

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ВХОДИТ В ПРАКТИКУ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Инна Львовна Кравцова,

учитель математики Центра образования № 548 «Царицыно», г. Москва

Марина Александровна Пинская,

*ведущий научный сотрудник Института развития образования
Научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
кандидат педагогических наук*

Внимание управленцев и педагогов-практиков к формирующему оцениванию¹, которое стало магистральным направлением зарубежной школы, объясняется тем, что именно оно оказалось наиболее эффективным способом повысить образовательные достижения каждого ученика и, более того, сократить разрыв между наиболее успешными учащимися и теми, кто испытывает серьезные затруднения в обучении. Учителя при таком оценивании собирают информацию, на основании которой постоянно корректируется учебный процесс. Эта система включает ученика в процесс оценивания и доступна для его родителей. Критерии оценки понятны ученику и операционализированы, т.е. определены показатели их достижения.

• самооценивание • деятельностное обучение • индивидуальные образовательные траектории • файлы-задания • критерии оценки

Оценивание в классе — многомерный процесс, который объединяет формирующее и итоговое оценивание. В классе эти два рода оценивания тесно переплетены, и часто учитель использует одни и те же инструменты и для итоговых оценочных процедур, и для формирующего оценивания. Разница этих двух форм оценки достижений ученика определяется, прежде всего, целями оценивания: при формирующем оценивании оценка нужна для получения данных о текущем состоянии,

для определения ближайших шагов; при итоговом оценивании оценивается качество и количество изученного за пройденный период. Таким образом, разница в том, для чего, с какой целью используется информация.

Первый пример, который мы приведем, основан на обобщении опыта более двадцати проектов, в которых участвовали ученики всех школьных возрастов, от подготовительного класса до выпускного. В каждом проекте проверялось влияние формирующего оценивания на достижения детей с проблемами в обучении. Каждый раз выделялись экспериментальная и контрольная группы и проводилась регулярная оценка их

¹ См. также: Пинская М.А. Формирующее оценивание и качество образования // НО. 2010. № 1; Пинская М.А., Иванов А.В. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии // НО. 2010. № 5.

результатов, с частотой от двух до пяти раз в неделю. Собственно формирующим элементом оценивания была обратная связь, которую давали и получали ученики и учителя. Результаты показали, что прогресс в результатах учащихся был значителен только в том случае, когда обратная связь осуществляется систематически, а не время от времени, как это бывает обычно. Формирующее оценивание усиливает прогресс учащихся с проблемами в обучении даже больше, чем обычных учеников.

Другой пример — это эксперимент в США, в котором участвовали 838 детей из малообеспеченных и проблемных семей в шести различных регионах страны. Учителя проводили серии оценочных процедур, которые включали стартовое оценивание для определения уровня каждого ребёнка, затем оценивали прогресс через две недели; следующее оценивание с целью диагностики и определения индивидуальных потребностей ученика — после четырёх недель и, наконец, заключительное оценивание по завершении курса через восемь недель. Центральными пунктами в обучении учителя были: овладеть методом наблюдения для оценки прогресса ученика, освоить критериально организованную модель диагностического оценивания, с помощью которого определяется, на каком уровне в данный момент находится ученик. В экспериментальной группе ребята продемонстрировали значительно больший прогресс в чтении, математике и естественных науках, чем в контрольной группе. При этом надо учесть, что проверочные работы — это обычные тесты с множественным выбором, не вполне соответствующие стилю и приёмам центрированного на ученике преподавания, принятого в экспериментальной группе. Более того, в контрольной группе в среднем один ребёнок из четырёх был отнесён к категории учеников со специальными потребностями в обучении и один из пяти переведён на специальное обучение. В экспериментальной группе соответственно один из 17 и один из 71.

Следующий пример касается учеников средней школы, изучающих естественные науки. В нём участвовали 12 классов по 30 учеников в каждом. При изучении естественных наук применялся проектный метод, включающий обсуждение и дискуссию. Все классы изучали предмет по одной программе, и все ученики работали в партнёрских группах. В контрольной группе часть учебного времени была посвящена общей дискуссии. В экспериментальной то же самое время было занято обсуждением, которое было организовано так, чтобы школьники проводили партнёрское оценивание презентаций друг друга и самооценивание.

