

# Традиционные и инновационные принципы оценивания достижений учащихся

*Елена Васильевна Зачёсова, преподаватель кафедры открытых образовательных технологий Московского института открытого образования*

Вопросы проверки и оценки знаний в учебном процессе в разные периоды времени рассматривались с разных позиций в работах Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанского, Б.П. Беспалько, М.И. Зарецкого, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талызиной, В.С. Цейтлина и др. (см. список литературы в конце статьи). Были исследованы функции оценивания, сформулированы требования к формируемым знаниям, умениям, навыкам учащихся; описывались методы контроля и перечислялись виды учёта знаний; с разных сторон анализировались контролирующие, обучающие и воспитывающие функции проверки и оценки знаний; раскрывались детали методик проведения письменного, устного, графического и практического контроля знаний, индивидуального, фронтального, тематического и итогового опроса; были сформированы требования к качеству знаний школьников, к оценке их устных и письменных ответов по различным учебным предметам. Эти теоретические разработки послужили основой для традиционной системы оценивания.

Традиционный подход к обучению в российской педагогике сложился довольно давно и прочно удерживается в общественном сознании. Роли участников образовательного процесса жёстко распределены и на первый взгляд не подлежат пересмотру: учитель диктует условия, рассказывает, контролирует и оценивает. Ученик же подчиняется, слушает, отвечает на вопросы и... всё больше теряет интерес к учёбе: нежелание школьников учиться связано не столько с перегрузками и особенностями учебного содержания, сколько с формами обучения и принципами оценивания. Традиционная **оценочная деятельность учителя** связана с выполнением двух функций: регистрацией успехов учащихся в соответствии с принятым эталоном и мотивацией учащихся к дальнейшей учебной деятельности.

Согласно первой функции оценка — показатель уровня достижений и определённых результатов учебной деятельности каждого ученика. Эталоном для сравнения являются требования образовательного стандарта. Формой оценивания в этом случае выступает **отметка**. Для более глубокого понимания психолого-педагогических, дидактических и воспитательных аспектов оценочной деятельности учителя важно чёткое разграничение понятий «**оценка**» (процесс, осуществляемая деятельность (или действие) оценивания, или результат этой деятельности) и «**отметка**» (числовое выражение степени совпадения реальных достижений с идеальным образцом). Процедура отметочного оценивания (вычисление соотношения количества решённых и нерешённых задач; определение процента выполненных заданий, подсчёт количество ошибок и т.д.) формальна и легко поддаётся стандартизации.

В российской школе традиционно сохраняется пятибалльная система оценивания (в настоящее время фактически редуцированная до четырёх- или даже трёхбалльной). С введением ЕГЭ как формы итоговой аттестации в школе получает распространение 100-балльная система, принятая многими вузами в качестве формы оценки вступительных экзаменов.

Для отметки характерны следующие аспекты функции оценивания:

- **констатация** — фиксируется фактический уровень достижений;
- **уведомление** — информация о результатах сообщается заинтересованным сторонам;
- **контроль** — позволяет определить направления и объёмы дальнейшей работы;
- **прямое воздействие** — непосредственно регулирует учебную деятельность учащихся.

Последний аспект напрямую связан со второй, **мотивационной** функцией оценки, кото-

рая направлена на управление процессом дальнейшего обучения, на регуляцию и коррекцию учебной деятельности учащихся путём стимулирования желательных и пресечения нежелательных форм этой деятельности. В этом случае удобнее проводить оценивание не в количественных, а в качественных формах.

Практически все учителя применяют различные виды неформального вербально-невербального оценивания (перечислены некоторые примеры от прямой похвалы до прямого порицания):

- прямая вербальная похвала («хорошо», «правильно», «молодец»);
- косвенная вербальная похвала, подбадривание («продолжай»);
- невербальное одобрение улыбкой, жестом, кивком;
- косвенная вербальная подсказка («подумай»);
- невербальное предупреждение жестами (указательный палец вверх, палец к губам);
- косвенное вербальное несогласие в форме вопроса («точно?», «ты уверен?»);
- невербальное недовольство, выраженное мимикой, строгим взглядом;
- прямое невербальное порицание жестами (сжатые в кулак пальцы, направленный на ученика палец);
- прямое вербальное порицание (возгласы «ужас!», «невозможно!»).

