



## Реформирование системы контроля и оценки в школе: главные упущения и пути выхода из кризиса

**В.Д. Скаковский**

(Национальный институт образования)

Статья вторая\*

### ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ СИСТЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

В первой статье шла речь о ещё не сложившемся в педагогике ясном понимании сущности оценки и отметки и допускаемых в связи с этим ошибок при реформировании контрольно-оценочной системы. Здесь мы продолжим рассмотрение типичных упущений по данной проблематике.

**Упущение 2. Реформы контрольно-оценочной системы носят односторонний характер, затрагивают лишь отдельные компоненты образовательной деятельности.** Преобразования осуществляются без обращения к наиболее передовой на сегодняшний день деятельностной теории обучения, или это обращение не во всём последовательно. Принимаемые меры в отдельных случаях могут иметь даже непринципиальное значение. Так, иногда пытаются отменить или заменить отметки, уменьшить или увеличить количество баллов, по сути мало что меняя в контрольно-оценочной деятельности и во всём образовательном процессе как целостной системе. То есть хотят заменить орудие, не сменив технологии; пересев с лошади в автомобиль, пытаются управлять машиной, как животным. Таким образом, второе упущение является логическим следствием и продолжением первого.

Интересно проследить с точки зрения истории, как, например, менялась система оценки в учебных заведениях России, а затем СССР. Как известно, школы России прошли через шкалы оценки в 12, 10, 8, 5 (фактически 6, так как начиналась с 0) и 3 баллов. Был прецедент и полной отмены балльной системы (1918 г.). Но ни педагогическая наука, ни учителя, ни всё общество не были тогда подготовлены к таким радикальным мерам. Поэтому с 1935 г. была восстановлена 5-балльная система оценки, которая официально (читай — формально) действовала у нас до недавнего времени, а в России существует и до сих пор. На самом деле — это 4-балльная система, так как отсчёт положительно оцениваемых результатов начинается с «3», а «1» и «2» имеют отрицательное значение и практически не различаются, выступая как один балл. При ориентации на положительные показатели в учёбе оказалось бессмысленным дифференцировать степень неуспеваемости и устанавливать разницу между очень плохими и плохими ученическими ответами и работами. С приходом всеобщего среднего образования и гонкой за высокими процентными показателями успеваемости школьни-

\* Первая статья опубликована в № 9 за 2003 год.



**Виктор Домникович Скаковский** родился в 1962 году в Минске. В 1985 году окончил филологический факультет БГУ. Работал учителем Олехновичской средней школы. В 1996 году защитил

кандидатскую диссертацию по теории и методике обучения. В настоящее время — старший научный сотрудник Национального института образования. Автор около двух десятков работ. Среди них статьи «Асноўныя «магістралі» педагогікі супрацоўніцтва», «С опорой на схему: роль знаковых моделей при обучении близкородственным языкам», «Дидактические функции знаковых графических моделей», «К вопросу о наименовании и классификации учебных материальных средств», «Теоретические предпосылки формирования орфографической грамотности» и книга «Справочник по русской орфографии».

ков отметка «2» практически исчезла из ведомостей и отчётов. 4-балльная система постепенно переродилась в 3-балльную с полной девальвацией отметки «3». Если говорить о текущих отметках, то для немало-го числа учеников, которые по ряду предметов никогда не видели в своём дневнике «4» и «5», существует только 2-балльная шкала («2» и «3»). Таким образом, объективно сложилась тенденция к уменьшению количества отметок (по мнению некоторых, даже к их отмиранию).

С распадом СССР в бывших его республиках волна реформ захлестнула и школу. Реформаторский бум не миновал системы контроля и оценки. Не без оглядки на многие страны дальнего зарубежья и на своих ближайших соседей новые независимые государства одно за другим стали вводить в школы свои порядки оценивания с большим числом баллов — прежних четырёх якобы стало не хватать. Тенденция к уменьшению числа отметок была искусст-

венно остановлена. Изменилась ли при этом сама суть оценочной деятельности? Из выступлений в прессе чаще встречаешь отрицательный ответ: кроме усложнения, вряд ли можно говорить о других существенных переменах. Например, по свидетельству учителей Латвии, которые теперь работают по 10-балльной системе оценки с «уровневым подходом», она мало чем отличается от прежней пятибалльной (<http://www.newseducation.ru/misc/education/weekevent/20021126.shtm>).

Для справки: отметки в других странах.