Все ученики вначале выполнили один и тот же тест, проверяющий базовые умения. Сравнение баллов за выполненные проекты с исходными баллами показало значительно больший прирост в экспериментальной группе. Ещё более убедительным оказалось сравнение, когда учеников предварительно разделили по уровню их начальных умений. Оказалось, что те, у кого результаты предварительного теста были низкими, показали прирост результатов на три стандартных отклонения больший, чем в контрольной группе. Те, кто написал тест на среднем уровне, показал улучшение на два стандартных отклонения больше, чем в контрольной группе, а те, чьи исходные результаты были высокими, продемонстрировали прирост, на одно стандартное отклонение больший, чем в контрольной группе.

И, наконец, ещё один эксперимент был проведён в Португалии, где 25 учителей математики в течение 20 недель обучались на курсах методу самооценивания и затем применили его со своими учениками для оценки их учебного прогресса. В этой работе участвовали 246 учеников в возрасте 8—9 лет. Их результаты сравнивались с результатами учащихся, которым преподавали другие 20 учителей, проходивших в тот же период другой курс повышения квалификации. Обе группы учеников — и та, что работала с самооцениванием, и контрольная — получили одинаковое

число уроков математики и написали одни и те же тесты перед началом учебного курса и после его окончания. Обе группы значительно продвинулись, показали значимый прогресс. В группе учеников, работающих по методике формирующего оценивания, разница в результатах двух тестов была вдвое выше, чем в контрольной группе. Сходный эффект был получен, когда эксперимент повторили с учениками старшего возраста.

Центральным моментом применявшейся методики была регулярная — практически ежедневная — самооценка учеников. А это означает, что учеников научили понимать учебные цели и оценочные критерии и ориентироваться на них, оценивая свои работы. У них также была возможность выбирать учебные задания, результаты которых они потом оценивали. Понятно, что эти новые правила меняли характер учебного процесса и значили больше, чем просто добавление новых оценочных процедур к обычному ходу урока. Поэтому естественно возникает вопрос о том, насколько быстро и широко могут распространяться новые подходы к оцениванию, есть ли возможность внедрить их в практику без радикальных изменений характера учебного процесса, притом что формирующее оценивание по своей сути является частью преподавания и учения.

Новое — это хорошо забытое старое: российский опыт

Ответом на эти вопросы может служить практика формирующего оценивания в российских школах. Слово участнику проекта, учителю математики Центра образования «Царицыно» И.А. Кравцовой:

— Методы и приёмы формирующего оценивания использовались в образовании, в том числе отечественном, задолго до того, как английские методисты ввели в практику этот термин. До знакомства с этим понятием я использовала элементы формирующего оценивания в преподавании математики. Возможно, поэтому меня заинтересовало участие в проекте по внедрению в российскую практику методов формирующего оценивания. Опыт английских коллег со временем был переработан в соответствии с реалиями нашей школы и индивидуальным стилем работы учителя.

Критериальное оценивание

Довольно часто при оценивании работы, проделанной учеником, учитель выступает в роли безапелляционного судьи, носителя абсолютного знания о том, что нужно делать и как это нужно оценивать. Отметка сообщается ученику как окончательный результат, в лучшем случае постфактум аргументируется, что именно не позволило получить более высокий балл. При таком подходе:

- не возникает стимулов для развития ученика, он не может оценить соответствие качества работы и ожидаемого результата в процессе её выполнения, нет шанса улучшить ситуацию, если результат далёк от ожидаемого;
- пятибалльная система несовершенна, «тройка» объединяет тех, кому решили не выставлять «2», и тех, кто по объективным причинам немного недотянул до «четвёрки». Нередко работы учащихся балансируют между двух отметок, учителю приходится принимать решение, какую из отметок выбрать. При этом справедливость требует равноправия, учитель должен удерживать в памяти все возникшие при проверке прецеденты. Применение более широкой шкалы отметок само по себе не облегчит, а скорее усложнит работу учителя. Сведение всего процесса оценивания к тестированию и выставлению отметки на основе таблицы перевода баллов окончательно погубит образовательный процесс;
- ученик часто недоволен отметкой. Учитель не готов тратить значительное время на обсуждение причин выставления именно этой отметки каждому недовольному ученику, а через некоторое время уже может эти причины и не вспомнить. Назревает конфликт недовольства, бессилия и непонимания между учеником и учителем;
- родители получают информацию от учеников, которые склонны объяснять

свои неудачи предвзятым отношением учителя. Не имея возможности познакомиться с критериями выставления отметок, родители находятся в недоумении, кто прав, что негативно сказывается на воспитании детей и партнёрском взаимодействии родителей и школы.