**Качественное оценивание** учебных достижений может использоваться в школах, ориентированных на создание образовательной среды, которая способствует эмоционально-ценностному, социально-личностному развитию ребёнка, сохранению его индивидуальности, обеспечивает психологическую комфортность во взаимодействии между учителем и учеником.

Внутреннее противоречие количественного и качественного оценивания имеет ряд оснований:

- изначально различные способности учащихся;
- неодинаковые условия обучения;
- расхождение целей субъектов образовательного процесса.

Отметка выставляется после окончания работы. Ученики (и родители) заинтере-

сованы в получении хорошей отметки как итога обучения, но самый факт её получение приводит к тому, что теряется интерес ребёнка, пропадает стимул к дальнейшей деятельности, потому что отметка знаменует собой **конечный результат работы**. Эта ситуация характерна для **традиционного закрытого образования**.

Если подростки за годы обучения приобретают (в той или иной степени) психологическую устойчивость к процедуре оценивания, то для учеников начальной школы балльная система оценок является травмирующим элементом. «Для маленьких школьников «пятёрка» означает не «Я — хорошо пишу», а «Я — хороший. Меня любят». «Двойка» обозначает «Меня не любят. Я — плохой». Поэтому ребёнок перестаёт думать о содержании обучения, а начинает «зарабатывать» хорошие отметки. Отметка зачастую служит механизмом манипулирования как со стороны педагога, так и со стороны родителей, оказывая отрицательное психологическое воздействие на формирование микроклимата, адаптацию ребёнка к школе»<sup>1</sup>.

Предлагаются различные варианты, в том числе и довольно радикальные, например, полный отказ от оценивания. Неприменимость подобных подходов связана не только и не столько с психолого-педагогическими причинами, сколько с существованием сложившейся образовательной практики, в том числе и формально-законодательной. Учителя и администрация руководствуются нормативными актами<sup>2</sup>, констатирующими, что классный журнал — нормативно-финансовый документ, фиксирующий факт и результаты деятельности учителя. В соответствии с программой и тематическим планированием учитель обязан заполнять журналы, отмечать посещаемость школьников, а также **систематически проверять и оценивать знания учащихся**. Администрация контролирует заполнение журналов учителем, а органы управления образованием контролируют её деятельность. В этих условиях только статус экспериментальной площадки позволяет школе **применять нетрадиционные способы оценивания**, но даже в этом случае нет в полной мере «безотметочного» обучения.

**Безотметочное оценивание** на уровне эксперимента по совершенствованию структуры и содержания с 2001 года было внедрено в начальной школе в 1784 школах 73 субъектов РФ<sup>3</sup>. Эксперимент получил широкое распространение, но в ходе его анализа было выяснено,

<sup>1</sup> [http://centr-ro.ru/project\\_016.html](http://centr-ro.ru/project_016.html)

<sup>2</sup> Фриш Г.Л. «Типичные» ошибки руководителей школ. М.: УЦ «Перспектива», 1999. С. 24.

<sup>3</sup> С.В. Иванова, зам. начальника Департамента общего образования Министерства образования РФ, на встрече в редакции «Эхо Москвы» 18.01.2004.

Таблица

**Соответствие знаков безотметочной системы традиционным отметкам**

Знаки	Суждения	Традиционные отметки
++	хорошо знает, может применить на практике в данной и в других предметных областях	5
+	знает	4
?	сомневается, не вполне уверен	3
—	не знает	2

что происходит подмена исходного посыла. Учителя, опираясь на многолетнюю отметочную традицию, трансформировали отметки в некие символы (заменители отметки): улыбающиеся рожицы, грустные рожицы, звёздочки, ёлочки, солнышки и др., что при видимости инновации представляет лишь смену оболочки без ревизии содержания.

