

ОЦЕНКА: ЦЕНА И ЦЕННОСТЬ...

Виктория Аркадьевна Власенко,
заведующая кафедрой информатизации образования
Владимирского ИПКРО

Система оценивания и самооценивания — это естественный механизм саморегуляции образовательного процесса, что определяет его исключительную важность. Звучит воодушевляюще! Как же на самом деле? Насколько удовлетворяет нас существующая система оценивания? Давайте задумаемся над тем, в чём же, собственно, заключается проблема оценки и оценочной деятельности, когда возникла сама эта проблема?

- система оценивания
- функции оценивания
- суммирующее оценивание
- формирующее оценивание
- современные образовательные результаты
- план оценивания

Проблема оценивания возникла давно. Но сегодня, как и сотни лет назад, педагоги спорят о смысле оценивания, о том, что должна показывать оценка как результат контроля.

- *Оценка — это показатель успеваемости обучаемого (но зачастую трактуемый не просто как показатель качества знаний. Оценка, полученная за учебную работу, трансформируется в оценку личности обучаемого. «Таня — молодец, хорошая, «отличница», а вот Вася — «двоечник»...).*

- *Оценка должна существовать как показатель преимуществ и недостатков той или иной системы (методики) обучения. (Существует ли идеальная система (методика), которая позволит обучить всех на одинаково высоком уровне?)*

Есть ещё один вопрос, ответ на который не менее важен: «Какова ценность и цена оценки?».

Давайте вспомним образ оценивания, знакомый нам с детства — «Опять двойка», картина Фёдора Павловича Решетникова. Хорошо запомнилась она нам не только потому, что входила в школьную программу и когда-то пришлось писать по ней сочинение, а скорее благодаря близости сюжета к реалиям нашей ученической жизни. Кстати, сам художник, рисуя «двоечника», представлял себя, так как неоднократно оказывался в подобной ситуации в школе. Глядя на картину, пожалуй, каждому есть, что вспомнить. Другая обстановка, другие люди, но общее — это чувства, которые мы испытывали когда-то: осуждение окружающих и собственные угрызения по поводу своей неуспешности... Осуждение, огорчение... Именно это чувствует ребёнок на картине, глядя на окружающих его людей. Можно попробовать представить варианты его дальнейших действий после пережитого... Вариантов много, но «пойдёт, подготовится и исправит...» — далеко не самый вероятный исход.

Каков же смысл и последствия неудовлетворительной отметки? Вот варианты от-

ветов педагогов на вопрос «Зачем Вы ставите двойки?»:

- «чтобы наказать за невыполненную работу»;
- «чтобы информировать об отсутствии необходимых знаний»;
- «чтобы информировать родителей о плохой успеваемости ребёнка»;
- но чаще — «чтобы заставить выучить, исправить, догнать, взяться за ум...».

Получается? Есть ли положительный результат у отрицательной оценки? На этот вопрос те же педагоги с сожалением отвечают, что, увы, далеко не так часто, как хотелось бы. Учитель пытается использовать выставляемые отметки как некий инструмент для манипулирования учеником. Но объявление отрицательных отметок перед всем классом унижает достоинство ребёнка, формирует отрицательное отношение как учащихся к отвечающему, так и самого отвечающего к учителю, классу и школе вообще. В итоге гораздо чаще встречается такой результат негативного оценивания, как падение интереса к учёбе, стресс, вплоть до различных расстройств нервной системы. Так ли ценен результат, чтобы добиваться его такой ценой? Вопросам безопасности учебного процесса уделяется серьёзное внимание. В каждом образовательном учреждении обязательно должны быть разработаны инструкции по технике безопасности при работе в кабинете информатики, при проведении лабораторных работ и т.д. Инструкции необходимы для сохранения физического здоровья наших детей. Но давайте задумаемся о безопасности других факторов, не столь очевидно на него влияющих. Уровень эмоционального благополучия наших учеников порой намного ниже уровня их физического здоровья, и не последнюю роль в этом играет процесс оценивания. Как сделать процесс оценивания безопасным для ребёнка? Какие правила необходимо соблюдать учителю? Учитывая возможное травмирующее влияние оценивания на здоровье наших детей, впору говорить о необходимости инструктажа по «**технике безопасного оценивания**» для педагогов. С примером такой инструкции, над которой работали педагоги, участники тренинга по оцениванию, проводимого автором, можно познакомиться здесь: <http://goo.gl/v2F3F>. Система оценивания должна быть выстроена таким образом, чтобы как можно бережнее относиться к психике учащихся, избегать травмирующих её ситуаций.

