

**Контроль и оценивание
в условиях личностно
ориентированного обучения**

Т.О. Автайкина

Необходимость фундаментальной реформы контрольно-оценочной деятельности при переходе на личностно ориентированное образование высказывается многими известными педагогами, и не только российскими.

В личностно ориентированном образовательном процессе важно выявить не столько результат, соотносимый с определенным государственным стандартом, сколько личностные достижения учащихся, под которыми понимаются: а) степень прогресса личности по отношению к ее предыдущим проявлениям в образовательной деятельности (Л.С. Ильюшин); б) личностное продвижение учащегося по лестнице достижений в процессе освоения знаний, умений, развития психических процессов, личностных качеств (А.Н. Майоров). Известный ученый А.В. Хуторской считает, что проверяться должна не только степень достижения учениками внешних заданных результатов, но и «творческое отклонение» от них. Основной параметр оценки личных образовательных результатов – степень образовательного приращения ученика, включающего как стандартные, так и индивидуальные параметры.

Диагностировать личностный рост ученика очень сложно. Мы разделяем мнение российских и зарубежных педагогов и психологов, которые признают, что общепринятые методы и формы контроля и оценивания личностных достижений учащихся не позволяют использовать их в личностно ориентированной практике. В частности, британский психолог Джон Равен считает, что существующая система

контроля и оценивания не распознает таланты учеников, тормозя тем самым их развитие, сужая их возможности и тем самым лишая общество отдачи от их потенциальных достижений.

Проблемы реализации контрольно-оценочной деятельности учителя с позиций личностно ориентированного подхода в обучении представлены в трудах Ш.А. Амонашвили, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина, З.И. Калмыковой и др.

Очевидно, что многие учителя видят в оценке только дидактический инструмент, направленный на измерение соответствия знаний учащихся уровню существующей учебной программы. Среди причин, затрудняющих реализацию оценочной деятельности, называются как объективные, не зависящие от педагога (сложность современной социальной ситуации, снижение воспитательного потенциала семьи и т.п.), так и субъективные, а именно недостаточно качественный уровень психолого-педагогической подготовки учителей к реализации оценочной деятельности. В результате оценка часто выступает как средство наказания за нарушение школьной дисциплины.

Несмотря на то что оценочное суждение должно сопровождать отметку в качестве заключения по существу работы, раскрывающего как положительные, так и отрицательные ее стороны, а также способы устранения недочетов и ошибок, 52% учителей, по результатам исследования В.П. Симонина, считают словесную оценку учебных достижений школьника формальным актом и в основном просто сообщают учащемуся отметку за его работу, не обосновав ее и не отметив старания ребенка. Между тем отсутствие коррекционного обоснования отметки оставляет ученика в состоянии неопределенности, сомнений и догадок, дезорганизуя его поведение, учение и общение.

Одна из распространенных проблем реализации оценочной деятельности учителя связана с объективностью

отметок (оценок) как наиболее спорной в теории и практике школьного образования.

Вопрос о несовершенстве 5-балльной шкалы (4-балльной в начальной школе), снижающей объективность отметок, представлен в целом ряде работ (А.Г. Ковалева, В.М. Полонского, В.И. Михеева и др.). Выражая мнение большинства исследователей, В.И. Михеев отмечает, что сколько существует преподавателей, столько существует и систем правил, позволяющих выбрать соответствующую оценку из набора. При этом он указывает, что это происходит не только из-за малой степени формализованности критериев оценки, их неструктурированности, но и в результате неравенства интервалов в балльной шкале. Очевидно, что общепринятая шкала не дает полного представления о качестве образовательных результатов учеников. Многие учителя расширяют ее, добавляя к баллам знаки «+» и «-». В некоторых школах, лицеях и гимназиях применяются 10-, 20-, 100-балльные шкалы.

Многие исследователи (А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, И.С. Якиманская, А.В. Захарова и др.) отмечают, что в условиях перехода на личностно ориентированное обучение необходимо разработать специальные дидактические и психологические критерии оценивания учебных достижений школьников, не совпадающие с принятыми. Дидактические критерии школьных отметок фиксируют лишь уровни усвоения и характер использования знаний, умений. В качестве психологических критериев необходимо использовать характер организации деятельности ученика по овладению содержанием знаний. Без критериев, направленных на анализ и оценку умственной деятельности каждого ученика, трудно рассчитывать, что современная школа сможет формировать индивидуальность учащихся.