Понятно, что такой способ оценивать результаты труда учеников плох для всех участников образовательного процесса.

Решить проблемы во многом помогает критериальное оценивание. Учащимся изначально известны критерии, по которым будет оцениваться работа, они становятся неотъемлемой частью задания, изложены письменно и доступны для всех. В процессе выполнения работы дети всегда могут оценить её уровень и выбрать пути совершенствования. Особенно перспективно для развития учащихся использовать эту методику при оценивании работ, которые выполняются на протяжении продолжительного периода, при условии, что школьники в процессе выполнения имеют возможность консультироваться с педагогом: соответствует ли работа ожидаемому уровню, что можно сделать для её улучшения.

Критериальное оценивание было использовано при разработке системы файлов-заданий для поддержки преподавания геометрии в седьмом классе с помощью программы «Живая математика». Файл с критериями оценивания предлагается для работы на уроке, учитель консультирует ребят, помогает справиться с заданием, даёт необходимые пояснения. По окончании урока ученик знает, на каком уровне он справился с заданием, соответствует ли результат ожидаемой отметке. Ребята могут взять файл и доработать его дома в течение недели, во второй половине дня на консультациях они могут задать учителю вопросы. В файлах есть дополнительные, необязательные задания для одарённых учащихся, творческие задания, олимпиадные задачи, пропедевтика тем математики 8–9-х классов. Учитель обсужда-

ет с учениками критерии текущего задания и варианты стратегии достижения результата. Каждый ученик работает самостоятельно за компьютером, у учителя есть время проверить работы предыдущей недели, прокомментировав при необходимости индивидуально или для всей группы, как происходит оценивание, какие требования, указанные в критериях, не были выполнены, какие ошибки допущены — математические, грамматические или стратегические. Даются рекомендации, что нужно изменить в организации работы, чтобы следующее задание было выполнено на более высоком уровне.

При разработке критериев я использовала различные подходы. Это развивает учащихся, поддерживает интерес к обучению. Вот два примера подходов к разработке критериев.

- Задания предлагаются в файле в порядке усложнения, определяется минимальный список задач, без решения которых невозможно будет работать на следующих уроках. В эти задания включаются элементы повторения материала предыдущих уроков, знания и умения, без которых не освоить новый материал на необходимом уровне. За **полностью** выполненные задания этого уровня выставляется «3». За этой группой заданий следует запись: «Отметка за следующие выполненные задания — «4». Определяются задания уровня «5», в которых учащимся нужно будет применить полученные знания в новой ситуации. Перед этой группой заданий также размещается соответствующее сообщение. В данном случае от учащихся не требуется выработанной стратегии, они выполняют задания последовательно, понимая, на каком уровне освоения материала находятся. При выполнении заданий уровня «4» и «5» учащиеся могут допустить неточности, ошибки. Для того, чтобы принять решение, какую отметку поставить, в критериях должно быть описано, какие именно проблемы школьники обязательно должны решить и чему научиться, чтобы достигнуть уровня «пятерки». Если недочёты

и ошибки не влияют на решение поставленных задач, выставляется «5», если одна из проблем не решена — «4».

- При изучении на уроке нескольких понятий (например, медианы, биссектрисы, высоты), учитель предлагает разноуровневые задания по каждому из понятий. Для получения удовлетворительной отметки ученик должен освоить все понятия. Он выполняет задания первого уровня сложности на различных страницах файла. Для получения более высокой отметки нужно выполнить более сложные задания также по каждому из понятий. Учащимся приходится решить стратегическую задачу — выполнять задания последовательно или сначала базовые по каждому понятию, а затем более сложные.