Англия 6 баллов	Нидерланды 10 баллов
Германия 5 баллов	Польша 6 баллов
Италия 30 баллов	США 100 баллов и 5 начальных букв алфавита
Латвия 10 баллов	Украина 12 баллов
Молдова 10 баллов	Франция 20 баллов

Есть страны, в которых действует двух-балльная система: «сдал» — «не сдал».

Сравним несколько существующих теперь вариантов решения проблем оценочной деятельности.

**Американский вариант.** В США работа учащегося (любое задание) оценивается исходя из 100 баллов (100 %) в целом. Если ученик, студент набрал, скажем, 90 баллов (90 %) или больше, ему ставят за всю работу «А», что соответствует оценке «отлично». Кроме «А», есть ещё отметки «В», «С», «D», «E». Итоговая оценка определяется по сумме всех заработанных в течение четверти (триместра, семестра) баллов, а не по устному ответу на экзамене. В вузах, например, благодаря этому стремятся предотвратить сессионный аврал и зубрёжку в последнюю ночь. Ещё одна особенность американской контрольно-оценочной системы: учащемуся, как правило, не объявляют оценку при всех, только лично. Однако проблема объективности оценки из-за неточности критериев осталась. Сохранилось и антигуманное ранжирование учащихся по их способностям и успеваемости с помощью букв. Об остроте проблемы оценивания можно судить, например, по книге У.Гласера [1]. Он предлагает свой вариант решения проблемы — заменить в начальной школе отметки общей оценкой достижений (раз-

вёрнутой словесной характеристикой) с рекомендациями. В средней школе традиционную систему оценки У.Глассер предлагает заменить на систему «Курс сдан + «S»», где «S» — высшая поощрительная оценка (superior Work) за работу по собственной инициативе, сверх программы. «Попытка заработать её — дело сугубо добровольное» [1, с. 101]. Отрицательная отметка за невыполненную учебную работу не ставится. У ученика всегда есть шанс пересдачи. Это чем-то напоминает неплохо зарекомендовавшую себя в наших вузах зачётную систему. В ведомости У.Глассер предлагает указывать только сданные учеником курсы. Надо признать довольно удачным такое гуманное решение ряда проблем, связанных с авторитарностью оценки и культом отметки. Однако есть здесь и спорные моменты. Будет ли справедливым одинаково оценивать (засчитывать) безупречно выполненную работу и работу, выполненную не полностью, с ошибками? Не приведёт ли это к ещё большей формальности отметки и к снижению качества учебной деятельности школьников? Не снизится ли уровень обучения при отсутствии чётких, научно определённых и стандартизированных эталонов и параметров оценки? Не совсем убедительным представляется и требование выставлять только одну отметку «S» (по одному предмету) за семестр. Наконец, трудно представляется и реализация возможности у ученика в любой момент пересдать не выполненное ранее.

**Грузинский вариант.** Так мы условимся называть предложенный Ш.А.Амонашвили способ решения проблемы оценки и отметок [2]. Он предлагает комплекс мер по демократизации школы, включающий полное изъятие из школьной практики отметок как отмирающего явления, установление гуманных отношений в процессе обучения, использование новых форм отчёта учеников, содержательно-оценочную характеристику вместо выставления отметок, формирование у учащихся действий по самоконтролю и самооценке и т.д. Однако работа Ш.А.Амонашвили при всей её масштабности (чему нужно отдать должное) посвящена в основном отдельным составляющим организационного компонента образо-

вательного процесса. Много внимания уделено той его части, которая относится к установлению определённого стиля отношений участников образовательной деятельности. За границами исследования остались содержательный компонент (принципы и способы определения эталона, предмета и критериев оценки с чётким обозначением необходимого уровня усвоения) и та часть организационного компонента, которая связана с технологией осуществления контрольно-оценочной деятельности на основе изменённого содержания и намеченных стандартами поуровневых задач. Без создания стройной структурно-логической схемы образовательной модели, без её стандартизации на научной основе в плане содержания и технологии обучения улучшение в стиле отношений педагога и учеников не изменится эмпирическая сущность нашего образования и тем самым не будут сняты главные проблемы контрольно-оценочной деятельности. **Грузинский опыт** позволяет судить, что обучение без отметок возможно. Но действительно ли оно рационально? Этот вопрос остаётся ещё открытым.