Эта мысль находит свое развитие в работах Г.Ю. Ксензовой. Она обращает внимание на то, что при переходе на личностно ориентированное обу-

чение важно изменить представление учителя об эталонах оценивания учебных достижений школьников. Автор выделяет общепринятые (социальные) и индивидуальные эталоны оценивания. Социальная нормативная ориентация подразумевает, что критерием оценки являются социальные нормы, общезначимые сравнения, общепринятые эталоны. Социально ориентированный педагог сравнивает действия и учебные результаты ученика, во-первых, с аналогичным результатом других учеников класса, а во-вторых, с установленной нормой. Оценке в этом случае подвергаются только наличные знания ученика, а его старания и усилия не принимаются во внимание. Не учитывается и рациональность его учебной деятельности, внутреннее состояние школьника [3].

Учителя с индивидуальной ориентацией применяют специфические для каждого ученика эталоны: результат, полученный учеником, сравнивается с его прошлым результатом и тем самым выявляется динамика его интеллектуального развития. Основным критерий такой оценки – индивидуальный, личностный, когда человек сравнивается с самим собой вчерашним.

Между тем исследование, проведенное Л.М. Фридманом, показало, что в настоящее время в дидактике, в методических рекомендациях предлагается, главным образом, нормативный способ оценивания работы учащихся, а на практике учителя большей частью пользуются сопоставительным способом.

Методическое обеспечение в решении вопроса объективного контроля и оценивания знаний, умений, навыков учащихся представлено в Методическом письме Департамента общего среднего образования МО РФ «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе». В нем указывается, что требование объективности оценки проявляется прежде всего в оценивании результата деятельности ученика. Личное отношение учителя к школьнику не должно отражаться на оценке (отметке).

В документе представлены программные нормы отметок, которые построены по принципу «алгоритма» для каждого вида учебной деятельности младших школьников, т.е. нормативно обосновано выставление любой цифровой оценки (отметки). Тем не менее опросы свидетельствуют, что отсутствие однозначности, конкретности и четкости в этих нормах вызывает затруднения при выставлении объективных отметок учебных результатов младших школьников у 86% опрошенных педагогов.

Рассмотрим подробнее характеристику цифровой оценки (см. таблицу ниже), представленной в упомянутом методическом письме [2].

Как видим, за точку отсчета берется «удовлетворительный» (он же – достаточный минимальный) уровень знаний, умений учащихся. При этом характе-

ристика данного уровня в документе отсутствует. Отметке «5» соответствует уровень выполнения требований «значительно выше удовлетворительного», отметке «4» – уровень «выше удовлетворительного», отметке «2» – уровень «ниже удовлетворительного». Отсутствие развернутой характеристики каждого уровня относительно удовлетворительного позволяет учителю по своему усмотрению интерпретировать требования к уровням обученности учащихся.

Характеристика отметки «4» включает ряд параметров, степень выраженности которых в характеристиках других отметок отсутствует.

Имеет место противоречие в характеристике отметки «4», а именно: параметры «полнота и логичность раскрытия вопроса» и одновременно

Характеристика цифровой оценки (отметки)

«5» («отлично»)	«4» («хорошо»)	«3» («удовлетворительно»)	«2» («плохо»)
<p>Уровень выполнения требований значительно выше удовлетворительного:</p> <ul style="list-style-type: none"> – отсутствие ошибок как по текущему, так и по предыдущему учебному материалу; – не более одного недочета; – логичность и полнота изложения материала. 	<p>Уровень выполнения требований выше удовлетворительного:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наличие 2–3 ошибок или 4–6 недочетов по текущему учебному материалу; – не более 2 ошибок или 4 недочетов по пройденному материалу; – использование дополнительного материала, полнота и логичность раскрытия вопроса; – незначительные нарушения логики изложения материала; – самостоятельность суждений, отражение своего отношения к предмету обсуждения; – использование нерациональных приемов решения учебной задачи; – отдельные неточности в изложении материала. 	<p>Достаточный минимальный уровень выполнения требований, предъявляемых к конкретной работе:</p> <ul style="list-style-type: none"> – не более 4–6 ошибок или 10 недочетов по текущему учебному материалу; – не более 3–5 ошибок или не более 8 недочетов по пройденному материалу; – отдельные нарушения логики изложения материала; – неполнота раскрытия вопроса. 	<p>Уровень выполнения требований ниже удовлетворительного:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наличие более 6 ошибок или 10 недочетов по текущему материалу; – более 5 ошибок или более 8 недочетов по пройденному материалу; – нарушение логики изложения, неполнота, нераскрытость обсуждаемого вопроса, отсутствие аргументации либо ошибочность ее основных положений.

