

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Несмотря на то, что система оценивания деятельности учащегося применяется длительное время, ее основные положения недостаточно полно разработаны до сих пор. О каком общем подходе может идти речь, если даже в определении оценки нет однозначности? Одни авторы рассматривают оценку знаний, умений и навыков как процесс сравнения достигнутого учащимися уровня

владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе [6, с. 359]; другие – как *констатацию* определенной связи между планом и отраженной информацией [10, с. 14]. Встречаются работы, в которых авторы считают оценку объективным *критерием*, которым определяется общественное суждение о школьнике [1, с. 79], или как развернутое, глубоко мотивированное *отношение* учителя и коллектива класса к результатам достижений каждого учащегося [3, с. 63].

Условным отражением оценки является *отметка*, обычно выраженная в баллах [6, с. 360]. Отметки учеников фиксируются в классных журналах, протоколах экзаменов, ведомостях, в дневниках учащихся, свидетельствах, аттестатах, специально выдаваемых справках. Но и здесь также нет единого мнения. Одни авторы считают, что четвертной и итоговый балл нужно рассчитывать как средний арифметический [2, с. 35]. По мнению других, баллы – это не числа, полученные в результате измерений и вычислений; в педагогике нет приборов (типа весов или термометра), позволяющих это делать. Поэтому сложение, нахождение средней оценки недопустимо. Чтобы избежать соблазна использовать баллы как числа, во многих странах мира отметки имеют буквенное обозначение, например, А, В, С и т.д. [7, с. 548]. Общим для них является мнение, что более низкому качеству усвоения соответствует меньшее число, чем более высокому (по одним и тем же характеристикам) [9, с. 161].

Еще одной спорной проблемой в теории и практике школьного образования является проблема *объективности* школьных балльных отметок [4, с. 28].

Основное требование педагогики – оценка должна быть объективной. Занижение или завышение отметок ведет к снижению их стимулирующей функции, наносит ущерб нравственному воспитанию, порождая конфликты как в коллективе учеников, так и между учениками и учителями [8, с. 16]. В методике преподавания считается, что для объективного оценивания ответа ученика требуется лишь строго следовать заданным нормам, которые содержатся в «Программах средней общеобразовательной школы». Однако даже первоначальный анализ выявляет размытость норм отметок (особенно от 7 до 10), неоднозначность в таких понятиях, как «решение задач в субъективно новой ситуации», «в полной мере владеет», «оценивает отдельные новые факты», «проявляет творческие способности», «работает над развитием своих способностей», «умеет самостоятельно добывать знания» [2, с. 28]. В указанной инструкции нет ни одного количественного критерия. О какой объективности может идти речь?

Исследования [4, с. 30-32] показали, что объективность выставляемых отметок зависит от мастерства учителя. Учителя-профессионалы имеют в своем арсенале больше методических приемов и методических средств опроса учащихся, способны учитывать большое количество факторов при оценке по сравнению с непрофессионалами. Для начинающих педагогов свойственна стереотипизация отметок, бедность психологического словаря, использование резко негативных вербальных оценок личности учащегося и низких отметок. С ростом профессионального самосознания происходит переосмысление сложившихся критериев и норм оценок.

В традиционной педагогике считается, что на оценку не должны влиять настроение учителя, его симпатии или неприязнь к отдельным ученикам, предвзятое мнение о том или другом ученике и другие причины, не связанные со знаниями, умениями и навыками. Недопустимо использовать оценку как средство наказания ученика за пропуск уроков, нарушение дисциплины, бестактность и т.д. [8, с. 16]. Но эксперименты [7, с. 551-552] показали, что внешне привлекательным детям – при прочих равных условиях – учителя приписывают более высокий уровень интеллекта, более высокий статус в группе одноклассников и почти всегда выставляют завышенные оценки. Оказалось, что педагоги произвольно

обращаются к тем обучаемым, которые сидят за первыми партами, и склонны выставлять им более высокие баллы. Многое зависит от субъективных склонностей педагога. Например, учителя с хорошим почерком отдают предпочтение учащимся с красивым почерком; педагоги, чувствительные к правильному произношению, часто несправедливо наказывают обучаемых с дефектами речи.