Для учителей и родителей эти символы — аналоги баллов. Пример символической подмены можно видеть и в проекте А.Б. Воронцова<sup>4</sup>: «Отметки не выставляются, а качество усвоения знаний и умений оценивается следующими видами оценочных суждений» (см. таблицу).

Преодоление рубежа между начальной и средней школой — ещё одна серьёзная проблема адекватного оценивания. Явление «кризиса возрастного перехода» изучается специалистами разного профиля: педагогами, психологами, медиками, физиологами. По данным, предоставленным заведующим Центром нейротерапии Института мозга человека РАН (Санкт-Петербург) Леонидом Чутко<sup>5</sup>, более трети российских учеников страдают школьной дезадаптацией. Её симптомы могут быть разнообразны:

- неуспеваемость;
- соматические проявления (головные и мышечные боли, тики);
- психологические проявления (чрезмерная агрессивность или пассивность, школьные фобии);
- социальные проявления (нарушения школьной дисциплины, девиантные формы поведения);
- синдром дефицита внимания с гиперактивностью (ребёнок забывчив, легко отвлекается, не способен довести работу до конца).

Учёные утверждают, что переход в 5-й класс — объективно критический рубеж, когда у ребёнка могут проявиться эти проблемы. Наложение на существующие физиологичес-

кий и социальный «кризисы перехода» дополнительного психологического «кризиса смены оценивания» может привести к катастрофическим последствиям.

В средней школе доля проблемных ситуаций, в том числе оценивания учебных достижений, заметно возрастает. На остроту ситуации указывает анализ результатов участия России в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Program for International Student Assessment). Исследование осуществляется Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD — Organization for Economic Cooperation and Development) раз в три года (в 2000 г. основным направлением исследования была «грамотность чтения», в 2003 г. — «математическая грамотность», в 2006 г. будет «естественно-научная грамотность»)<sup>6</sup>.

Исследование направлено не на определение уровня освоения школьных программ, а на **оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях**. В этом ракурсе отражены современные тенденции в оценке образовательных достижений.

Основные направления исследования, концептуальные подходы к разработке инструментария, способы обработки и представления результатов обсуждались представителями стран-участниц программы (как правило, представителями министерств образования) с учётом практической значимости содержания исследования для этих стран<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Воронцов А.Б., Андреев О.Н. Проект «Безотметочная система оценивания в начальной школе» // В сб.: «Проекты РОСТА». М., 2005.

<sup>5</sup> Информационное письмо Института мозга человека РАН от 27 августа 2005 г.

<sup>6</sup> [http://centeroko.fromru.com/pisa/REP\\_RUS.htm](http://centeroko.fromru.com/pisa/REP_RUS.htm) — Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчёт).

<sup>7</sup> Ковалёва Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA // Школьные технологии. № 5, 2003. С. 85–96.

Основными целями исследований PISA были: **оценка** образовательных достижений; **оценка** способности 15-летних подростков к активному участию в жизни общества. «Результаты нашей молодёжи в этом исследовании вызывают тревогу, свидетельствуя о том, что российская школа не обеспечивает достаточной готовности её выпускников к жизни в постиндустриальном информационном обществе, соответствующей современным международным требованиям»<sup>8</sup>.

Стало ясно, что традиционные академические знания и умения российских школьников по учебным предметам не позволяют применять их в ситуациях, близких к повседневной жизни, а также в работе с информацией, представленной в различных формах, например, используемых СМИ. Одна из причин российского фиаско в PISA — **несоответствие системы оценивания**.

Невозможно просто отменить отметку. Школьники должны иметь возможность измерения каждого своего учебного усилия и достигнутого результата. И такую возможность предоставляет **идея открытого образования**, которая базируется на принципиально ином основополагающем подходе. Ученики, как субъекты образовательного процесса, активно включаются в самостоятельную познавательную деятельность; учителя создают для них благоприятные условия обеспечением эмоциональной поддержки, созданием ситуации успеха для каждого, поддержанием позитивного фона; совместно проводят экспертизы полученных результатов. *Так изменяются не столько способы оценивания, сколько система в целом.*

