

Совершенствование системы школьной оценки

Зейнутдин Абасович Абасов

Пожалуй, ни одна школьная проблема не вызывает столь разноречивых суждений как школьная отметка. У учителей, учёных, родителей, да и у самих учащихся есть своё мнение на этот счёт. Одни высказываются за сохранение существующей пятибалльной системы оценки, другие — за увеличение числа баллов, третьи предлагают совсем отказаться от отметок и перейти к безотметочному обучению, четвёртые — наряду с отметками перейти к практике оценки учащимися своих учебных достижений и так далее. Разброс мнений связан с тем, что сложна сама процедура оценивания знаний, велико число критериев измерения, субъективен подход учителя при выставлении отметок и тому подобное.

История и география отметки

Споры вокруг школьной отметки в мировой школе и педагогике ведутся давно. В разное время в разных странах были высказаны и применены различные подходы к совершенствованию системы оценивания. Так, в отечественной школе в первые послереволюционные годы попытка совершенствования оценок свелась к отказу от их употребления. 31 мая 1918 года народный комиссар просвещения 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 проверки знаний основной формой стал самоконтроль, выявление достижений коллектива, а не отдельного ученика.

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

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

Однако и эта мера оказалась 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, 1¹.

В середине 1960-х годов лабораторией экспериментальной дидактики НИИ педагогики Грузии проводился эксперимент по безотметочному обучению. Учащимся начальных классов отметки не ставились. Цифровые отметки были заменены содержательными оценками.

Интересный и 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 сперва в начальных, затем в средних и старших классах не ставились отрицательные отметки. Если ученик не был готов к уроку или письменная работа была выполнена плохо, двойку ему не ставили. Может создаться впечатление, что это ведёт к расхолаживанию учащихся, снижению требований к себе. Однако всё 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»².

Изымая двойку и единицу из употребления, Сухомлинский исходил из того, 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 школьнику 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 школах Германии — шестибалльная 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 баллов³.

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

² Сухомлинский В.А. О воспитании. — М., 1975. — С. 85–86.

³ Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. — М., 1998.

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 с. Ямкино Ногинского района Московской области с 1991 года 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 испытаний⁴.

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

Поиски новых форм оценки знаний учащихся продолжаются.

Обучение без отметок глазами педагогов и учащихся

Одна из попыток совершенствования традиционной системы контроля и оценки знаний учащихся — безотметочное обучение. В представлении одного из идеологов и проводников этого подхода Ш.А. Амонашвили отметки — самое большое зло школы. Вредоносность 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 исчезает радость познания. В процессе обучения нарастают нервозность, страх, неприязнь к учителю, учебная деятельность школьника становится неполноценной, поскольку из неё выпадает оценочный компонент. В экспериментальном обучении Ш.А. Амонашвили отметки заменены развёрнутыми оценочными суждениями педагога и учащихся, базирующимися 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 развёрнутую положительную характеристику безотметочному обучению. Эта система, по её представлению, имеет следующие плюсы.

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 ущемлённым, 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.

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

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

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 выпадает 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 учебная работа постепенно 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 компонент со стороны прежде всего самого ребёнка и его товарищей обязательно обеспечивает успех и закрепляет в нём уверенность в своих возможностях. Уверенность же в успехе, со своей стороны, рождает и усиливает интересы ребёнка в учёбе, его страсть к познанию⁶.

А теперь посмотрим, как сами учащиеся, во благо которых ведётся этот долгий и горячий спор, относятся к отметкам. Сошлемся на исследования, в которых эта проблема была предметом специального изучения. 98% опрошенных Л.И. Липкиной учащихся начальных классов высказались за то, чтобы их учебная деятельность оценивалась учителями⁷.

«Мотив получения хороших отметок занимает стабильно высокое место среди остальных побуждающих стимулов для подростков от 6-го до 11-го классов». И ещё. «Наши данные показывают, что стремление получить хорошие оценки является главной движущей силой, запускающей учебную активность детей в массовой школе», — отмечает Т.О. Гордеева⁸.

Итак, в то время, как некоторые учёные и учителя предлагают изгнать отметку из школы, сами 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 свидетельствует о том, что стремление получать высокие отметки не просто факт нашего прагматичного времени, а «врождённая» особенность школьников всех времён.

Мотивы получения хороших отметок как необходимость

Ш.А. Амонашвили и его сторонники безотметочного обучения правы в том, что отметки формируют у учащихся внешние мотивы учебной деятельности. Споры нет, самая благоприятная ситуация та, где в 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

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

⁷ Липкина А.И. Самооценка школьника. — М., 1976. — С. 34.

