



# ШКОЛЬНАЯ ОТМЕТКА: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

## 3. АБАСОВ

В статье высказывается и отстаивается мысль о том, что предлагаемые в наши дни новые подходы и формы оценки знаний учащихся не являются серьёзной альтернативой традиционной пятибалльной системе оценки знаний.

Совершенствование системы оценки автор связывает с формированием у учителей оценочной компетентности, преодолением тех недостатков, которые они допускают в этом компоненте педагогической деятельности, и переходом учащихся к оценке своих учебных достижений (самооценки).

**П**ожалуй ни одна другая проблема школы не вызывает столь разноплановые подходы, как школьная отметка. Мнения учителей, учёных, родителей, да и самих учащихся полярны. Одни высказываются за сохранение существующей пятибалльной системы оценки, другие — за увеличение числа баллов, третьи — вовсе отказаться от отметок и перейти к безотметочному обучению, четвёртые — наряду с отметками перейти к практике оценки учащимися своих учебных достижений и т.д. и т.п. Разброс мнений по данному вопросу является следствием сложности самой процедуры оценивания знаний учащихся, наличием большого числа критериев их (знаний, умений и навыков) измерения, субъективного подхода учителей при выставлении отметок и т.д.

### ИСТОРИЯ И ГЕОГРАФИЯ ОТМЕТКИ

Споры вокруг школьной отметки в мировой школе и педагогике ведутся давно. В разное время в разных странах были высказаны и реализованы различные подходы его совершенствования. Так, в отечественной школе в первые послереволюцион-

ные годы попытка совершенствования оценок свелась к отказу от их употребления. 31 мая 1918 г. народный комиссар по просвещению А.В. Луначарский подписал постановление «Об отмене отметок», состоящее из двух положений. «1. Применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. 2. Перевод из класса в класс и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы».

Запрещались все виды экзаменов:

- вступительные;
- переводные;
- выпускные.

Отменялась индивидуальная проверка на уроке. В качестве желательных средств Наркомпрос рекомендовал:

- периодические беседы с учащимися по пройденным темам,
- устные и письменные доклады,
- отчёты о прочитанных книгах.

Вместо традиционной системы основной формой стал самоконтроль, выявление достижений коллектива, а не отдельного ученика.





Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» от 3 сентября 1935 г. вводило в школу пять ступеней оценки успеваемости учащихся:

- 1) очень плохо;
- 2) плохо;
- 3) посредственно;
- 4) хорошо;
- 5) отлично.

Однако и эта мера оказались неэффективной. 10 января 1944 года СНК РСФСР принимает постановление «О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы», в котором отмечалось, что в целях более чёткой и точной оценки успеваемости и поведения учащихся заменить применяемую в школе словесную систему оценки успеваемости и поведения учащихся — отлично, хорошо, посредственно, плохо, очень плохо — цифровой пятибалльной системой: 5, 4, 3, 2, 1<sup>1</sup>.

В середине 60-х годов прошлого столетия лабораторией экспериментальной дидактики НИИ педагогики Грузии проводился эксперимент по безотметочному обучению. Учащимся начальных классов отметки вовсе не ставились. Цифровые отметки были заменены содержательными оценками (о сущности безотметочного обучения, его плюсах и минусах будет сказано ниже).

Интересный и во многом поучительный для понимания развернувшейся в наши дни дискуссии о месте и роли отметок в школьной жизни ребёнка опыт был накоплен в Павлышской средней школе В.А. Сухомлинского. Замечательнейший педагог, исповедовавший гуманный подход в образовательно-воспитательном процессе, великолепно понимал роль и значение отметок для учащихся. «Вовсе не отказываясь от отметок («Я далёк от намерения вообще изгнать отметку из школьной жизни. Нет, без отметки не обойтись»), в его школе вначале

в начальных, затем средних и старших классах учащимся не ставились отрицательные отметки. Если ученик не был готов к уроку или письменная работа была выполнена плохо, ему двойку не ставили. Такой подход к оцениванию знаний создаёт впечатление, что он ведёт к расхолаживанию учащихся, снижению требований к себе. Как раз наоборот: поскольку «отсутствие оценки для ребёнка несравненно большая беда, чем двойка. В сознании ученика утверждается мысль: если у меня ещё нет оценки, значит, я ещё не потрудился как следует».<sup>2</sup>

Изымая двойку и единицу из употребления, Сухомлинский исходил из соображения о том, какую психологическую травму ребёнку могут нанести отрицательные отметки. По его представлению, нельзя допускать, чтобы оценка превращалась для ребёнка в путы, сковывающие его мысль. Поэтому в его школе умственный труд оценивался лишь тогда, когда он приносил ребёнку положительные результаты.