Разработанная система заданий и критерии оценивания к ним применяются и совершенствуются с 2007 года. Преимущества их использования, связанные с наличием критериев в каждом файле:

- Ученики вскоре определяют уровень претензий, стратегию достижения планируемого уровня и получения желаемой отметки, легко приспосабливаются к новым требованиям и планируют свои действия. Приобретаемые таким образом качества соответствуют новым образовательным стандартам.
- Отметка учителя становится не сюрпризом, а письменной фиксацией результата в соответствующем документе, школьники довольно точно могут определить, какой отметки заслуживает их работа. Несогласие с отметкой и обиды, возникающие в сентябре довольно часто, к середине октября исчезают вовсе.
- В 2008/09 году я вела такой курс в семи классах, это более двухсот учащихся и каждая их работа была проверена. Наличие критериев упростило проверку, сделало эту задачу выполнимой. Наряду с этим я вела традиционные уроки, в том числе и в классах итоговой аттестации.
- Преподавание геометрии с использованием компьютера, как нечто новое, порой наталкивалось на негативную реакцию со стороны родителей, особенно если их дети получали

недостаточно высокие отметки.

При беседе с такими родителями негативное отношение изменялось достаточно быстро, наличие критериев и достаточное время для выполнения задания были вескими аргументами в пользу обоснованности требований учителя. Впоследствии такие родители становились моими верными союзниками, а дети буквально со следующего урока выполняли работы на «4» и «5». Думаю, ситуация была полезна и для воспитания: ребята учились не оправдывать свои неудачи произволом преподавателя, а решать проблемы добросовестным отношением к предмету.

- Открытая процедура оценивания работ и комментарии учителя, что именно не позволило получить более высокую отметку, через несколько недель приводят к тому, что ученики начинают очень внимательно читать условия задач и критерии оценивания, понимают важность каждого слова в формулировке. Эти качества очень полезны при изучении геометрии.

Деятельностное обучение по индивидуальным образовательным траекториям

Ученики разрабатывают систему самооценки, а учитель собирает статистические данные решаемости классом различных типов заданий. Занятия цикла происходят раз в неделю. На каждом уроке учащимся рекомендуется для проработки две-три темы или типа заданий. Работать можно индивидуально или малыми группами. Учитель выступает в роли консультанта. По окончании урока учащиеся заполняют таблицу, в которой систематизируют, над чем они работали, каких результатов удалось достигнуть. На основании этого, а также с учётом анализа результатов текущих самостоятельных и диагностических работ, учитель готовит новые рекомендации на следующее занятие.

Выставление традиционных отметок в рамках цикла занятий не предусмотрено.

Цели применения методики: обеспечить дифференцированный подход; научить оценивать свои знания и уровень подготовленности; научить самостоятельно планировать и готовиться к экзаменам; учить сотрудничеству, работе в малых группах; подготовить учеников к итоговой аттестации.

Методика применялась при подготовке учащихся 11-х класса к ЕГЭ. В основном отрабатывались умения решать задания части В. Класс с изначально низкой мотивацией и низким уровнем подготовленности, художественного профиля. Ранее при работе с этими детьми не применялись методы формирующего оценивания, теперь все поставленные задачи были решены. Работа учащихся на уроках была увлечённой, интенсивной, самостоятельной, плодотворной. Экзамен сдали все ученики. Можно по такой же схеме работать с детьми с высоким уровнем математической подготовки, планирующими поступать в технические вузы. В таком случае ученики по индивидуальным образовательным траекториям осваивают решение заданий группы С.

Основные преимущества использования такого оценивания: позволяет успешно решать поставленные задачи (помимо образовательных задач успешно решаются задачи воспитательные и развивающие); не требует больших временных затрат от учителя на подготовку к урокам; не требует больших усилий от учителя на уроке; превращает учителя и учащихся в партнёров, позволяет создать атмосферу сотрудничества.

Подводя промежуточные итоги, можно с уверенностью сказать, что новые оценочные инструменты успешно войдут в практику отечественной школы, запрос на них будет актуализирован в связи с новыми требованиями к оцениванию, введёнными ФГОС. Принятый недавно государственный образовательный стандарт и сопровождающие его регламенты и методические разработки предлагают внедрить в отечественную практику систему оценивания в классе, построенную на следующих основаниях:

- оценивание является *постоянным процессом*, естественным образом интегрированным в образовательную практику;
- оценивание может быть только *критериальным*. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям;
- критерии оценивания и алгоритм выставления отметки *заранее известны* и педагогам, и учащимся. Они могут выработать их совместно;
- система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к *самооценке*.

Эти заявленные в документе новые для нашей школьной практики принципы и форматы оценивания полностью соответствуют стратегии и методам формирующего подхода к оценке учебных достижений. **НО**