

ЦЕНА ВЫСТАВЛЕННОГО БАЛЛА: ЧТО СТОИТ ЗА ОЦЕНКОЙ ЗНАНИЙ



Марк Поташник,
действительный
член (академик)
Российской
академии
образования,
профессор,
доктор
педагогических
наук

Прошу читателей подумать над ответами на вопросы:

- Почему так распространена ситуация, когда ученик при переходе из одной школы в другую начинает получать совершенно другие отметки?
- Почему по данным исследований экспертов ЮНЕСКО, проводимых по одному перечню заданий в разных странах мира, по качеству знаний российские школьники занимают только 45–48-е места, в то время как многие российские учителя считают наше среднее образование едва ли не лучшим в мире?
- Готовы ли вы добровольно принять участие в *олимпиаде по своему предмету для учителей* вашего города (района), региона? Знаете ли вы, сколько учителей не справляется с предложенными заданиями и почему?

* * *

В 1978 г. в издательстве «Педагогика» вышла книга «Качество знаний учащихся и пути его совершенствования» под редакцией академиков М.Н. Скаткина и В.В. Краевского. Среди авторов — И.Я. Лернер, Л.Я. Зорина и другие видные дидакты прошлого столетия. Авторы рассматривают проблему полноценности знаний, которая обеспечивается рядом характеристик (качеств). В этом плане книга вполне соответствует и другому названию «Качества знаний...». Рассмотрим эти характеристики по материалам книги.

Полнота знаний ученика определяется количеством всех знаний об изучаемом объекте, предусмотренных программой.

Глубину знаний характеризует число осознанных существенных связей этого знания с другими, с ним соотносящимися.

Полнота не совпадает с глубиной, так как допускает изолированность знаний друг от друга. Глубина предполагает осознание существенных связей. Чем существеннее эти связи, чем больше они отражают сущность явлений более высокого порядка, тем больше глубина знаний. Связи могут быть прямыми и опосредованными. Чем опосредованнее связь, тем она менее доступна учащимся для понимания.

Оперативность знаний предусматривает готовность и умение ученика применять их в сходных и изменённых ситуациях. Чем больше типов ситуаций, в которых ученик может знания применить, и чем совершеннее это применение, тем более чётко проявляется оперативность знаний.

Гибкость знаний проявляется в скорости нахождения вариативных способов их применения при изменении ситуации. Чем более вариативны ситуации, требующие поиска нового способа применения ранее усвоенных знаний, и чем быстрее ученик находит этот способ, тем более гибки эти знания. Показателем гибкости знания становится также способность предложить несколько способов его применения в одной и той же ситуации. Различие между гибкостью и оперативностью состоит в том, что оперативность характеризует точное знание способов применения для определённых случаев и умение их использовать, в то время как гибкость предполагает умение извлечь из памяти нужный в данный момент способ деятельности, подчас неявный, и умение создать или комбинировать новый способ из известных. Гибкость всегда проявляется в оперативности, но оперативность не всегда свидетельствует о гибкости знаний.



Конкретность и обобщённость проявляются в том, как раскрываются конкретные проявления обобщённого знания, и в способности подводить конкретные знания под обобщённые. Процесс познания изначально предполагает конкретность. Познующий человек прежде всего познает факты, а они конкретны. Обобщения — порождение человеческого познания на более поздних этапах развития. Обобщённое знание всегда предусматривает наличие конкретных знаний, иначе оно по большей части бесплодно. Вместе с тем важно, чтобы человек умел обобщать конкретные факты, соотносить частное и общее.

Свёрнутость и развёрнутость знания предполагают способность, с одной стороны, выразить знание компактно, уплотнённо, но так, чтобы оно представляло видимый результат «сжатия» некоторой совокупности знаний, а с другой — раскрывало систему шагов, ведущую к сжатию, свёртыванию знаний.

Систематичность знаний предполагает осознание состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности, т.е. осознание одних знаний как базовых для других.

Системность знаний учащихся будем называть такую совокупность знаний, структура которой соответствует структуре научной теории. Как известно, научная теория (системное знание) включает: понятия, основные положения (основные законы), эмпирический базис (факты, лежащие в основе этих положений и входящие опосредованно в теорию), следствия и приложения. Между этими элементами теории всегда существуют различные связи.