Может ли всё-таки оценка выполнять мотивирующую функцию в учебном процессе? Исследователи установили, что оценка учителя приводит к благоприятному воспитательному эффекту только тогда, когда обучаемый внутренне согласен с ней. Значит, для повышения воспитательного эффекта оценки необходимо добиться этого совпадения. Получается ли? Как показывают исследования, у хорошо успевающих школьников совпадение между собственной оценкой и оценкой, которую поставил им учитель, бывает примерно в 46% случаев. А у слабо успевающих — лишь в 11% случаев. По другим данным, совпадение между учительской и собственной ученической оценкой происходит в 50% случаев. В качестве основных причин несоответствия учительской и собственной ученической оценки можно назвать следующие:

- ученикам не известны либо не понятны требования, предъявляемые педагогом;
- отметка, выставляемая педагогом, субъективна;
- применяемая система оценивания несовершенна и не позволяет оценить реальное продвижение конкретного учащегося;
- критерии, по которым выставляется отметка, несовершенны и допускают различное толкование.

Что касается *первой причины*, то педагог, вынося оценку, должен каждый раз обосновывать её, руководствуясь логикой и существующими критериями. Понимание необходимости такого обоснования выставляемой отметки обязательно приходит с опытом и позволяет избегать конфликтов с обучаемыми.

Но так ли легко справиться с субъективностью педагогической отметки (*вторая названная причина*)? Чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность педагога осуществлялась им в интересах социально-психологического развития ребёнка. Для этого она должна быть адекватной, справедливой и объективной. Исследо-

ния показывают, что знания одних и тех же учащихся оцениваются неодинаково разными педагогами, причём расхождения в выставяемых отметках могут быть весьма значительными. Причин здесь множество. С одной стороны, различаются представления педагогов о том, что именно мы измеряем, выставяя отметку, что является результатом обучения. Знания, умения, навыки, усвоение, успеваемость? Педагог должен сознательно стремиться к объективной оценке выполненной учащимся работы. Но вот что интересно: отвечая на вопрос «Всегда ли Вы выставяете отметку объективно?», большинство педагогов признается в том, что достаточно часто идут на осознанное, преднамеренное искажение отметки, рассматривая это как способ мотивации обучающегося. Следует помнить, что такой способ мотивации имеет определённые опасности.

Так, завышенные отметки формируют у школьников твёрдое убеждение в том, что отметки, выставяемые учителем, не объективны и зависят не столько от качества выполненной работы, приложенного старания, сколько от личного отношения педагога к ученику. Повод задуматься о действенности такой мотивации, сравнить цену и ценность! С другой стороны, помимо преднамеренного искажения отметок, существуют и другие, непреднамеренные субъективные тенденции, влияющие на оценивание. В социальной психологии выделяют ряд наиболее широко распространённых бессознательных ошибок оценивания, таких как ошибки великодушия, ореола, центральной тенденции, логические ошибки и пр. Таким образом, именно по причине педагогического субъективизма современные школьники больше доверяют компьютерным и тестовым формам контроля знаний, чем своему учителю.

Третья названная причина необъективности педагогической отметки заключается в несовершенстве применяемой количественной шкалы оценивания. Даёт ли возможность пятибалльная шкала осуществить полноценную обратную связь, оценить продвижение каждого ученика, мотивировать его к дальнейшему раз-