В наши дни в школьных системах стран Запада существуют различные системы оценки знаний учащихся. Так, в японских школах действует пятиуровневая шкала оценок:

- S — очень хорошо;
- A — хорошо);
- B — удовлетворительно;
- C — плохо;
- D — очень плохо.

В шкалах Германии существует шестибальная система оценок, где каждому уровню (отметка) соответствует определённая сумма баллов:

- 1 (отлично) — 15–13 баллов;
- 2 (хорошо) — 12–10 баллов;
- 3 (удовлетворительно) — 9–7 баллов;
- 4 (ниже удовлетворительного) — 6–4 балла;
- 5 (слабо) — 3–1 балл;
- неудовлетворительно — 0 баллов<sup>3</sup>.

В российских школах тоже используются различные формы оценивания знаний учащихся. Так, в 15-й гимназии г. Клина перешли на 10-балльную систему, а в школе

<sup>1</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. М., 1974. С. 133, 171, 179.

<sup>2</sup> Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1975. С. 85–86.

<sup>3</sup> Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. М., 1998.



с. Ямкино Ногинского района Московской области с 1991 г. работают по 20-балльной системе.

По инициативе Центра педагогического мастерства Департамента образования Москвы в некоторых столичных школах отменены текущие отметки, но сохранены отметки за четверть и триместр. Оценку за триместр ученик получает по результатам тестовых испытаний.<sup>4</sup>

В.П. Симонов и Е.Г. Черненко разработали и экспериментально проверили эффективность десятибалльной школы оценивания, которая по их утверждению, обеспечивает «создание более достоверной, надёжной, доказательной и общепонятной системы оценки труда учащихся».<sup>5</sup>

Поиски новых форм оценки знаний учащихся продолжают.

## ОБУЧЕНИЕ БЕЗ ОТМЕТОК ГЛАЗАМИ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

Одной из попыток совершенствования традиционной системы контроля и оценки знаний учащихся, как отмечалось ранее, является переход к безотметочному обучению. В представлении одного из идеологов и проводников данного подхода Ш.А. Амонашвили, отметки являются самым большим злом школы. Зло отметок, по утверждению педагога-гуманиста, заключается в том, что они заменяют познавательные мотивы другими мотивами. Иначе говоря, отрицательная сторона отметок в том, что учащиеся учатся ради отметок. В этом случае, продолжает Ш.А. Амонашвили, радость познания исчезает. В процессе обучения насаждаются нервозность, страх, неприязнь к учителю, учебная деятельность школьника становится неполноценной, поскольку из неё выпадает оценочный компонент. В его экспериментальном обучении отметки заменены развёрнутыми оценочными суждениями педагога и учащихся, базирующихся на ясных и чётких эталонах и самооценке школьников. Обучение без отметок, по утверждению педагога-новатора,

способствует формированию учебно-познавательных мотивов, росту познавательной активности, установлению гуманных отношений между педагогом и детьми.

Е.М. Свешникова даёт более развёрнутую положительную характеристику безотметочному обучению. Эта система имеет следующие положительные стороны.

1. В условиях данной системы у детей отсутствует страх оценки, а именно: на уроках царит свобода мысли, осуществляется сотрудничество как с учителем, так и между учащимися. Никто из детей не чувствует себя ущербным, не стесняется признавать и обсуждать свои ошибки. Отметка как мотив учения исчезает и постепенно формируется главный познавательный мотив. Создаётся имидж знания.

2. Отсутствие отметок позволяет ребёнку открыто сказать о своём незнании, а для мотивированного обучения ученику крайне необходимо самому определить качество его знаний: что ему удаётся и как, какие пробелы в своих знаниях и умениях следовало бы ему восполнить и как.

3. Отсутствие отметок даёт возможность сформировать у ребёнка полноценную учебную деятельность, так как выпадение любого из компонентов учебной деятельности (в том числе контроля и оценки) делает её неполной. В традиции из целостной структуры учебной работы выпадают именно контроль и оценка со стороны ребёнка, они изымаются и присваиваются учителем, а ученик самоосвобождается от необходимости контролировать и оценивать. Контролирует, проверяет, находит ошибки, указывает на недостатки, оценивает, высказывает своё суждение о результатах учёбы ребёнка только учитель. Поэтому в обычной школе постепенно у ребёнка учебная работа лишается собственно контролирующего и оценивающего компонентов, и, следовательно, внутренней мотивирующей и направляющей основы.