В педагогической литературе предпринимались неоднократные попытки решить проблему необъективности отметок при помощи выделения *психологических требований* к контролю и оценке уровня усвоения знаний [4, с. 33]. Например, Л.С. Выготский предлагает оценивать учащихся по двум основным психологическим критериям: IQ и зоне ближайшего развития. По теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, балльная оценка знаний и умений учащихся должна осуществляться на каждом этапе процесса формирования действий, что позволяет устанавливать состояние познавательной деятельности учащегося, а не фиксировать только ее результат [9, с. 162]. Но ни теория Л.С. Выготского, ни теория П.Я. Гальперина в школьном обучении широкого применения не получили. Объяснить это можно тем, что для того, чтобы перестроить процесс обучения в соответствии с положениями данных теорий, учителя должны иметь хорошую психолого-педагогическую подготовку и быть морально и материально заинтересованными в этой работе. Таким образом, вопрос о психологических критериях оценивания знаний и умений, обеспечивающих объективность отметок, продолжает оставаться открытым.

Отметка при определенных психолого-педагогических условиях может стать *мотивом*, побуждающим учебную деятельность школьников. За желанием учащегося получать отметки могут скрываться разные причины: получить похвалу родителей или учителей; желание завоевать известное положение в классе; возможность поступить в высшее учебное заведение и другие [1]. В ряде исследований установлена зависимость отметки от мотива достижения успеха. Отсутствие интереса к содержанию знаний, отсутствие интереса к процессу работы, убеждение в том, что данные знания не пригодятся в жизни, развивают отрицательное отношение к учению. Хотя такое же отношение развивается и тогда, когда ученик стремится к успеху, но постоянно сталкивается с отрицательной оценкой его деятельности. С другой стороны, поставленная перед ребенком цель может побуждать его действовать даже в тех случаях, когда выполняемая деятельность ему неприятна. Так, желание ученика во что бы то ни стало стать отличником часто побуждает его к занятиям, которые он не любит [4, с. 44-46]. Отметка может рассматриваться и как самостоятельный мотив учебной деятельности. В одних случаях за стремлением к отметке лежит желание ребенка получить похвалу родителей или учителей, в других – желание завоевать известное положение в классе, в третьих – возможность поступить в высшее учебное заведение без экзамена и т.д. Причем смысл отметки для школьника меняется на протяжении всего периода школьного обучения и находится в прямой связи с изменением общей мотивации учения [1, с. 106].

И снова это только в теории, а на практике: исследование, проведенное Е.Б. Шияновой на базе экспериментальной школы № 82 РАО (Московская область), показало, что существующая система оценивания не выполняет в должной мере функцию инструмента воздействия на ученика. По полученным в исследовании данным, 27% учащихся уверены, что оценка не соответствует их знаниям; 24% считают отметку заниженной; 64% учащихся считают, что лучше всего об уровне своих знаний информированы они сами; 70% вообще не обращают внимания на отметку [5, с. 37]. Среди учащихся, не согласных с отметкой, большинство составляли те, кто ориентировался в своей работе не на конечный результат, а на затраченный труд или на способы выполнения заданий. Следо-

вательно для того чтобы в процессе оценивания достижений учащихся добиться формирования положительной мотивации к учебной деятельности, необходимо отслеживать индивидуальное продвижение учащегося в процессе освоения знаний, умений и навыков, развития психических процессов, формирования личностных образований [5, с. 52-53]. Но, как снова показывают экспериментальные исследования, даже сейчас оценивание реально осуществляется не по всем параметрам, которые декларируется как подлежащие оценке [5, с. 42]. Стоит ли тогда говорить о введении еще новых параметров?