витию? Говоря о недостатках применяемой системы оценивания, педагоги указывают, прежде всего, на недостаточное количество градаций отметки. Существующая система оценивания сориентирована, в основном, на оценку общего уровня подготовленности учащегося, традиционных ЗУНов, и совершенно не приспособлена для оценки мышления, не позволяет отследить динамику его успехов в различных сферах познавательной деятельности (усвоение, обработка информации, творческое представление и т.п.). Достижения учащегося сравниваются не с его предыдущими результатами, а с некой идеальной нормой, в результате такая система оценивания не даёт ученику никакой информации о том, над чем ему необходимо работать дальше, отсутствует возможность адекватной интерпретации заложенной в отметку информации, на первый план вместо информативно-диагностической выходит карательно-поощрительная функция оценивания, в отношении правомерности существования которой, как уже было сказано выше, существуют большие сомнения. Конечно, педагоги используют различные приёмы для компенсации указанных недостатков применяемой шкалы. Вот интересный приём, описанный педагогом: «Хочу вспомнить систему оценок, которую применяла учительница литературы, когда я училась у неё в 5 классе (41 год назад). Она все оценки — 2, 3, 4, 5 — делила ещё на несколько категорий, опишу пятёрки. Их было три: простая, пятёрка с чёрточкой, пятёрка с крапинками. Понятно, что получить пятёрку с крапинками было высшим нашим достижением». Возможно, пятёрка с крапинками — не самый распространённый вариант компенсации недостатков применяемой шкалы, а вот использование минусов и плюсов при выставлении отметки знакомо, пожалуй, всем.

И наконец, недостаточная разработанность критериев оценивания как четвёртая причина несовпадения результата оценки учителя и самооценки ученика. Как часто на уроке при выставлении отметки учитель слышит ставший уже традиционным вопрос «За что?». Этот вопрос —

реакция на ситуацию, когда ученик работает с задачей, а критерии оценивания результата известны только педагогу либо доведены до сведения ученика, но не поняты им. Может ли учащийся самостоятельно определить — решил он учебную задачу или нет, усвоил ли материал данной темы? Проще, например, с математической или физической задачей, можно сверить полученный результат с правильным ответом. Как быть, если правильного ответа не существует, а есть творческая работа, в оценивании которой учащийся целиком зависит от точки зрения учителя, его представлений о соответствии выполненной работы поставленной задаче. Совпадают ли представления ученика и учителя об идеальном результате? Извечный вопрос: «Что такое хорошо, что такое плохо?» Смог ли педагог объяснить это своему ученику перед началом выполнения работы? Понятны ли критерии, по которым педагог будет оценивать работу, самому учащемуся? От ответов на эти вопросы зависит и степень согласия школьников с выставленной оценкой их работы.

Меняются ли подходы к оцениванию сегодня, в условиях модернизации образования, при переходе к новым ФГОС? Какие слова звучат сейчас в адрес существующей системы оценивания? Недостатки, несоответствие, необходимость изменения, неудовлетворённость... Таким образом, на исторически сложившиеся проблемы организации оценочной деятельности накладываются и причины глобального характера (переход на ступень информационной цивилизации, и, как следствие, смена образовательной парадигмы). Наибольшую неудовлетворённость на сегодняшний день вызывает по словам А.А. Остапенко то, что «привычная система оценивания, при которой результаты учеников сравнивают между собой и с существующим утверждённым (якобы общепринятым) нормативом, не учитывая рост каждого ребёнка, является мало прогрессивной, ибо она не стимулирует (а скорее наоборот) стремление ребёнка к развитию», в том числе и в учебно-познавательной деятельности. А.М. Кушнир называет подобную практику оценкой состояния и предлагает другой тип оценки — «оценку собственно развития — оценку изменения состояния». Говоря о современных образовательных результатах, необходимо учесть **расширение предмета оценивания**, в него включаются не только предметные ЗУН, но и универсальные учебные действия, и внеучебные достижения учащихся.

Сегодня оценивание — инструментальное ядро государственных образовательных стандартов, оно должно не просто выявлять недостатки, а стать механизмом, обеспечивающим непрерывность процесса совершенствования качества образования, должно обеспечить конструктивную обратную связь для всех субъектов образовательного процесса. Специфика современного образовательных результатов такова, что значительная часть из них не может быть выявлена и оценена в рамках стандартизированных оценочных процедур либо обнаруживается в них лишь косвенно (ориентация оценки на деятельностный подход; комплексный подход к оценке результатов образования; «встроенность» оценивания в образовательный процесс и оценка индивидуального прогресса учащихся). Пока ещё не выработаны общедоступные методы прямого измерения учебной деятельности, и о ней судят опосредованно по ответам, по действиям учащихся, и на эти суждения, несомненно, влияет личность самого педагога. Следовательно, существовавшая и раньше субъективность педагогической оценки возрастает.