4. Если контроль и оценка со стороны ученика сопровождает весь ход учебной деятельности, сильный оценочный компо-

<sup>4</sup> Ивойлова И. Прощай, двойка. Российская газета. 17 апреля 2015 г.

<sup>5</sup> Симонов В.П., Черненко Е.Г. Как уберечь начальную школу от внедрения псевдоинноваций. Начальная школа. 2001. №1. С. 91–101.





нент со стороны прежде всего самого ребёнка и его товарищей обязательно обеспечивает успех и закрепляет в ребёнке уверенность в своих возможностях. Уверенность же в успехе, со своей стороны, рождает и усиливает интересы ребёнка в учении, его страсть к познанию.<sup>6</sup>

А теперь посмотрим, как сами учащиеся, во благо которых ведётся этот долгий и горячий спор, относятся к отметкам. Для этого сошлёмся на ряд исследований, в которых эта проблема была предметом специального изучения. 98% опрошенных Л.И. Липкиной учащихся начальных классов высказались за то, чтобы их учебная деятельность оценивалась учителями.<sup>7</sup>

«Мотив получения хороших отметок занимает стабильно высокое место среди остальных побуждающих стимулов для подростков от 6 до 11 классов». «Наши данные показывают, что стремление получить хорошие оценки является главной движущей силой, запускающей учебную активность детей в массовой школе», — отмечает Т.О. Гордеева<sup>8</sup>.

Как видим, в то время, как некоторые учёные и учителя предлагают изгнать отметку из школы, сами же учащиеся ратуют, чтобы она осталась в их школьной жизни.

Между исследованиями, проведёнными А.И. Липкиной (в 1976 г.) и Т.О. Гордеевой (в 2010 г.), тридцать пять лет. За этот срок отношение школьников к отметкам не изменилось. Это говорит о том, что стремление получать высокие отметки является не только фактом нашего прагматичного времени, а «врождённой» особенностью наших школьников всех времён.

## МОТИВЫ ПОЛУЧЕНИЯ ХОРОШИХ ОТМЕТОК КАК НЕОБХОДИМОСТЬ

Повторимся. Ш.А. Амонашвили и его сторонники безотметочного обучения правы в том, что отметки формируют у учащихся

внешние мотивы учебной деятельности. Споры нет, самой благоприятной ситуацией является та, где в её основе лежат внутренние (познавательные) мотивы. Но почему-то сторонники безотметочного обучения забывают о том, что учебная деятельность школьников полимотивна, и что внутренние и внешние мотивы включены в структуру этой деятельности. Следовательно, внутренние мотивы не могут быть единственным её побудителями. На эту особенность учебной деятельности указывает специалист в области психологии обучения Т.В. Габай. «Распространено мнение, что внутренняя мотивация учения является наиболее естественной, ведущей к наилучшим результатам в процессе обучения. Однако наблюдения в определённых жизненных ситуациях, а также теоретические соображения не позволяют безоговорочно принять это положение как аксиоматическое.

Следует учитывать, что в самом познавательном мотиве имплицитно содержится, образуя его рациональную основу, «деловой» мотив. Осуществляя учебную и вообще — познавательную — деятельность, человек понимает, что её результаты могут пригодиться для того, чтобы впоследствии получить какие-то необходимые ему жизненные блага. Поэтому абсолютизация познавательного мотива как внутреннего по отношению к учению и противопоставление его деловому мотиву, включающей этот процесс учения трудовой деятельности, нам кажутся неправомерными.<sup>9</sup>

Сказанное позволяет прийти к заключению, с которым некоторым учёным, психологам и педагогам будет трудно согласиться: если в основе учебной деятельности школьника лежат внешние мотивы (желание получить высокие отметки, удачно сдать ЕГЭ, стремление получить похвалу и поощрение родителей, занять в классе первое место и т.п.) в этом в принципе ничего плохого нет.

Исследования  
и эксперименты  
(64–84)

88

<sup>6</sup> Свешникова Е.М. Влияние действий контроля и оценки в учебной деятельности на формирование волевой сферы младших школьников. Психология обучения. 2007. № 9. С. 84–85.

<sup>7</sup> Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976. С. 34.

<sup>8</sup> Гордеева Т.О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы. Психология обучения. 2010. № 6. С. 24, 28.

<sup>9</sup> Габай Т.В. Педагогическая психология. М., 2005. С. 212.