**Российские варианты.** Речь пойдёт о системах В.П.Беспалько и В.П.Симонова, в основе которых лежит идея поуровневого контроля и оценки учебных достижений. (Сразу надо отметить важность движения в этом направлении.) Первая система давно и широко известна в педагогической науке, вторая проходит теперь экспериментальную проверку и апробацию в нескольких школах России. Наши восточные соседи ещё только собираются вводить что-то новое, не решаясь, в отличие от нас, проводить глобальные эксперименты в масштабах всей страны.

В.П.Беспалько выступает за «диагностическую методику» с обязательным определением уровней усвоения [3; 4]. (Нужно согласиться с Н.Ф.Талызиной, которая считает, что точнее было бы говорить об уровнях усвоенности, а не усвоения [5, с. 16]. Поэтому будем придерживаться более точного термина.) Уровни усвоенности являются одним из главных условий объективности и однозначности контроля и оценки. В идее их установления в образовательном

процессе нашло своё отражение положение теории обучения о единстве знаний и умений (действий): качество знаний зависит от особенностей деятельности, в которую они включены, и от широты включения этих знаний в различные виды деятельности [там же]. Однако психологическая теория поэтапного усвоения П.Я.Гальперина недооценена В.П.Беспалько [4, с. 60]. Он выдвигает так называемый принцип завершённости обучения: хорошее качество подготовки в любом деле можно получить при любом процессе обучения (любой образовательной модели, технологии. — В.С.), но за разное время. Важно лишь, чтобы процесс был завершённым, т.е. чтобы коэффициент усвоения деятельности превзошёл проектируемое значение по уровню усвое-

ния 0,7, т.е.  $K_a \geq 0,7$  [там же, с. 61] ( $K_a = \frac{a}{p}$ ,

где  $a$  — число правильно выполненных учащимися операций,  $p$  — число существенных операций по эталону, ведущих к решению теста).

Однако в данном случае не учитывается, что цели и задачи, содержание учебного материала могут предполагать совершенно разные действия. Проще говоря, выполняемые задания могут быть, в одном случае, лёгкими, в другом — сложными (требовать разной степени обобщённости и усвоенности действий). Они могут быть адекватными усваиваемым понятиям, действиям и неадекватны им, могут отвечать требованиям полноты ориентировки, правильности, прочности или не отвечать. Поэтому коэффициент усвоения (точнее — усвоенности) не является единственным определяющим качества подготовки. Недооценка многими педагогами научно обоснованных этапов формирования понятий и действий приводит к неточностям и ошибкам при выделении уровней усвоенности. В педагогике всё ещё не дано определение уровням усвоенности, не названы чёткие критерии, по которым они выделяются. Упускаются из виду то те, то другие виды деятельности (например, нет группы действий, связанных с первоначальным восприятием и осмыслением нового, выполняемых в материальной или материа-

лизованной форме, а также с внешней опорой-алгоритмом). Специально не оговаривается степень обобщённости действий и степень их освоенности.

Вначале В.П.Беспалько были предложены следующие 4 уровня усвоенности: узнавание, воспроизведение, применение знаний в привычных условиях и творческое действие — применение знаний в новых условиях. Поиски более совершенных названий для выделенных уровней привели автора к новым обозначениям: ученический, алгоритмический, эвристический и творческий уровни [4, с. 55—56]. Следует заметить, что данные термины не отражают главных отличительных признаков выделенных уровней. В.П.Беспалько утверждает, что «изучение школьником большинства учебных предметов требует второго уровня усвоения» [там же, с. 57], что творческий уровень предполагает уже труд научного работника-исследователя [там же, с. 67]. Возникает резонный вопрос: какое тогда практическое значение для школы имеет выделение последних уровней?

Вообще выделение творчества в отдельный, последний, уровень не бесспорно, ибо, по сути, означает игнорирование возможных креативных действий на других уровнях. Творчество не возникает сразу из ничего, на пустом месте. Творческие, продуктивные мыслительные действия, как и репродуктивные, практически могут присутствовать в любом виде деятельности, на любом этапе. Другое дело, их соотношение на разных этапах может меняться — в количественном и качественном планах творчество будет не одинаковым. Признание творчества лишь на последнем уровне вносит немалую путаницу не только в педагогической теории, но и на практике, при подготовке отдельных заданий и целых тестов, контрольных работ. Скажем, если выразительное чтение включает творческое начало (а это очевидно), то куда его отнести? Неужели к высшему уровню? **Н**

Учитывать в оценке степень интеллектуальной активности ученика, самостоятельность, критичность, гибкость, продуктивность его мышления нужно. Но вряд ли это стоит делать через категорию творчества. Понятие творчества относительно.