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

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 получать 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»⁹.

Иными словами, что плохого в том, 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?

Ошибки учителей

Выражая недовольство существующей системой оценки знаний учащихся, предлагая различные подходы и формы её совершенствования, наши учителя не учитывают, что их ошибки и просчёты в работе — одна из причин, осложняющих процедуру оценивания. О каких ошибках и просчётах, профессиональных и личностных качествах учителей, влияющих на процесс оценивания идёт речь?

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

Во-первых, предвзятое отношение учителей к учащимся. В чём конкретно это проявляется? На оценочную деятельность влияют стереотипы ожидания учителей. Сущность этого психологического феномена в том, что с годами у учителя складываются определённые представления о том или ином ученике как 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 сохраняется независимо от учебных успехов ученика. Стереотипы ожидания предопределяют отношение учителя к ученикам, в частности к их знаниям: от хорошего ученика он, как правило, ждёт только хорошего ответа, а от плохого — соответственно.

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

⁹ Габай Т.В. Педагогическая психология. — М., 2005. — С. 212.

Неподготовленность ученика к уроку очередной раз (который уже раз!) укрепила уверенность учителя в правильности своих представлений о данном ученике. Своим ответом 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. Стратегия поведения учителя в этой учебной ситуации тоже направлена на оправдание своих ожиданий — он ведь от хорошо успевающего ученика ждёт только хорошего ответа 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 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»¹⁰.

Во-вторых, 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 явление имеет экспериментальное подтверждение. Один 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 приходит к выводу: более высокий темп речи ассоциируется у многих учителей с более глубокими знаниями и большими способностями¹¹.

Учителям невдомёк, что быстрый или медленный темп речи ученика не есть показатель знания или незнания учебного материала, а свидетельствует о наличии у ребёнка того или иного типа темперамента. Ученику-флегматику, 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 медлительность флегматика воспринимает как незнание учебного материала.

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 занижать отметки, учителя-либералы — завышать, а к адекватной оценке знаний склонны учителя-демократы. Специфика, я бы сказал, коварство указанных выше недостатков состоит в том, что они действуют на подсознательном уровне, когда учитель не отдаёт себе отчёта об их влиянии на оценочную деятельность.

Ученик оценивает себя

В последние годы в педагогической науке и школьной практике ведётся настойчивый поиск новых форм совершенствования существующей системы оценки знаний. Одна из таких форм,

¹⁰ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. — М., 1986. — С. 290.

¹¹ Ингекман К. Педагогическая диагностика. — М., 1991. — С. 110–111.

обладающая большими обучающими, воспитывающими и развивающими возможностями, на мой взгляд, — переход от оценки учителя к самооценке ученика, когда он сам оценивает свои учебные достижения. Эту 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 способность к самооценке своих учебных достижений? Какие приёмы обеспечивают формирование у учащихся самооценки?

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

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

- оценка учеником работы, выполненной другим, то есть взаимооценка. Наличие информации о работе товарища — условие, способствующее возникновению самооценочной деятельности;
- ученик, выполнивший работу, сам себе ставит оценку. Затем его работа оценивается учителем, сопоставляются обе оценки, выявляется степень объективности первой оценки¹².

Можно использовать 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 вооружить учащихся теми критериями, руководствуясь которыми школьники будут проводить процедуру оценки и самооценки. Ученик должен уметь соотносить (примерять) знания (свои, товарищей) с заданным образцом, эталоном. Сверяя свои действия или конечный результат своей работы с эталоном, он учится оценивать свою деятельность.

Следует заметить, что формирование способности ученика оценивать свои учебные достижения важно не только для становления его субъектом оценочной деятельности, но учебной деятельности в целом. А быть субъектом учебной деятельности, в частности, означает способность ученика осуществлять 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 найдена наиболее эффективная её форма. Пока нет альтернативы 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

¹² Липкина А.И. Липкина А.И. Самооценка школьника. — М., 1976.

стиль руководства, то он безотносительно принятой в его школе системы оценок предвзято отнесётся к учащимся, в его работе будут доминировать принуждения над поощрениями. Ошибки и просчёты в оценочной деятельности учителя способны деформировать любую, внешне безупречную систему оценок, снизить её обучающие, воспитывающие и развивающие возможности. Дело 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»¹³. К этому, кажется, добавить нечего.

Зейнутдин Абасович Абасов,

профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

¹³ Век Х. Оценки и отметки. — М., 1991. — С. 113.