Для того чтобы ученик мог знания, относящиеся к одной теории, но полученные им в разное время в различной последовательности, соединить, выстроить в своём сознании в определённую структуру, он должен иметь представление о теории и её элементах, структуре. Иными словами, чтобы ученик системно усва-

ивал знания, он должен быть знаком со знаниями о знаниях.

Системность предполагает систематичность как свою предпосылку и включает некоторые её черты: осознание производности одних знаний от других, базовой роли одних для других. Но систематичность не покрывает системности, так как знания нередко бывают систематичными, но не системными.

Осознанность знаний выражается в понимании связей между ними, путей получения знаний, умения их доказывать.

Для понимания осознанности знаний, которую не следует смешивать с сознательностью учения (понятием более широким), нужно ответить на три вопроса: в чём состоит осознанность знаний? В чём и как она проявляется? Каково соотношение осознанности знаний и других их качеств?

Осознанность знаний характеризуется: а) пониманием характера (рядоположности и соподчинённости) связей между знаниями; б) различением существенных и несущественных связей; в) уяснением механизма становления и проявления этих связей; г) осмыслением оснований усвоенных знаний (их доказательность); д) пониманием способов получения знаний; е) усвоенностью областей и способов применения знаний; ж) пониманием принципов, лежащих в основе этих способов применения.

Прочность знаний означает длительность их сохранения в памяти, воспроизводимость в необходимых случаях и достигается в основном тренировкой.

Между всеми качествами знаний есть определённая связь. Каждое качество придаёт знаниям специфические черты, дополняющие друг друга. Таким образом, знания ученика характеризуются *полнотой; глубиной; оперативностью; гибкостью; конкретностью и обобщённостью; свёрнутостью и развёрнутостью; систематичностью; системностью; осознанностью; прочностью.*



Если все эти свойства есть и в полной мере проявляются, знания можно считать полноценными. Советуем учителю запомнить этот перечень качеств (чему эффективно поможет вклеенная в тетрадь

поурочных планов памятка). Сориентироваться в грамотном оценивании знаний по пятибалльной системе читателю помогут подготовленные разными авторами следующие методические материалы.

Уровни и показатели владения учащимися знаниями (возможный вариант)

Уровни	Показатели
1. Распознавание (различение)	Знакомство с внешними признаками изучаемых объектов и явлений, умение их отличить от других, выделить из числа подобных
2. Запоминание	Умение пересказать (изобразить, объяснить и т.п.) содержание изученного, припомнить отдельные факты, правила, законы и целые теории, воспроизвести в своей деятельности показанные учителем методы, способы и процедуры
3. Понимание	Умение выделить главное, установить достаточно просматриваемые связи, сходства и различия, преобразовывать изученное из одной формы в другую (например, из математической в словесную, из словесной в графическую), интерпретировать материал (объяснить, указать причины и последствия, возможные результаты, прогнозировать дальнейшие события); умение делать односложные (простые) умозаключения и выводы
4. Применение	Глубокое осознание содержания учебного материала, его внутренней структуры и сущности. Умение использовать правила, законы, теории, идеи и усвоенные способы действий при решении типовых задач, выполнение заданий, требующих повышенной самостоятельности. Умение использовать изученный материал в новых условиях, ситуациях. Владение сложными операциями мыслительной деятельности
5. Перенос, оценка знаний	Умение комбинировать усвоенные элементы учебной информации и способы деятельности для получения целого, обладающего новизной. Умение выполнять задания творческого характера с акцентом на создание новых схем и структур, умение решать практические проблемы, проводить учебное исследование. Умение оценивать значение или логику построения учебного материала, соответствие выводов содержанию учебной информации, значение результатов учения (своего и товарищей) на основе предложенных учителем или самостоятельно выделенных ясно очерченных критериев

Возможные уровни обязательного усвоения учебного материала (вариант)