## ОШИБКИ УЧИТЕЛЕЙ

Выражая острое недовольство существующей системой оценки знаний учащихся, предлагая различные подходы и формы её совершенствования, наши учителя в то же самое время не сознают, что их ошибки и просчёты в работе являются одной из серьёзных причин, осложняющей процедуру оценивания. О каких ошибках и просчётах, профессиональных и личностных качествах учителей, влияющих на процесс оценивания идёт речь?

Проанализируем только некоторые ошибки и недостатки психологического плана в оценочной деятельности учителей.

Во-первых — это предвзятое отношение учителей к учащимся. В чём конкретно это проявляется? На оценочную деятельность влияют стереотипы ожидания учителей. Сущность этого психологического феномена заключается в том, что с годами у учителя складываются определённые представления о том или ином ученике как об успевающем или неуспевающем. Эти представления, постоянно подкрепляемые учащимися своими учебными успехами или неудачами, как бы застывают, превращаются в шаблон, действуют автоматически. Если у учителя сложилось об ученике представление как о слабоуспевающем, то такое представление у учителя сохраняется независимо от учебных успехов данного ученика. Стереотипы ожидания предопределяют отношение учителя к ученикам, в частности к их знаниям: от хорошего ученика он, как правило, ждёт только хорошей ответ, а от плохого — только плохой.

Для подтверждения того, как проявляются стереотипы ожидания учителя в ситуации оценивания, сошлёмся на два примера, с которыми, полагаю, согласятся учителя. Вот отвечает вызванный к доске слабоуспевающий ученик. Отвечает, как всегда, слабо, неуверенно, делая большие паузы между словами, с надеждой услышать подсказку внимательно обводит взглядом класс. По всему видно, что он (как всегда) не готов к уроку. Какова реак-

ция учителя? Он сажает ученика на место, ставит двойку, и отметку, как правило, сопровождается отрицательными оценочными суждениями: «От тебя я и не ждал другого», или: «Ты, кажется, не исправим».

Неподготовленность ученика к уроку очередной раз (который уже раз!) укрепила уверенность учителя в правильности своих представлений о данном ученике. Своим ответом, скорее незнанием, ученик оправдал ожидания учителя.

Второй пример. У доски отвечает хорошо успевающий школьник. Отвечает вяло, не по существу, по всему видно, что и он не готов к уроку. Какова реакция учителя? Как показывают многочисленные наблюдения, учитель либо даёт время додумать ответ, либо задаёт наводящие вопросы, подсказывает ему. Стратегия поведения учителя в данной учебной ситуации тоже направлена на оправдание своих ожиданий — он ведь от хорошо успевающего ученика ждёт только хороший ответ. Следовательно, и ведёт себя соответствующим образом.

Как видим, в двух одинаковых учебных ситуациях стратегия поведения учителя была различной в зависимости от того, кто перед ним — слабоуспевающий или хорошо успевающий, и какие представления о каждом из них у него сложились в прежнем опыте.

Различное отношение к слабоуспевающим и хорошо успевающим ученикам проявляется и в вербальных (словесных) реакциях учителя на ответы этих двух групп учеников. По утверждению Р. Бернса, «...учитель реже и менее энергично хвалит правильные ответы отстающих школьников, чем ответы успевающих учащихся», и «...отстающих школьников учителя критикуют значительно чаще и в более резкой форме, чем их успевающих одноклассников».<sup>10</sup>

Во-вторых — это неправильная интерпретация учителем темпа речи учащихся и, как следствие, завышение отметки за устный ответ ученику с быстрым темпом речи, и занижение с медленным темпом речи. Это, казалось бы, маловероятное явление, имеет экспериментальное подтверждение. Один

<sup>10</sup> Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. М., 1986. С. 290.





и тот же материал по географии ученицей был пересказан дважды: первый раз за 16 минут, во второй — за 24 минуты. Была сделана видеозапись ответов. Затем 81 учитель географии оценивал либо медленный, либо быстрый вариант ответа. Для более быстрого варианта средняя отметка составила 3,38 балла, в то время как для варианта с замедленным темпом речи — 2,5 балла. Автор исследования приходят к выводу: более высокий темп речи ассоциируется для многих учителей с более глубокими знаниями и большими способностями.<sup>11</sup>

Учителям невдомёк, что быстрый или медленный темп речи ученика не является показателем знания или незнания учебного материала, а свидетельствует о принадлежности ребёнка к тому или иному типу темперамента. Ученику с флегматическим темпераментом, для которого характерны инертность, слабая переключаемость с одного вида работы на другой, нужно больше времени для принятия вопроса и ответа на него, чем порывистому холерику. А учитель совсем по другому интерпретирует медлительность флегматика.