Таким образом, существующая система оценок имеет ряд недостатков: формальное накопление отметок; вопрос о «настоящих» и «ненастоящих» отметках, которые учитываются учителями или нет при выставлении четвертного балла; вопрос о мере самостоятельности домашних работ и связанных с этим трудностях выставления отметок; о случайности отметок из-за неосознанной симпатии учителя к личности отдельного учащегося; о порочной практике «исправления» отметок в конце четверти и т.п. [4, с. 21]. И, как следствие этого, идет поиск других систем оценивания. В странах Европы и Америки имеются довольно многочисленными попытки отойти от цифровой, символьной системы. В Германии был эксперимент по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые оценки знаний учащихся, мотивов учения, развития мышления, показанных при изучении школьного предмета и отдельных его тем. Они заносились в специальные таблицы. В Англии, подобно этому, имеются так называемые «профили». Они составляют тест и результаты, сведенные в таблицу-матрицу. При этом описание результатов обучения рассчитаны не только на специалистов, но и на понимание родителей и учеников. В Германии имеется также попытка применять для характеристики школьных успехов табель-сообщение, в котором выделены следующие параметры: поведение учащегося по отношению к учителю, одноклассникам; поведение ученика во время работы; особые интересы, способности, навыки; уровень успеваемости и действительные возможности ученика в разных предметах. По замыслу ученых, табель-сообщение ориентирован на выявление возможностей ученика и поощрение его и родителей к дальнейшим шагам [6, с. 363]. Новые оценочные шкалы проходят экспериментальную проверку и в различных областях России. Некоторые регионы склонны принять двенадцатибалльную систему оценок, в которой существует два экстремальных балла: балл «1» – «спасайте» – свидетельствует о том, что учащийся требует немедленной индивидуальной помощи или особенного внимания, вплоть до помещения в специальное учебное учреждение; высший балл «12» – экстремальный максимум «ура», свидетельствующий о появлении способного и чрезвычайно одаренного учащегося, которого следует обучать индивидуально по специальной программе или же в учебном заведении с углубленным изучением предметов [7, с. 555]¹.

В заключение целесообразно рассмотреть вопрос о *четвертных оценках*. Основное их назначение – подведение итогов в одно и то же время для всех учеников. Это необходимо было при классно-урочной системе обучения: за один урок учитель проверял домашнее задание, затем объяснял материал, закреплял его, подводил итоги и давал новое домашнее задание. А нужна ли оценка за четверть при блочном изучении материала, когда объяснение материала, его закрепление и подведение итогов происходит за несколько уроков (иногда за 30-40)?

¹ Обращаю ваше внимание на такой факт: в России, имеющей высокий научно-педагогический потенциал, эксперимент идет более пяти лет. В Беларуси для подобного эксперимента хватило одного года.

Так ли необходимо знать общую успеваемость класса или всего учебного заведения за четверть? Да и какой ценой эта оценка достается:

1) это потеря учебного времени на подведение итогов и исправление четвертных оценок. Ни для какого не является секретом, что учителя нередко оставляет урок или два для этих целей;

2) это дополнительный стресс для учеников и для учителя. Бывают случаи морального давления на учителя; на последних уроках бывают и слезы, и истерики. Причем такая нервотрепка продолжается почти целую последнюю неделю в четверти на всех уроках;

3) не всегда сроки выставления четвертных оценок совпадают со сроками окончания темы. В этом случае возникает проблема: с одной стороны, администрация требует выставить оценки, с другой – учитель не имеет право ставить итоговую оценку ученику, если изучение темы не закончено. Так, четвертные оценки по физике не являются итоговыми (т.е. изучение тем еще не закончено) в 9 классе за 1 и 2 четверти, в 10 классе за 2 четверть, в 11 классе за 1 и 3 четверти.

Поэтому имеет смысл (в качестве эксперимента) четвертные оценки выставлять по желанию, заменяя их итоговыми оценками, которые будут выставляться по окончанию темы (раздела), т.е. не всегда сроки ее выставления будут совпадать с окончанием четверти. Ученики будут уходить на каникулы без оценок, что и происходит в средних учебных заведениях, где четверти заменены триместрами. Годовые оценки в этом случае будут выставляться по итоговым. Число итоговых оценок зависит от предмета, класса, учителя. Например, в 9 классе по физике можно выставить три итоговых оценки: 1) по кинематике; 2) по динамике; 3) по законам сохранения и статике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников. – М.: Известия АПН РСФСР, вып. 36, 1951. – С. 105-131.
2. Киселева А.В. Критерии оценки знаний учащихся по физике // Фізика: проблеми викладання. – 2002. – № 2. – С. 23-35.
3. Кривошапова Р.Ф., Силютин О.Ф. Функции проверки и оценки в учебном процессе // Советская педагогика. – 1980. – № 11. – С. 60-65.
4. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 1997. – 201 с.
5. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. – СПб.: Образование и культура, 1997. – 304 с.
6. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
7. Подласый И.П. Педагогика: В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
8. Проверка и оценка успеваемости учащихся по физике / Под ред. В.Г. Разумовского. – М.: Просвещение, 1996. – 190 с.
9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С. 136-164.
10. Якиманская И.С. Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования // Психологические критерии качества знаний школьников. – М.: АПН СССР, 1990. – С. 5-20.

SUMMARY

The actual system of evaluating pupil's activity not being developed enough, the search of other mark systems is continued.