I уровень	«Знание»	Предполагает запоминание и воспроизведение
II уровень	«Понимание»	Предполагает распознавание, воспроизведение, объяснение, изложение, интерпретацию
III уровень	«Применение»	Предполагает применение по образцу, в сходной, в изменённой и новой ситуации
IV уровень	«Анализ, обобщение, интеграция и систематизация»	Предполагает создание нового знания на основе имеющегося
V уровень	«Эмоционально-ценностное отношение»	Предполагается, что этот уровень включает в себя требования всех предыдущих, но ещё включает и самые положительные чувства ребёнка вплоть до ощущения радости и даже счастья от процессов учёбы, познания — то, что учёные называют когнитивными эмоциями; имеется в виду состояние ребёнка, когда он не только успешно учится, но и получает удовлетворение от процесса и результатов учёбы, когда сам процесс познания для него стал не только ценностью, но и удовольствием

Конечно, все уровни связаны между собой и не только в том смысле, что каждый более высокий уровень включает в себя требования предыдущего. Связь тут сложнее. Например, ученик младшего возраста или школьник с ограниченными учебными возможностями вполне может быть счастливым от верного решения

совсем простой задачи, в то время как уровни знания, понимания, применения какого-то объективно сложного материала ему недоступны. Так что необходимо мастерство педагога, чтобы, не умаляя значения даже небольшой победы ученика в учёбе, ставить ученику отметку, соответствующую требованиям Госстандарта



по знанием, умениям, навыкам, не забывая при этом о педагогическом факторе, всегда присутствующем при выставлении отметок.

Пройдёт много лет, прежде чем учитель (и коллеги) смогут создать атмосферу в классе и школе, при которой отметка «3» не будет для многих детей унижительной, ибо будет соответствовать природным учебным возможностям конкретного школьника, а в многообразной учебной и воспитательной работе будут найдены те стороны, аспекты его личности, где ребёнок имеет свои преимущества, свои специфические способности или душевный дар, которого нет у других.

Призываем учителя быть в высшей степени осторожным при выставлении отметок, особенно итоговых (четвертных, полугодовых, годовых). Когда я работал директором школы, то с возмущением наблюдал, как некоторые учителя, взяв в руки журнал, буквально за минуты выставляли четвертные отметки по своему предмету целому классу. Я поинтересовался, в чём причина столь быстрой работы, ведь она предполагает сомнения, рефлексию, требует размышлений, неторопливости. Оказалось, одни вообще не смотрели на текущие отметки, а исходили из своего якобы точного, безошибочного представления о том, кто «пятерочник», кто «четвёрочник», кто «троечник». Другие, наоборот, — вглядывались в текущие отметки и быстро выводили... среднеарифметический балл. Чтобы читатель представил себе, насколько это примитивно и недопустимо, рассмотрим пример и задумаемся, сколько ещё таких примеров в школьной жизни. Текущие отметки были: «5», «2», «2», «5», «2», «5»; итоговая «3» или «4» — значения не имеет, так как среднее арифметическое — 3,5 балла и можно поставить и «3», и «4». Когда мы проанализировали ситуацию, стало ясно, что ученик заслуживал «пятёрку», поскольку первая «пятёрка» была за устный ответ, вторая — за самостоятельную, третья — за итоговую контрольную работу; причём

мальчик, единственный в классе, оригинальным, красивым и самым коротким путём решил задачу. Мальчик способный, но несобранный, безалаберный. Первая «двойка» была поставлена за невыполненное домашнее задание, вторая — за опоздание на урок, третья — за несдержанность (подсказал отвечающему у доски). Если исходить из того, что «двойки» были поставлены не за знания, что *итоговая оценка должна выставляться только по фактическому уровню знаний на конец отчётного периода*, то, конечно, ученик заслуживал «пятёрку» за четверть. А свои справедливые претензии к поведению ученика педагог обязан был выражать не «двойками» в журнале, а иным образом.

А теперь рассмотрим подход к оценке (самооценке) качества работы учителя по числу успевающих на «4» и «5». Этот подход порочен, и он — настоящая беда и учителей, и значительной части детей. И ссылка на то, что «нас так оценивают начальники», абсолютно несостоятельна и говорит о неграмотности и тех, кто оценивает, и тех, чью работу оценивают.

