

## Система оценивания: вопросы теории

### *Аннотация:*

Педагогика делает активные попытки решить проблему объективного контроля и оценки знаний, но при этом сталкивается с рядом сложностей, в том числе организационных и психологических. Дело в том, что учителями неохотно принимаются нововведения контроля результатов обучения, так как от них требуется усилия понять новые системы и потратить время на их освоение и применение. Это объясняется тем, что в настоящее время российская высшая школа находится в маргинальном положении относительно автоматизированных педагогических технологий (АПТ).

### *Ключевые слова:*

Оценка, отметка, баллы, контролирование, оценивание знаний.

Демократизация школьной жизни требует отказа не от контролирования и оценивания знаний, умений, а от рутинных форм побуждения к учению с помощью оценок. Поиск новых способов стимулирования учебного труда учащихся, принцип личной выгоды, набирающий силы в обучении и воспитании, определяют иные подходы. В системе диагностирования оценка как средство стимулирования приобретает новые качества. Прежде всего, результаты диагностирования, где могут использоваться оценочные суждения (баллы), способствуют самоопределению личности, что в условиях конкурентного общества является важным побуждающим фактором. Дополняясь принципом добровольности обучения (а значит, и контролирования) оценка из нелюбимого в прошлом для многих школьников средства принудительного обучения превращается в способ рационального определения личного рейтинга – показателя значимости (веса) человека в цивилизованном обществе.

Основой для оценивания успеваемости учащегося являются итоги (результаты) контроля. Учитываются при этом как качественные, так и количественные показатели работы учащихся. Количественные показатели фиксируются преимущественно в баллах или процентах, а качественные – в оценочных суждениях типа «хорошо», «удовлетворительно» и т.п. Каждому оценочному суждению приписывается определенный, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению «отлично» – балл 5). Очень важно при этом понимать, что оценка это не число, получаемое в результате измерений и вычислений, а приписанное оценочному суждению значение. Количественные манипуляции с оценочными суждениями (баллами) недопустимы. Чтобы избежать соблазна использовать оценки как числа, во многих странах мира оценки имеют буквенное обозначение, например: А, В, С и т.д.

Количественное значение уровня обученности получается тогда, когда оценку понимают (и определяют) как соотношение между фактически усвоенными знаниями, умениями и общим объемом этих знаний, умений, предложенным для усвоения. Подласый И.П. показатель усвоения (продуктивности обучения) вычисляет из соотношения:

$$O = \Phi / \Pi * 100\%,$$

где О – оценка успеваемости (обученности, продуктивности),  $\Phi$  – фактический объем усвоенных знаний, умений,  $\Pi$  – полный объем знаний, умений, предложенных для усвоения. Как видим, показатель усвоения (оценка) здесь колеблется между 100% – полное усвоение информации и 0% – полное отсутствие такового.

Для определения оценки по этому критерию необходимо научиться измерять объемы усвоенной и предложенной информации. Эта задача решена на уровне удобной практической технологии.

Функции оценки, как известно, не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Оценка – единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у учащихся создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности учащихся и обеспечивали их выявление. С этой точки зрения ныне действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

В области определения системы оценок (отметок) наблюдается большое разнообразие как в принципах, так и в конкретных подходах, выборе способов оценивания и выставлений оценок.

Оценка используется педагогом главным образом для стимуляции учебной работы учащихся и в классе создается нервно-напряженная обстановка. К удивлению, некоторые дидакты рассматривают это положительно. Вот что, например, написано в одном учебнике по педагогике, когда рассматривается воспитательная функция проверки и оценки знаний учащихся: «Ожидание проверки заставляет их (учащихся) регулярно готовить уроки, вызывает необходимость отказаться от развлечений и удовольствий, если они мешают приготовлению уроков и т.п.» [2, с. 331.]