«незначительные нарушения логики изложения материала» затрудняют понимание сущности данной отметки.

Составителями документа установлено количество ошибок и недочетов в соответствии с каждой отметкой. Например, отметка «3» может быть выставлена при наличии не более 5 ошибок или 8 недочетов по пройденному материалу. В документе сказано, что в письменных работах по русскому языку учащиеся могут допустить более 8–10 недочетов. К ним относятся:

- отсутствие знаков препинания в конце предложения, если следующее предложение написано с большой буквы;
- отсутствие красной строки;
- неправильное написание одного слова (при наличии в работе нескольких таких слов);
- незначительные нарушения логики событий авторского текста при написании изложения.

Между тем количественно-качественный анализ письменных работ по русскому языку в 1–4-х классах, опросы учителей-практиков говорят о том, что перечисленные недочеты в указанном количестве вообще не свойственны учащимся 2–4-х классов.

Непонятно, что означает формулировка недочета как «незначительные нарушения логики событий». Причем она же используется в характеристике отметки «4», где трактуется как ошибка.

Ошибкой в письменной работе составители предлагают считать «нарушение правил написания слов, включая грубые случаи пропуска, перестановки, замены и вставки лишних букв в словах». При этом в тексте отсутствует разъяснение, какие ошибки относятся к грубым, а какие к негрубым. Ошибкой также считается «отсутствие изученных знаков препинания в тексте (в конце предложения и заглавной буквы в начале предложения)». Уточнение в скобках вызывает недоумение, так как в курсе русского языка начальной школы изучаются и другие правила постановки знаков препина-

ния, например запятая при однородных членах предложения.

В документе отсутствуют рекомендации по оцениванию таких письменных работ по русскому языку, как контрольное списывание, графический диктант, тестовые задания, грамматические задания к диктанту, различные виды разбора (морфологического, фонетического, синтаксического, морфемного).

Следует отметить, что в методическом письме нет рекомендаций по оцениванию знаний, умений и навыков учащихся начальной школы по предметам «Физкультура», «Изобразительное искусство», «Музыка», «Технология», «Риторика», «Иностранный язык» и др. Хотя нельзя не признать, что отметка остается пока единственной и наиболее продуктивной формой оценивания знаний и умений учащихся.

Таким образом, Методическое письмо МО РФ, которое должно было регламентировать оценочную деятельность учителя начальных классов, вооружить его методическими рекомендациями по объективному оцениванию учебных достижений школьников, в полной мере свою задачу не выполнило. На современном этапе развития системы образования проблема объективности отметок не решена.

Совершенствование оценочного компонента связано с введением безотметочного обучения в младших классах. Оно позволяет преодолеть недостатки существующей системы оценивания, которая препятствует формированию у ребенка способности к самооценке, затрудняет индивидуализацию обучения, часто носит травмирующий характер и является малоэффективной в силу неясности критериев. Однако введение безотметочного обучения до сих пор вызывает у многих учителей негативную реакцию.

По мнению Ш.А. Амонашвили, проблема реализации безотметочного обучения связана с проблемой психологической готовности учителя к данной деятельности, со сменой позиции педагога в учебно-воспитательном про-

цессе – реализации гуманистического принципа в отношениях к школьникам и усилению развивающей и воспитательной функции обучения. Сложность смены позиции педагога заключается в том, что опыт и методика обучения не являются обособленной совокупностью, которую можно механически прикладывать к человеку. Освоив определенную систему обучения, упрочив и обогатив ее в личной практике, педагог постепенно принимает ее как «кредо своей педагогической деятельности», вырабатывает позицию, в соответствии с которой строит свои методические приемы. Изменить сложившуюся внутреннюю установку педагога и реорганизовать ее в соответствии с самыми передовыми идеями, на самой современной научной основе не всегда удается. Это, в свою очередь, связано с проблемой постепенной и дифференцированной подготовки учителей к реализации измененной контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе начальной школы [1].