Общеизвестно, что дети неодинаковы и отличаются друг от друга своими учебными возможностями, способностями, имеющими прежде всего генетическую природу, что не зависит ни от усилий ребёнка, ни от усилий учителя. Есть дети, способные к математическим наукам, и есть те, кто имеет к ним очень ограниченные способности. Так же и к гуманитарным, так же и к иностранным языкам и т.д. Есть дети, которые могут по всем предметам успевать на «5», есть те, кто — на «4» и «5», есть те, кто ни при каком старании не могут отлично учиться. Это надо понять и признать.

Грамотным мы считаем подход, предполагающий оценку (самооценку) работы учителя по совпадению (или несовпадению) реальной успеваемости с её прогнозом, сделанным в зоне ближайшего развития ребёнка, т.е. с уровнем максимально возможных для конкретного ребёнка результатов.



Прежде всего, необходимо разобраться в проблеме и понять, что невозможно всех дотянуть до «4» и «5»: учитель может подтянуть ребёнка только до максимально возможного для него уровня, соответствующего зоне его ближайшего развития. *Развить в ребёнке можно только то, что в нём заложено природой (т.е. в его генах).*

Далее необходимо спрогнозировать максимально возможную успеваемость каждого ученика по конкретному предмету на конец четверти, полугодия, триместра. В этом учителю поможет школьный психолог, объяснив, как определяются максимальные возможности ребёнка в зоне его ближайшего развития (описано Л.С. Выготским).

Если учитель и ученик (ученики) в совместной работе достигли этого прогноза, то это предполагает только положительную оценку работы учителя, даже если ребёнок имеет отметку «3», поскольку это максимально возможный для этого ребёнка результат за конкретный период времени.

Более того, если значительная часть класса аттестована на отметку «3», то это (без специального анализа) ещё не означает, что учитель плохо работал, и есть все основания считать это успехом учителя, если дети учились на максимуме своих небольших возможностей.

Отсюда следует, что нельзя заставлять детей бездумно заучивать, запоминать способы решения задач, любой учебный материал, только чтобы повысить показатель успеваемости. Каждый ребёнок должен учиться на максимуме *своих возможностей*, особенно если они невелики.

И не нужно честному учителю чувствовать себя неловко. Стыдно должно быть тем, кто в погоне за высоким процентом успевающих на «4» и «5» всеми правдами, а точнее — неправдами постоянно «натягивали» «четвёрки» и «пятёрки», которые не подтверждались при первой же проверке, тем, кто необоснованно ставил отличные отметки выпускникам.

В подавляющем большинстве нынешних школ России под качеством знаний принято понимать процент учащихся, успевающих на «4» и «5». Из этого неграмотного толкования следуют неверные следствия и, что самое главное, порочная практика оценки работы ученика, учителя, школы по «проценту», а значит, и неверная оценка уроков конкретных учителей. Прогрессивными признаются только те методы, методики, технологии, новшества в современном уроке, опыт учителя в целом, которые якобы обеспечивают высокий процент «четвёрочников» и «пятерочников», хотя от изобретательности учителя тут далеко не всё зависит.

Педагоги прекрасно понимают, что дети отличаются друг от друга прежде всего по своим природным учебным возможностям, по обучаемости. Но как только учителя переходят на должности завучей, директоров, работников и руководителей органов образования, они забывают об этом и начинают давить на педагогов, требуя, чтобы как можно больше детей имели только хорошие и отличные отметки, хвалить на всех публичных мероприятиях (педсоветах, августовских конференциях, при оглашении справок по итогам аттестации) только тех, у кого выше так называемый процент качества знаний.

Всё это не только неграмотно по сути, но и несправедливо, ибо при таком подходе гимназии и лицеи всегда будут в лучшем положении, поскольку отбирают наиболее способных и мотивированных детей. Обычные школы, а особенно те, где открыли классы коррекционно-развивающего обучения, всегда оцениваются не только без восторга, но и с упрёками. Упрёки могут быть как прямыми (учителя, де, плохо работают), так и косвенными: например, по результатам ЕГЭ школы ранжируют, выстраивают рейтинговые шкалы. Директора потом делают то же самое с учителями, чем унижают многих добросовестно и грамотно работающих педагогов. Всё это приводит к процентомании, к которой в России так привыкли, что её уже просто не замечают.