Сначала условимся различать фиксируемую оценку (отметку, обычно в форме числового балла) и разного рода нефиксируемые (в классных журналах и дневниках

учащихся) оценки. К последним относятся, во-первых, парциальные, т.е. устно выраженные оценки учебной работы или поведения ученика (или группы учащихся) в форме согласия, одобрения, замечания, отрицания, порицания, упрёка, угрозы, нотации и т.д. Их психологическую сущность и способы использования исследовал Б.Г. Ананьев еще в 1934 г.

Второй вид нефиксируемых оценок – устные и письменные характеристики отдельных работ учащихся или их учебной работы за определенный период. К сожалению, немногие учителя используют устные или, реже, письменные характеристики (анализ) контрольных работ (по математике, физике, химии и т.д.), сочинений (по литературе, истории) и т.д. Эти характеристики нигде не фиксируются и служат лишь для коррекции учащимися своих пробелов и недостатков, а также для воспитания у них потребности в самоанализе и адекватной самооценке учебной работы.

Третий вид нефиксируемых оценок – это объявление в какой-то форме (устного объявления занятого места или в виде дипломов, призов, медалей и т.д.) результатов разного рода соревнований, конкурсов, викторин, олимпиад, смотров, учебных боев, фестивалей и т.д. Этот вид оценок используется главным образом во внеурочной работе, хотя его можно применять и в учебном процессе.

Эльконин Д.Б. считает, что можно не всегда выставлять учащимся фиксируемые балльные отметки, можно и

ограничиться лишь нефиксируемыми оценками в разных формах. «Понимание ребенком отметки, поставленной учителем, требует высокого уровня самооценки, а это происходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих» [5, С.39].

В зарубежных школах практикуются различные системы оценивания знаний, умений, навыков, приняты различные шкалы оценок, включая сто-, двенадцати-, десяти-, двухбалльную и др. Во французском лицее, например, при сдаче выпускных экзаменов результаты определяются по 20-балльной шкале. При этом для каждого предмета устанавливается определенный весовой коэффициент, определяющий значимость данного предмета для избранной обучаемым специальности, профиля или отделения лицея.

Как ни парадоксально, но шкалы оценки не играют значительной роли в педагогических измерениях. Об этом свидетельствует непреложный факт – чрезвычайное разнообразие шкал оценок и замедленность процесса формирования мирового стандарта. В качестве доказательства приводим таблицу, содержащую данные о шкалах нескольких десятков стран, используемых ими при проведении важных экзаменов [3, С.91].

Шкалы измерений, которые применяют в различных странах на выпускных и иных важных экзаменах.

Шкалы	Страны, которые применяют данную шкалу
0-100 баллов	Афганистан, Бангладеш, Бахрейн, Белиз, Боливия, Бурунди, Гватемала, Гаити, Гондурас, Заир, Замбия, Израиль, Индия, Иордания, Ирак, Иран, Кения, Китай, Коста-Рика, Либерия, Мексика, Мьянма, Никарагуа, Нигерия, Объединенные Эмираты, Пакистан, Панама, Перу, Руанда, Саудовская Аравия, Сирия, Судан, США, Тайвань, Египет, Эфиопия, Фиджи, Филиппины, Шри-Ланка, ПАР, Южная Корея, Япония
30 баллов	Италия
20 баллов	Венесуэла, Бельгия, Ливан, Иран, Португалия, Франция и 14 франкоязычных стран Африки
15 баллов	Алжир, Марокко, Тунис
13 баллов	Дания
0-12 баллов	Уругвай
1-12 баллов	Украина
0-10 баллов	Албания, Аргентина, Вьетнам, Греция, Исландия, Мексика, Нидерланды, Румыния, Сальвадор, США, Турция, Швейцария, Югославия и др.
6 баллов	Австралия, Болгария, Германия, Польша
5 баллов	Австрия, Венгрия, Великобритания и 13 стран Содружества, Иран, Катар, Куба, Латвия, Монголия, Таиланд, Хорватия
4 балла (2, 3, 4, 5)	Россия и большинство стран СНГ, Испания, Китай, Сингапур, Чехия
3 балла (3, 4, 5)	Непал

Укажем несколько важных обстоятельств основы теории шкалирования:

1. При условии качественного измерения гистограмма оценок имеет форму симметричной одновершинной кривой распределения Гаусса. Следовательно, количество баллов в шкале должно быть нечетным (1-5 или 0-10) и иметь в центре один из баллов (соответственно 3 и 5). Украинская шкала в центре имеет баллы 6 и 7, поэтому по законам математической статистики не подходит для измерения характеристик учеников.

