учащихся. Предварительно определяются планируемые результаты образовательной деятельности за учебный период: какими умениями могут овладеть учащиеся, что они должны знать. Затем определяются виды деятельности, которую надо выполнить для достижения планируемых результатов (объекты оценива-

ния). В упрощённом виде такая схема может выглядеть следующим образом (применительно к основной школе):

- устные (письменные) ответы на уроке;
- совокупность выполненных домашних заданий;
- контрольные работы;
- инициативные работы (участие в конкурсах, материалы самообразования).

По каждому объекту оценивания определяется число отметок, которое будет зависеть от числа уроков и численности класса. Общее число отметок умножается на пять и получается максимальное число баллов, которое может быть получено учеником за учебный период. Затем устанавливается, при каком числе баллов может быть поставлена «пятёрка» за учебный период (например, если получено не менее 80% от максимального числа баллов, или какой-то иной показатель). Таким же образом определяются требования к «4» и к «3». Но надо ещё каким-то образом отметить активность ученика на уроках, его достижения. Для этого устанавливается «бонус» — дополнительное число баллов, которое может быть добавлено к сумме баллов, полученных учеником за выполнение разных видов учебных заданий.

Информативное значение итоговой отметки в этом случае заметно повышается, снижается

риск педагогического произвола, у учащихся появляется возможность планировать свои образовательные достижения. Но такого рода накопительная система может обнаруживать и свои слабые стороны, связанные, в частности, с необходимостью жёстко выдерживать заявленный план оценивания учащихся в течение учебного периода.

Предметом обсуждения в данном случае станет вопрос о возможности и целесообразности использования накопительной системы в условиях конкретной школы. В любом случае такое определение поможет оптимизировать способ определения итоговых отметок.

Субъекты оценивания

Наряду с вопросами о целях, объектах и критериях оценивания образовательной деятельности учащихся предметом обсуждения становится вопрос о *субъектах оценивания*. Введение ЕГЭ означает реализацию принципа: «учат одни, результаты учения оценивают другие». Но в какой мере этот принцип относится не к итоговому, конечному, а к промежуточным результатам учебного процесса? Кто заинтересован во внешней оценке — учащиеся, их родители, учителя?

Отвечая на поставленные вопросы, следует исходить из

уже существующей практики внешнего оценивания образовательных достижений учащихся. Можно выделить, по крайней мере, три ситуации такого внешнего оценивания.

Первая из них, наиболее распространённая, относится к предметным олимпиадам, которые проводят для школьников высшие учебные заведения. Практическое значение оценок, которые получают участники олимпиад, понятно, но результаты олимпиад дают ребятам возможность оценить и свои успехи в изучении учебного предмета и одновременно выявить существующие проблемы. Имело бы смысл повысить значение анализа этих результатов и для учителей: для этого необходимо публиковать содержательные результаты олимпиад (с какими видами заданий участники олимпиад справляются сравнительно легко, в чём испытывают затруднения).

Новым явлением в практике проведения олимпиад стали межпредметные олимпиады, которые, в частности, организуются в Санкт-Петербурге («Молодые петербуржцы») и Петрозаводске («Онежские паруса»). Эти олимпиады направлены на выявление метапредметных результатов образовательной деятельности учащихся 9–11-х классов.

Вторая ситуация — оценка независимыми экспертами уровня освоения учащимися какого-либо школьного предмета. В одном случае такая оценка проводится по заказу родителей, которые хотят либо проверить объективность школьных оценок, либо определить необходимость в репетиторских услугах. В другом случае независимые эксперты разрабатывают диагностические работы по заказу органов управления образованием, которые хотят получить упреждающую информацию о результативности образовательного процесса в подведомственных школах.

Третья ситуация — оценка образовательных достижений учащихся независимыми экспертами по просьбе учителей: такая внешняя экспертиза — непростое испытание для учителей, но, вместе с тем, она даёт весьма значимые для учителей результаты, так как «взгляд со стороны» помогает им выявить и свои достижения, и свои проблемы.

Таким образом, можно сказать, что все группы участников образовательного процесса заинтересованы во внешних оценках. Предметом обсуждения может стать вопрос о том, в чём различие критериев оценки образовательных достижений учащихся, которые используют учителя и внешние

эксперты. Весьма остро может стать вопрос о различиях итоговой оценки школы и оценки за ЕГЭ.

К субъектам оценки образовательных достижений учащихся относятся и сами ученики. Новые образовательные стандарты ориентируют на формирование учащихся как субъектов собственной образовательной деятельности, способных анализировать и оценивать её цели, способы осуществления и достигнутые результаты.

Самооценка

Самооценка учащимися своих достижений может быть источником серьёзных педагогических размышлений о факторах эффективности образовательного процесса.