Контроль в лично ориентированном обучении напрямую связан с уровнем характером усвоения знаний. Содержание всех элементов системы контроля и его процедуры должны быть специально подстроены под это. Однако в школьной практике контроль реализуется в основном на двух уровнях: воспроизведения (знания-копии) и применения знаний в различных упражнениях (знания-умения). Осуществить контроль на более высоком уровне применения знаний в новой ситуации, требующей осуществления учеником творческой деятельности (знания-трансформации), учителю не всегда удается. В методических рекомендациях, применяемых в школьной практике, тематический и итоговый контроль, как правило, ограничиваются вторым уровнем с некоторым варьированием задач по сложности. В связи с этим проблема реализации разноуровневого контроля знаний и умений учащихся, а следовательно, реализации дифференцированного подхода в обучении, на сегодняшний день не решена.

Проблема реализации контрольно-оценочной деятельности еще больше обостряется в условиях перехода учителей начальных классов на лично ориентированную Образовательную систему «Школа 2100», для которой характерно использование наряду с традиционными интерактивными методами – проблемного, проектного, моделирования, методов эвристики.

Авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100» разработана модель контроля и оценивания учебных достижений младших школьников, основными элементами которой являются:

- активное участие ученика в оценке своих достижений;
- фиксирование результатов в таблице требований по предметам;
- качественная оценка достижений по трем уровням успешности (необходимый, программный, максимальный);
- право ученика отказаться от текущей оценки и обязательность тематической и итоговой.

В течение двух лет в образовательных учреждениях г. Новокузнецка – лицее № 34 и школе № 4 (базовая площадка ОС «Школа 2100») – идет экспериментальная проверка новой модели контроля и оценивания. Аprobационный этап эксперимента должен был показать, может ли модель в готовом виде использоваться в образовательном процессе начальной школы, насколько удобны для учителей и учеников различные элементы данной модели.

Действительно, применение оценочных правил позволяет добиться положительных эффектов в образовательном процессе:

- ребенок, определив свое незнание, имеет возможность улучшить свою работу, добиться успеха; более того, у него возникает потребность в улучшении работы по собственной инициативе;
- у детей формируется навык самоконтроля и самооценки, они отслеживают ход выполнения учебных действий, делают необходимые коррективы, а конечная оценка результата, которую обычно выносил учитель,

дает ребенку возможность самому определить качество и успешность своего продвижения;

– результаты, зафиксированные в таблице требований, помогают сделать оценку содержательной и для ученика, и для его родителей;

– «лестница успеха» (уровни успешности) показывает ученику его продвижение вперед (пусть даже незначительное), позволяет сделать оценку работы оптимистичной, не допустить потери веры в себя, закрепить уверенность в своих возможностях.

Однако в ходе апробации предложенной модели контроля и оценивания нами было установлено, что содержательная характеристика уровней успешности требует коррекции. Считаем, что содержание максимального уровня успешности в предложенном варианте (решение никогда не изучавшейся в классе «сверхзадачи», для которой потребовались либо самостоятельно добытые знания, либо новые, самостоятельно освоенные умения), не всегда приемлем для начальной школы. Сверх программы самостоятельно учащиеся могут узнать о новых событиях, явлениях и т.п. по предметам «Окружающий мир», «История», «Изобразительное искусство», «Технология». С правилами или понятиями по математике, русскому и иностранному языкам, чтению младший школьник, как правило, знакомится на уроках. Следовательно, достичь максимального уровня успешности по этим предметам ученик начальной школы практически не может, что создает ситуацию дискомфорта, потери интереса к данной форме оценивания.

Взяв за основу концепцию уровней усвоения знаний М.Н. Скаткина – И.Я. Лернера, мы предложили свой вариант содержательных характеристик уровней учебных достижений младших школьников.

Репродуктивный или «необходимый» (знания-копии) – уровень осознанного восприятия и запоминания, которые внешне проявляются в точном или близком воспроизведении

материала. Репродуктивная деятельность осуществляется путем прямого приложения ранее усвоенного способа действия в аналогичной ситуации, по образцу, по алгоритму, по правилу.