В этом случае проявляется главная **третья функция** оценивания — анализ двустороннего процесса учения-обучения; появляется обратная связь, которая позволяет выявить особенности протекания процесса и вносить в него соответствующие поправки. Чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность педагога осуществлялась им в интересах социально-

психологического развития ребёнка. Для этого она должна быть адекватной, справедливой и объективной. В то же время, многочисленные наблюдения показывают, что *знания одних и тех же уча-*

*щихся педагоги оценивают по-разному и расхождение в отметках оказывается весьма значительным.*

Устранить субъективный элемент чрезвычайно трудно. Перечислим (с незначительными модификациями) **наиболее типичные в своём субъективизме ошибки оценивания**<sup>9</sup>:

- «великодушия» («снисходительности») — завышение оценок;
- «центральной тенденции» — стремление избежать крайностей;
- «ореола» — предвзятость личного отношения;
- «инерции» («близости») — сверка с предыдущими оценками;
- «репутации» — разные оценки за одинаковые ответы;
- «контраста» — субъективное ранжирование определённых качеств;
- «логики» — оценивание поведения как учёбы.

Абсолютная объективность оценки не всегда целесообразна с точки зрения обеспечения индивидуального подхода к учащимся. Ошибки оценивания — не обязательно результат непрофессионализма, часто за их намеренным завышением или занижением стоит определённый педагогический, психологический или социальный замысел. Завышение промежуточной оценки слабому ученику может повысить учебную мотивацию, усилить его внимание к данному предмету, поддержать его в движении вперёд, что позволяет считать такого рода необъективность педагогически оправданной. В то же время, выставление незаслуженной «пятерки» ради золотой медали или общая «процентомания», захватившая школы, — преднамеренный обман как отдельных людей, так и общества.

Оценка по-прежнему остаётся ведущим рычагом в управлении психическими процессами развития обучающихся, поскольку присутствующая ей субъективность индивидуально направлена и психологически обоснована. Но для того, чтобы полноценно управлять учебной деятельностью и стимулировать обучающихся, оценка должна:

- чётко соответствовать программам преподавания, т.е. быть **валидной**;
- не зависеть от внешних условий (времени и места проведения, личности экзаменующего, условий проведения процедуры), т.е. быть **инвариантной**;

<sup>8</sup> Ковалёва Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA // Школьные технологии. № 5, 2003. С. 85–96.

<sup>9</sup> Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Российское педагогическое агентство, 1998.

- соответствовать возможностям данной школы, т.е. быть **доступной**.

С одной стороны, отсутствие оценок или их небольшое количество ведёт к деформации личности и нарушению отношений между школьниками и учителями. Но, с другой стороны, чрезмерно большое количество оценок и систематический внешний контроль сдерживают развитие самостоятельности, инициативы, ответственности и самоконтроля, вызывают чувство неудовлетворённости из-за строгости и ограничения потребностей в самовыражении и самореализации личности.

Различают несколько видов оценочных шкал:

1. **Количественная шкала** (соответствует отметке):

- а) абсолютная оценочная шкала (оценка знаний и усилий ученика выглядит как некий числовой символ);
- б) относительная оценочная шкала (предполагает сравнение текущего состояния ученика с его же состоянием некоторое время назад).

2. **Порядковая шкала** (экспертное последовательное распределение учащихся по набору признаков):

- а) ранговая или рейтинговая система (каждому ученику присваивается ранг, последовательный номер);
- б) дескриптивная система (характеристика, модель).

Преимущество *количественных* шкал — их простота и определённость, недостаток — заметная потеря информированности. *Порядковые* шкалы, особенно дескриптивные, очень информативны и содержательны, но в высокой степени неопределённы, они требуют квалифицированных экспертов и не свободны от сомнений в объективности оценки. Вопрос о применении тех или иных оценочных шкал может быть решён с помощью интеграции передовых идей педагогики и возрастной психологии. Принципиальное значение имеет учёт динамики интеллектуального и личностного формирования учащихся.