В-третьих — влияние стиля руководства учителя на процесс оценивания. Исследования психологов (Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, А.А. Реан) показывают, что учителя, исповедующие авторитарный стиль руководства, склонны к занижению отметок, учителя-демократы — к адекватной оценке знаний.

## УЧЕНИК ОЦЕНИВАЕТ СЕБЯ

Как отмечалось ранее, в последние годы в педагогической науке и школьной практике ведётся настойчивый поиск новых форм совершенствования существующей системы оценок знаний. Одной из таких форм, обладающей большими обучающими, воспитывающими и развивающими возможностями, на мой взгляд, является переход от оценки учителя к самооценке ученика, когда он сам оценивает свои учебные достижения. Данную форму не следует понимать в том смысле, что она замещает оценочную деятельность учителя. Нет, конечно. Речь идёт

о совмещении внешней (педагогической) и внутренней (самооценкой ученика) форм оценки. Как сформировать у учащихся способности к самооценке своих учебных достижений? Какие приёмы обеспечивают формирование у учащихся самооценки?

Для выработки адекватной самооценки школьников в первую очередь надо включить их в процесс оценивания своей познавательной деятельности.

А.И. Липкина считает, что формирование самооценки происходит при использовании следующих приёмов:

1. Оценка учеником работы, выполненной другим, т.е. взаимооценка. По мнению автора, наличие информации о работе товарища является условием для возникновения самооценочной деятельности.
2. Ученик, выполнивший работу, сам себе ставит оценку. Затем его работа оценивается учителем, сопоставляются обе оценки, и выявляется степень объективности первой оценки<sup>12</sup>.

Можно предложить и следующий приём. После устного ответа учитель спрашивает у отвечавшего ученика, какую оценку он себе поставил бы. Затем обращается к классу с просьбой оценить в баллах ответ своего товарища.

Однако для формирования самооценки мало включать учащихся в оценочную деятельность. Важно другое, а именно — вооружить учащихся теми критериями, руководствуясь которыми школьники и будут осуществлять процедуру оценки и самооценки. Ученик должен уметь соотносить (применять) знания (свои, товарищей) с заданным образцом, эталоном. Сверяя свои действия или конечный результат своей работы с эталоном, он и учится оценивать свою деятельность.

Следует заметить, что формирование способности ученика к оценке своих учебных достижений важно не только для становления его субъектом оценочной деятельности, но учебной деятельности в целом. А быть субъектом учебной деятельности, в частности, означает способность ученика осуществ-

<sup>11</sup> Ингекман К. Педагогическая диагностика. М., 1991. С. 110–111.

<sup>12</sup> Липкина А.И. Указ. соч.



влять самомотивацию, саморегуляцию, самоконтроль, самоанализ и самооценку. Для формирования этих способностей учебный процесс в школе должен быть построен таким образом, чтобы ученик переходил от управления со стороны учителя учебной деятельностью к самоуправлению, от внешнего контроля к самоконтролю, от анализа к самоанализу, от внешней оценки к самооценке.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поиски совершенствования системы оценок знаний учащихся ведутся давно, и, наверное, когда-нибудь будет найдено наиболее эффективная её форма. А пока же ни одна из предлагаемых сегодня форм не является серьёзной альтернативой действующей пятибалльной системе оценок. Совершенствование этого компонента педагогической деятельности, как мне представляется, связано с преодолением тех ошибок и просчётов, которые допускают педагоги при оценивании знаний учащихся. Если, к примеру, учитель исповедует авторитарный стиль

руководства, то он без относительно принятой в его школе системы оценок предвзятно отнесётся к учащимся, в его работе будут доминировать принуждения над поощрениями и т.д. Ошибки и просчёты в оценочной деятельности учителя способны деформировать любую, внешне безупречную систему оценок, снизить её обучающие, воспитывающие и развивающие возможности. Дело, следовательно, не в самой системе оценок, а в учителях, которые ею пользуются. Поэтому трудно не согласиться с категоричностью утверждения немецкого педагога Х. Века: «Наша пятибалльная шкала с тремя положительными и двумя отрицательными баллами полностью оправдала себя, о чём свидетельствует опыт многих десятилетий. Её достаточно, чтобы отразить фактические различия в успеваемости учащихся того или иного класса и чтобы не допустить несоответствия оценки за работу учащихся объёму балла. Нет необходимости изобретать «промежуточные отметки» и было бы неправильно не пользоваться этой шкалой сполна»<sup>13</sup>. К этому, кажется, добавить нечего.

<sup>13</sup> Век Х. Оценки и отметки. М., 1991. С. 113.