Продуктивный или «программный» (знания-умения) – уровень применения знаний в сходной ситуации, выполнение различных заданий, упражнений. Продуктивная деятельность осуществляется на основе преобразования усвоенных ранее знаний в уже известные человечеству способы деятельности.

Творческий или «максимальный» (знания-трансформации) – уровень творческого применения знаний в новой, ранее не знакомой ученику ситуации. При этом учащиеся способны генерировать субъективно новую для них информацию об изучаемых объектах и действиях с ними. Например, решение нетиповых задач, выбор из набора ранее изученных алгоритмов подходящего для решения конкретной творческой задачи.

В соответствии с уровнями успешности были разработаны контрольно-диагностические материалы, позволяющие обеспечить контроль и оценку реального уровня усвоения учебного содержания каждым учеником класса. Эти материалы представляют собой проверочные работы, которые можно использовать во время текущего и тематического контроля. Они позволяют установить, в какой степени ученик достиг образовательной цели. Проверочные работы включают четыре задания. Ученик выполняет их в строго определенной учителем последовательности за установленное время: два первых задания – на репродуктивном уровне, два последующих – на продуктивном уровне усвоения знаний и на творческом уровне. Задания № 1 и 2 одинаковы по трудности, предельно просты и абсолютно понятны учащимся. Задание № 3 труднее, но обязательно связано с содержанием образовательной цели. Задание № 4 еще труднее, и его успешное выполнение показывает уровень овладения навыками

мышления, определения сложных проблем и использования различных инструментов для их решения; уровень сформированности умений пользоваться предметными знаниями на практике, в жизненных ситуациях.

Традиционный подход к выставлению отметок, ориентированный на количество допущенных ошибок, не позволяет объективно оценить знания, умения ученика в условиях разноуровневого контроля. Целесообразнее оценивать разноуровневые работы качественной оценкой (при этом не исключаются и баллы успешности). В этом случае учитель совместно с учащимися в равноправном диалоге выясняет, какому уровню учебных достижений соответствует успешно выполненная работа и почему, фиксирует результат оценивания на общеклассной или индивидуальной «лестнице успеха».

Основные преимущества разноуровневого контроля:

- реально воплощается принцип гарантированности образовательной подготовки учащихся;

- учитель и ученики находятся в равноправном положении (образцы заданий каждого уровня объявляются заранее);

- учащиеся четко знают требования к их знаниям и умениям (образовательная цель представлена на трех уровнях).

Приведем пример разноуровневой самостоятельной работы по теме «Правописание безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением».

Задание № 1 (минимальный уровень). Графически обозначьте орфограмму в корне слова и подберите проверочное слово.

Звезда – ..., гора – ..., писать – ..., морской –

Задание № 2 (минимальный уровень). Вставьте пропущенную букву, подберите проверочное слово.

Дв _ рной – ..., л _ тит – ..., з _ лены – ..., см _ трел –

Задание № 3 (программный уровень). Найдите слова с безударной гласной в корне, проверяемой

ударением. Подчеркните орфограмму.

Ночью стоял сильный мороз. Река покрылась льдом. На полях лежит толстый слой снега.

Задание № 4 (максимальный уровень). Самодиктант. Вспомните и запишите 5–7 слов с безударной гласной в корне, проверяемой ударением.

Декларативный подход к решению проблем реализации контрольно-оценочной деятельности не имел успеха ни в начале века, ни на современном этапе развития начальной школы. Реакция многих педагогов на сложившуюся ситуацию в сфере контрольно-оценочной деятельности не всегда адекватна задачам и направлениям ее совершенствования. Некоторые учителя прилагают немало усилий, чтобы сохранить традиционную, годами складывавшуюся систему контроля и оценки: подправить, улучшить ее, иногда сделав вид, будто нет никаких проблем. Однако сама практика обучения вынуждает даже самых консервативных педагогов пересмотреть устоявшиеся догмы и перейти на личностно ориентированные модели (технологии) контроля и оценивания учебных достижений младших школьников.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.

2. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе: Методическое письмо МО РФ, №1561 от 19.11.98.

3. *Ксензова Г.Ю.* Оценочная деятельность учителя // Текст: Сб. ст. – М., 1999.

Татьяна Осиповна Автайкина – ст. преподаватель кафедры начального образования ИПК, г. Новокузнецк.