**Главный недостаток традиционной системы оценивания**, не позволяющий образованию перейти на более качественный и высокий уровень, — не фрагментарность и частичность оцениваемых качеств, не жёсткость и количественная направленность оценки, не искусственность условий, в кото-

рых она осуществляется, а понимание её как **субъект-объектного** взаимодействия, в котором ученик — «страдающая» сторона. Предпринимаемые попытки косметических изменений отдельных звеньев в цепи *не влияют на суть субъект-объектной философии традиционной оценки, что и является камнем преткновения в решении проблемы*. Поиск и реализация новых способов оценочной деятельности неразрывно связаны с проблемой перехода к новым способам обучения детей — **технологиям открытого образования**.

Значительные изменения приоритетов в школьном образовании в мире за последние годы (переориентация на компетентностный подход, непрерывное самообразование, овладение новыми информационными технологиями, умение сотрудничать и работать в группах и др.) определяют новые формы и способы оценки учебной деятельности учащихся. Новое видение оценки заключается в проектировании системы **субъект-субъектной** непрерывной оценки и самооценки. В технологиях «Учебное портфолио», «Развитие критического мышления через чтение и письмо», «Дебаты», «Тьюторское сопровождение», в методах учебных проектов и ученических исследований большое место **отводится самооценке учащихся и развитию у них рефлексивных умений и навыков**. Введение самооценки проходит намного легче, если школьники с первых дней учения-обучения включаются в процедуру самооценки, испытывая чувство удовлетворения от результатов любого уровня, открыто фиксируя свои просчёты, оперативно находя пути их устранения.

**Введение процедуры самооценки подразумевает:**

- совместную разработку учителем и учениками чётких эталонов оценивания для каждого конкретного случая;
- создание необходимого психологического настроения обучающихся для анализа собственных результатов;
- обеспечение ситуации самостоятельного свободного эталонного оценивания учащими своих результатов;
- сопоставление и выводы об эффективности работы;
- составление учениками собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учётом полученных результатов.

Важна фиксация трёх этапов развития процедуры самооценки:

1) Учитель демонстрирует: положительное отношение к ученику, веру в его возможности, желание всеми способами помочь ему учиться; применяет преимущественно индивидуальные эталоны, создающие условия для рефлексивной оценки учащимися своих действий.

2) У школьников развивается умение давать себе содержательную характеристику, самим регулировать свою учебную деятельность; происходит активизация мыслительных процессов, развитие аналитического, критического подхода к явлениям; формируется верное представление об уровне своих возможностей, более точное соотношение оценки и самооценки, что поможет исключить взаимонепонимание между учителем и учащимися.

3) Осуществляется работа по воспитанию реалистического уровня притязаний учащихся и навыков самоконтроля; школьниками достигается уровень, при котором самооценка становится механизмом, корректирующим деятельность; создаются условия для возникновения ситуации «стимула», которая позволяет учащемуся самоопределиться и выстроить самостоятельный план действий.

Эти компоненты неразделимы, они постоянно взаимодействуют (их изолированный анализ нужен учителю только для рефлексии собственной практики). Понимание ребёнком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, а это приходит не сразу. Наблюдение за учащимися, фиксация их динамики, сопоставление данных позволят оценить индивидуальные особенности каждого в разные периоды развития и применить аутентичные способы педагогического влияния.

Переход к новым принципам оценивания невозможен без большой подготовительной работы как в области обучения педагогических кадров новым приёмам и способам, так и в сфере психологической подготовки, формирования готовности учителей, учеников и их родителей к инновациям в оценивании. Важна работа над решением этих проблем не только непосредственно в школе, но и в обществе в целом.

## Литература

*Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.

*Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. Ростов на/Д, 1972; *Беспалько В.П.* Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. 1968. № 4. С. 52–69.

*Зарецкий М.И.* Основные вопросы учёта успеваемости учащихся // Советская педагогика. 1946. № 8. С. 13–26.

*Лернер И.Я.* Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М.: Знание, 1978.

*Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. М.: Педагогика, 1986.

*Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Знание, 1975.

*Цейтлин В.С.* Неуспеваемость школьников и её предупреждение. М.: Просвещение, 1977. □