2. Шкалы с большим количеством баллов (101 балл и больше) предусматривают использование тестов с ог-

ромным количеством вопросов и задач. Они получили широкое распространение в США.

Однако мы считаем, что многобалльные шкалы и система тестов не идеальны. Не только европейские ученые педагоги, имеющие собственные образовательные традиции и гордость, но и сами американцы без видимых усилий находят недостатки в абсолютизации тестирования и игнорировании иных способов педагогических измерений. Не удивительно, что страны Европы с традициями использования одинаковых учебных планов во всех школах пока только в исключительных случаях обращаются к американским тестам и шкалам.

Однако приходится констатировать, что балльная система оценки знаний, умений и навыков учащихся, несмотря на свои недостатки, до сих пор не нашла достойной замены. Переход на обучение без отметок потребовал бы не только коренной перестройки всего учебно-воспитательного процесса, но и изменения психологии педагогов, обучаемых, а также других крупных организационно-педагогических реформ, что на данном этапе существования высшей школы, школы вообще невозможно и нецелесообразно.

Изменение шкал – *достаточно дорогой процесс*, требующий больших изменений. Например, введение в украинских школах 12-балльной шкалы в несколько раз увеличивает затраты времени на опрашивание и распределение учеников по уровням знаний (опрос учителей привел автора к выводу, что затраты времени увеличились в 2 (4) раза). Напряженность труда учителя заметно выросла.

Поскольку существующие системы оценок не удовлетворяют ученых и практиков, идет поиск других систем оценивания. Так, Ш.А. Амонашвили изучал вопрос о словесной оценке знаний учащихся и предложил методические рекомендации по словесной характеристике знаний в начальной школе. В странах Европы и Америки имеются довольно многочисленные попытки отойти от цифровой, символической системы. В Германии был эксперимент по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые оценки знаний учащихся, мотив 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 вы-

явление возможностей ученика и поощрение его и родителей к дальнейшим шагам. Не трудно видеть здесь аналогию с подходом Ш.А. Амонашвили. Отечественный ученый В.А. Беспалько предлагает в рамках педагогической технологии свою систему объективного контроля и оценки знаний учащихся. Главное в ней составляет разработка диагностических целей обучения, описание уровней усвоения знаний и инструментарий подсчета баллов по 12-балльной системе отметок.

«Как видно, в условиях, когда некоторые педагоги впадают в настоящий ажиотаж по поводу внедрения нововведений, как говорится, «во что бы то ни стало», возникает заманчивая мысль «навести порядок» в мировой чересполосице шкал экзаменационных оценок» [4. С.29]. Однако, по нашему глубокому убеждению, в российском высшем образовании в данный момент в данном отношении абсолютно ничего менять не нужно. Мы подчеркиваем, именно в данный момент. Это объясняется тем, что в настоящее время российская высшая школа находится в маргинальном положении относительно автоматизированных педагогических технологий (АПТ). Однако АПТ еще не стали ее доминирующей характеристикой. Когда это движение достигнет цели и маргинальность исчезнет, многие проблемы, связанные со шкалированием, отпадут сами собой. В условиях автоматизированного обучения проблема унификации шкал отметок, точности оценок и т.п. будет решаться гораздо проще и эффективнее, чем в современных условиях, когда далеко не каждый студент имеет свободный доступ к ЭВМ.

#### Примечания:

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2т. Т.П. – М., 1980.
2. Ильина Т.И. Педагогика. – М., 1984.
3. Корсак К. Тесты и не роскошь, и не идеал // Народное образование. – №8. – 2000.
4. Нестерова Н.В. Экзамен как форма контроля знаний студентов в гуманитарном вузе // Культурная жизнь Юга России. – №1(7). – 2004.
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.