В 2012 году по инициативе управления образования г. Муравленко (Ямало-Ненецкий автономный округ) было проведено социально-педагогическое исследование «Портрет выпускника основной школы». В частности, исследование выявляло самооценку девятиклассниками уровня своей функциональной грамотности, в том числе умений самообразовательной деятельности. Эти умения учащиеся оценили следующим образом (максимальная оценка =1): умение находить и отбирать необходимую

информацию — 0,6; умение сопоставлять и критически оценивать разные источники информации — 0,5; умение формулировать вопросы по изучаемой теме — 0,4; умение самостоятельно изучить какую-либо тему школьного курса — 0,4; умение разрабатывать и выполнять проекты — 0,3.

Понятно, что самооценка учащихся может быть вполне адекватной и совсем не адекватной, ведь способность к адекватной самооценке — это тоже результат образовательной деятельности. Необходимость обучать самооценке особых дискуссий не вызывает, предметом обсуждения может стать вопрос о возможностях формирующего оценивания, о различиях оценки результатов обучения и оценки для обучения, о чём частично уже было сказано выше.

Формирующее оценивание

Это словесная, не выраженная в баллах оценка действий конкретного ученика, которая помогает ему понять, что он делает верно, в чём ошибается, каковы причины его затруднений. Формирующее оценивание предполагает, что далеко не все устные ответы и письменные работы учащихся оцениваются в баллах. Ответы и рабо-

ты учащихся могут иметь тренировочный характер, в этом случае ученики не боятся сделать ошибку. Вполне возможна ситуация, когда сам ученик определяет, имеет его ответ тренировочный или контрольный характер.

Оценка системы оценивания

Предметом обсуждения может стать и *оценка сложившейся системы оценивания образовательных достижений* учащихся. Но предварительно надо договориться о критериях такой оценки.

Очевидно, что система оценивания должна быть эффективной, т.е. она должна способствовать достижению планируемых образовательных результатов всеми группами учащихся. Для этого система оценивания должна быть объективной и информативной, т.е. результаты оценивания должны давать по возможности точное и конкретное представление о достигнутых учащимися результатах. Система должна быть прозрачной, нормы и правила оценивания определяются до начала учебного периода, а не по ходу учебного процесса. Эта система должна блокировать возможность педагогического произвола, должна быть понятной детям, соответствовать за-

просам родителей и реалистичной с точки зрения учителей.

Если будут согласованы критерии оценки системы оценивания, то следующим этапом обсуждения станет оценка практики оценивания в условиях конкретной школы или во всей системе школьного образования и соответственно выводы о необходимости сохранить или изменить существующую систему оценивания. С точки зрения учителей, традиционная система оценивания учебной деятельности учащихся в большей мере способствует росту познавательной активности и развитию познавательной самостоятельности хорошо успевающих, чем неуспевающих и слабоуспевающих учеников. Случаи списывания и подсказок — массовые, далеко не все ученики, зная свои оценки по предмету, в состоянии ясно ответить на вопрос, чему они научились и что пока не умеют.

Оценка образовательных достижений учащихся во многих случаях субъективна (в условиях эксперимента три учителя поставили за одну и ту же письменную работу «двойку», девять учителей — «тройку», семь педагогов — «четвёрку», один педагог — «пятёрку»). Система оценивания малоинформативна для учащихся и родителей (как и для администрации школы). Её нельзя на-

звать прозрачной, так как требования к проверяемым результатам образовательной деятельности определяются по ходу учебного процесса. Случаи педагогического произвола (немотивированного завышения или занижения оценок) не исключение.

Чем же объяснить сохранение этой системы оценивания на протяжении весьма длительного периода? Эта система привычна для всех, и она вполне соответствует идеологии принудительного обучения детей, ориентированной на широкое использование методов карательной педагогики. Эта система удобна для манипулирования показателями результативности образовательной деятельности. Эта система сделала возможной стопроцентную успеваемость учащихся, которой никто не верит.

Для создания качественно иной системы оценивания нужны изменения всех её основных параметров. Такие изменения можно описать следующим образом:

- переход от системы, ориентированной преимущественно на выполнение функций контроля, к системе, основная функция которой — диагностика;
- переход от системы оценивания, главный элемент которой — отметка, к системе, основные элементы которой —

качественная оценка, выраженная в развёрнутых оценочных суждениях (устных и письменных), и отметка, выраженная в баллах;

- расширение спектра образовательных достижений учащихся, которые могут быть объектами количественной и/или качественной оценки;
- переход от оценивания, основанного на подсчёте недостатков и ошибок, к оцениванию, фиксирующему достижение учащимися новых возможностей в решении значимых для них задач;
- расширение круга субъектов внешней оценки; переход к практике определения итоговых отметок за учебный год с учётом оценок независимых экспертов;
- развитие практики формирующего оценивания; поэтапное,

по мере перехода учащихся на новую ступень школьного образования, сокращение частоты оценивания учащихся; уменьшение числа проверочных работ и увеличение числа тренировочных работ; отказ от практики «накопляемости» отметок, установление ясной связи между текущими отметками за различные виды образовательной деятельности и итоговыми отметками за учебный период.

Понятно, что предметом обсуждения могут стать и другие пути повышения эффективности оценивания образовательных достижений учащихся. Понятно и другое — сохранение традиционной системы оценивания будет препятствовать решению стратегической задачи достижения нового качества образования.

Теория*Теория*