Ярчайшим доказательством становится ежегодный рост числа медалистов, и это при том, что до 60% выпускников не подтверждают своих медалей при поступлении в вузы (а если и поступают, то не по медальной льготе, а на общих основаниях).

Представление, что хорошая успеваемость зависит только от профессионального мастерства учителей, сильно преувеличено, гипертрофировано, что и приводит к ошибкам. По мнению специалистов по молекулярной биологии, расшифровавших геном человека (т.е. совокупность генов, содержащихся в одинарном наборе хромосом одной клетки), не только интеллект, творческие способности, состояние здоровья, обменные процессы, но даже характер человека

Распределение детей по интеллектуальным уровням на основании тестов Векслера (показатели IQ)

Граница	%	Классификация интеллектуальных уровней
130 и выше	2,2	Сверхпревосходный
120–129	6,7	Превосходный
110–119	16,1	Вышесредний
90–109	50,0	Средний
80–89	16,1	Нижесредний
70–79	6,7	Пограничный
69 и ниже	2,2	Дефективный

Ай-кью (англ. IQ — сокр. от intelligence quotient — коэффициент интеллекта) — коэффициент развития, исчисляемый как отношение так называемого «умственного — го возраста» к истинному хронологическому возрасту человека и определяемый в результате тестирования (логические и арифметические задачи, ориентация в практических ситуациях, проверка оперативной памяти и т.д.)

на 80% зависит от его генетического кода и только на 20% — от образования и воспитания в школе, семье. Если учесть ещё и менталитет любой нации, который кроме плюсов имеет и минусы и вырабатывается веками, то мы поймём, что возможности школы не беспредельны.

Наконец, всем надо понять, что не умозрительно, а в результате многолетних исследований выявлено, сколько детей и какого уровня интеллекта, учебных возможностей рождается на Земле. Впервые в 1937 г. (а затем усовершенствовав в 1949 г.) видный американский психолог Д. Векслер разработал тесты для определения уровня развитости интеллекта детей от 5 до 15 лет (а позднее и взрослых от 16 до 75 лет) — так называемый показатель IQ.

Ребёнку предлагается соответствующий его возрасту набор из 150 вопросов, заданий, лабиринтов и т.п. Далее в зависимости от числа правильных ответов, решений, Д. Векслер обозначил условные границы уровней развитости интеллекта и присвоил каждому уровню определённое название. Результаты тестирования представлены в приводимой таблице.

Автор стремился к тому, чтобы термины, знание о которых можно получить в общеобразовательной школе, не играли в его тестах доминирующей роли. Поэтому он привлекал иной (по сравнению со шкалой Бине-Стенфорд) вербальный материал. Наряду с вербальными тестами в шкале представлены тесты «действия», невербальные. Тем не менее корреляции между вербальной и невербальной сериями высоки, равно как высоки корреляции обеих серий со шкалой Бине-Стенфорд.

Одна из интерпретаций данных тестирования трактует их так: природа рождает только 2,2% детей, которые могут учиться на одни «пятёрки», ещё 6,7% — на «пятёрки» и «четвёрки», примерно 16,1% — на четвёрки и т.д.

Данные, полученные на основе тестов Д. Векслера, не меняются уже много десятков лет, подтверждаются данными тестирования других авторов по другим шкалам. Разумеется, тест Векслера (как и любой другой тест) — не диагноз, не приговор ребёнку на всю жизнь. По мере развития и изменения условий он может переместиться из одной подгруппы в другую, но это не меняет сути вывода: ни у каких учителей даже при самом высоком уровне педагогического мастерства *все дети никогда не смогут успевать на «4» и «5» по объективным причинам*, и вины учителя в этом нет. Вот почему требование оценивать качество обученности по совпадению (или несовпадению) реальной успеваемости с максимальными возможностями ребёнка (определёнными в его зоне ближайшего развития) имеет и новаторский, и принципиальный характер. (Думаю,



всем нам было бы полезно хоть раз в жизни определить свой IQ по тестам Векслера. Уверен, многие бы тогда стали критичнее относиться к себе и терпимее к детям, особенно тем, кому трудно даётся учёба.)