В этих условиях необходима новая модель оценивания. Важно подчеркнуть, что речь сегодня идёт не столько об изменении средств оценивания (хотя инструменты и процедуры оценивания тоже могут меняться), сколько об изменении целей оценивания и философии оценки. Наряду со сменой парадигмы образования происходит смена и парадигмы оценивания — от преимущественно суммирующего оценивания к модели так называемого «оценивания для обучения», формирующего оценивания. Формирующее (внутреннее) оценивание нацелено на определение индивидуальных достижений каждого учащегося и не предполагает как сравнения результатов, продемонстрированных разными учащимися, так и административных выводов по результатам обучения. Формирующим данный вид оценивания называется потому, что оценка ориентирована на конкретного ученика, призвана выявить пробелы в освоении учащимся элемента содержания

образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью. Результатом применения формирующего оценивания является:

- обеспечение освоения стандарта всеми учащимися в наиболее комфортных для каждого условиях;
- максимальное приближение каждого учащегося к запланированному им результату в случае, если результат выходит за рамки стандарта по уровню освоения содержания;
- формирование оценочной самостоятельности учащихся;
- формирование адекватной самооценки.

Технология выстраивания обратных связей — основной инструмент формирующего оценивания, а наличие грамотно спланированных образовательных результатов (результаты должны быть детализированы до отдельных единиц содержания и должен быть назван планируемый уровень их освоения) — важнейшее условие для применения формирующего оценивания. Управление процессом изучения отдельного тематического модуля (или проектом) должно идти через создание плана оценивания на весь период работы. Оценке должна принадлежать главная роль в коррекции и управлении процессом активного обучения, так как она определяется учебными целями и, в свою очередь, влияет на их постановку, выполняя функцию регулятора образовательного процесса. Работая над тематическим модулем или учебным проектом, педагог должен чётко сформулировать цели обучения, ориентируясь на требования образовательных стандартов. Планируемые оценочные процедуры должны позволить педагогу отследить достижение всех поставленных целей. И уже, **исходя из плана оценивания, разрабатываются задания**, помогающие обучающимся достичь поставленных целей обучения. План оценивания должен содержать методы оценки на разных этапах изучения тематического модуля (проекта), позволяющие информировать учащихся об их прогрессе, методы контроля, стимулирующие самоуправление и прогресс учеников во время их самостоятельной и групповой работы. Главная функция оценки — установление обратной связи, т.е. сопоставление результатов, полученных в ходе

обучения, с ожидаемыми и коррекция процесса обучения, как учителем, так и самим обучающимся. Материалы системы оценки должны конкретизировать как сами требования, так и ожидаемые результаты, выражая их на языке, понятном и доступном не только профессионалам (педагогам, администраторам, методистам и др.), но и основным категориям непрофессиональных участников образовательного процесса — детям и родителям (создать единый образ идеального результата у всех участников образовательного процесса). Существенным требованием при организации формирующего оценивания является направленность промежуточного оценивания именно на коррекцию хода обучения, а вовсе не на «накопляемость» отметок, по которым в конце «накопительного» периода (четверти или полугодия) педагог выставит «итоговую» отметку. Такая «итоговая» отметка — скорее дань традициям, чем отражение реальных знаний учащегося на конец учебного периода. Для решения этой проблемы А.А. Остапенко¹ предлагает изменение организационной модели школьной оценки: «...итоговая оценка складывается из двух форм текущих оценок: обязательных и добровольных. Обязательные текущие оценки выставляются за освоение базового уровня, добровольные текущие оценки выставляются за освоение повышенного уровня. ... добровольная текущая оценка, выставляемая учителем, может быть только хорошей или отличной. ... Суммирование (Σ) всех текущих оценок даёт полноту итоговой оценки». Но в этом случае возникает проблема суммирования. Насколько значимым будет вес обязательных и добровольных отметок в общем результате? К тому же при такой организации оценивания по-прежнему остаётся актуальной проблема борьбы за «накопляемость», борьбы за балл любыми путями. Основной путь для того, чтобы оценка стала для ребёнка не целью его обучения (ориентированность на внешний стимул), а инструментом, помогающим достичь планируемых им самим образовательных

¹ Остапенко А.А. Может ли школьная оценка быть справедливой? // Народное образование. 2006. № 1.