Когда мы на лекциях и в личных беседах объясняли учителям и их руководителям суть предполагаемого подхода к оцениванию знаний, никто не возражал, все согласно кивали, многие благодарили за понимание их проблем, за грамотный подход к оцениванию обученности, за поддержку, однако потом добавляли: «Вы абсолютно правы, но... всё равно мы будем использовать показатель качества обученности как процент успевающих на «4» и «5», поскольку школы к этому привыкли, он удобен, да и учителей нужно... (далее по лицу можно было прочесть: «подстёгивать и держать в узде»).

И это не всё. Я никогда не слышал, чтобы кто-то из учителей (а уж тем более из руководителей) возражал против оценки своей работы по числу детей, успевающих на «4» и «5». Я никогда не слышал, чтобы какой-то руководитель в сфере образования публично сказал доброе слово об учителе, который, используя современные сложные технологии коррекционной педагогики, дотянул до удовлетворительной оценки детей с ограниченными природными возможностями, т.е. учил их на максимуме возможного для них. Я не смог найти учителя, который бы сначала прогнозировал максимальные на данное время возможности учеников в зоне их ближайшего развития, а потом, достигнув этого уровня, публично заявил бы: «Большая часть моих учеников имеет оценку «3», но это свидетельство не плохих результатов обучения, а наоборот — очень хороших для этих детей».

Понимая, что есть генетическая предрасположенность (наличие или от-

сутствие природных задатков) к тем или иным наукам, искусству, видам деятельности, мы, педагоги, — образованные люди — почему-то не хотим понимать это по отношению к детям, с которыми работаем, и требуем от них учёбы на «4» и «5», несмотря ни на что и вопреки всему.

* * *

Хорошо представляю себе многих учителей и руководителей школ, которые, закончив чтение материала, задались традиционным вопросом: «Всё это правильно. Но почему тогда (и далее уже известный, набивший оскомину вопрос)... вышестоящие органы образования требуют от нас процент учащихся, успевающих на «4» и «5»? Почему повсеместно вводят ЕГЭ, не дающий никаких возможностей дифференцировать детей по их природным возможностям, ранжируют школы по результатам ЕГЭ без учёта того, каких детей кто учит?».

Свой подробный комментарий к этому вопросу мы уже давали в статье «Ты — начальник, я... — кто?» в журнале «Народное образование» (2007, № 1). А сейчас кратко ответим: «... потому что власть у нас вертикально-самодержавна и ещё повсеместно само-дурна. Сфера образования тут не исключение. Несмотря ни на что и вопреки всему, сама ситуация требует протеста. Хотя бы иногда. Ведь безопасного достижения идеалов не бывает, как и побед без борьбы. И с глупостью тех, кто выше стоит, и с самим собой».

Полезно вспомнить видных руководителей образовательных учреждений страны и раньше, и сейчас, которые, сохраняя педагогическую сущность школы (т.е. делая всё как будто в интересах детей), работают в режиме «двойной бухгалтерии» (не в финансах, разумеется): одна — для властей, другая — для реальной работы с учителями, родителями и детьми.

Любому, кто работает с детьми, нужно помнить, что он — педагог и по образованию (по профессии), и по опыту работы, и по призванию, а потому нужно *начать верить себе* (своему знанию, опыту, чувству), помня, что ты — профессионал, а потому — человек с достоинством. Достоинство ведь и возникает, когда ты становишься мастером в каком-то деле. *Жизнь в профессии дорогого стоит*. И это должно дать силы противостоять самодурству. Тогда педагог, директор школы сам начнёт думать о том, полезно ли для души и ума ребёнка то, что его заставляют выполнять, тогда и управленцы поймут, что они должны прежде всего создавать условия для полноценной работы педагогов, и только после этого у них возникает право контроля, что учитель и директор школы — это профессионалы, люди думающие, чувствующие, знающие, с которыми нужно советоваться и к их мнению прислушиваться. **НО**