результатов (ориентированность на внутренний стимул, стремление научиться, а не «получить»), — это внедрение в сознание всех участников образовательного процесса отношения к оцениванию как к инструменту для осуществления обратной связи, необходимой для корректировки процесса обучения в целях успешного получения образования и не более того. А итог обоюдных усилий, направленных на достижение поставленных учебных целей, должен подводиться в рамках специально организованных итоговых оценочных процедур, в ходе которых учащиеся и продемонстрируют достигнутые ими результаты. При этом полученные ими в ходе обучения промежуточные оценки будут способствовать достижению этого результата, корректируя сам процесс обучения, но не влияя непосредственно на выставляемую итоговую оценку. В то же время предложенная А.А. Остапенко идея индивидуального портфолио, как адекватного инструмента добровольной оценки, может быть использована при выставлении итоговой оценки как один из критериев, определяющих в зависимости от накопленных результатов повышенный балл учащегося по данному тематическому модулю или другой учебной единице, но не путём суммирования накопленных отметок за весь учебный период, а только в рамках специально организованных итоговых оценочных процедур при условии достижения учащимся базового уровня при выполнении обязательных заданий.

Для реализации этой новой модели оценивания требуется изменить подходы к оцениванию, сформировать у педагогов готовность и способность применять формирующий подход как наиболее адекватный требованиям современного общества механизм саморегуляции образовательного процесса, учитывающий личностные особенности ребёнка, их динамику на разных возрастных этапах становления личности, содействующий выработке у школьников способности к самооценке, стимулирующий их образовательную активность. Но сложно формировать готовность и способность, если человек не ощутил потребность. Даже в условиях перехода к новой модели образования педагогу кажется более важным выстроить изучение материала с использованием новой образовательной технологии, в то время как привычная и прошедшая проверку временем процедура оценивания, пусть и не совсем совершенная, его вполне устраивает, в крайнем случае, компенсирует недостатки дополнительными «плюсами», «минусами», «крапинками». Такой сложный про-

цесс, как оценка идёт интуитивно. Изучение технологий оценивания откладывается в долгий ящик. Но применение в образовательном процессе инновационных педагогических технологий в конечном итоге подводит педагога к осознанию необходимости освоения и новых технологий организации оценочной деятельности. Действительно, достижение нового результата образования должно опираться на новые педагогические технологии. Но именно при попытках оценивать результативность процесса обучения, используя такие образовательные технологии, у педагога и возникают трудности, проявляется кризис профессиональной компетентности. Одной из базовых образовательных технологий, поддерживающих компетентностно-ориентированный подход в образовании, является метод проектов. Если с оценкой контрольной работы проблем в принципе у педагога не возникает, то как оценить выполненный учеником проект, саму работу над проектом? Инструменты оценки мы можем классифицировать на основании наличия структуры: очень хорошо структурированные, менее структурированные, неструктурированные. С ростом структурированности вопросов оценка становится более надёжной, простой, объективной, напряжённой. Но при увеличении структурированности учащийся менее свободен в выборе ответа, а значит, сложнее оценивать умение аргументировать, выражать свою точку зрения. Да собственно, и сама точка зрения при этом зачастую и не предполагается. И вот как раз проект с точки зрения оценки совсем не структурирован. Вот почему именно при попытке организовать оценивание учащихся в рамках своего учебного проекта отдельные педагоги впервые задумываются о недостатках существующих подходов к оцениванию.

Необходимо выстроить систему оценивания, направленную на создание поддерживающей среды для снятия психических нагрузок и решения проблемы идентичности, развитие ключевых компетентностей и образовательной мобильности личности, при этом правильно соотнося цену и ценность педагогической оценки. **НО**