Одно лишь внешнее выражение результатов деятельности может не отражать в полной мере истинного положения вещей. Для Э.Фромма, А.Маслоу, К.Роджерса и других творчество связывается не с качеством конечных продуктов. Основываясь на гуманистических подходах, они утверждают, что в любом человеке заложены творческие способности, их нужно активизировать и развивать. Оценка, которая фиксирует, что работа выполнена не на творческом уровне, может убить в авторе желание достигать этого уровня, подтолкнёт к формированию ложного представления у учителя и самого ученика о том, что этот ученик не способен к творчеству. Если мы можем судить о чём-либо лишь по внешним признакам, лучше в этом случае говорить не о творчестве, а, скажем, о выборе учеником определённых способов выполнения задания — стереотипном (в заданных границах) или оригинальном (с привнесением своего, нового).

В.П.Беспалько считает, что оценка по пятибалльной шкале получается обобщённой и грубой и предлагает заменить эту шкалу 12-балльной [там же, с. 64—65]. Правда, поскольку в ней фигурирует «0», её следовало бы считать 13-балльной. Точность этой шкалы сомнительна, а вот её громоздкость, сложность (например, при подсчёте общего балла, выведении итоговой отметки) очевидна. Негуманным здесь является не только присутствие «0» — отрицательной отметки — и связанных с этим негативных моментов. Как известно, в любой оценочной шкале только крайние (последнее или первое) обозначения могут восприниматься как положительная (отличная) отметка. В данном случае это 12 баллов. Остальные отметки всегда будут ниже и «хуже». В случае, когда достижение последнего уровня не планируется, ученик не может получить отличную отметку. Между тем, как справедливо подчёркивает Н.Ф.Талызина, если ученики достигают намеченного уровня, то «мы обязаны оценить их знания и умения... высшей оценкой...» [5, с. 34]. В противном случае, недоумения и недовольства учащихся, как и их родителей, будут вполне обоснованными. Сложности в плане объективности возник-

нут и при выставлении итоговых отметок, когда будет практически невозможно учесть по текущим отметкам степень достижения учеником намеченного уровня усвоения при решении конкретных задач.

В.П.Симонов в своей системе [6] предлагает заменить пять баллов, которые «уже не действуют», на 10. Якобы это поможет повысить объективность оценки знаний учащихся. Для этого он пытается наполнить их новым содержанием, связав с выделенными им «этапами проверки и оценки степени обученности учащихся», или, по-другому, — уровнями усвоенности (I. Различение; II. Запоминание; III. Понимание; IV. Элементарные умения и навыки; V. Перенос). В этой градации находишь сходства отчасти с таксономией целей, разработанной в США Б.Блумом [7, с. 302], а отчасти с уровнями В.П.Беспалько [3]. Приходится сразу усомниться в логичности такой градации, в которой чётко не выявлено содержание деятельности, стоящей за указанными категориями [5, с. 20]. Было бы большим упрощением и искажением процессы восприятия, узнавания, запоминания, понимания и выполнения практических действий представлять только в виде простой последовательной смены одного другим. Из классификации В.П.Симонова получается, что действиям по различению и запоминанию отказывают в осознанности, анализе и синтезе, что запоминание — обязательно механическое и осуществляется оно только на одном этапе учебной деятельности. Познание лишено понимания? В 3 и 4 балла собираются оценивать неосознанное воспроизведение заученного, 8 баллов — «отлично» — готовы ставить за способность ученика «не особенно задумываться» в ходе применения теории на практике. Такой подход противоречит основным положениям современной теории усвоения. Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, А.А.Смирнов, П.И.Зинченко и другие подчёркивают важность изначального понимания учеником содержания усваиваемого материала и ориентировочной основы действий с ним. Однако модель «школы по-пугаев» (П.П.Блонский), т.е. школы, в которой считается нормой, когда ученики бездумно повторяют чужие мысли и действия,

ещё весьма популярна у нас. Живучим оказывается и разграничение: вначале — теория (читай — схоластические знания), потом — практика. Идея о том, что более эффективно усвоение в процессе активной мыслительной деятельности, практики с опорой на теорию, пока принята не всеми педагогами.

Заверения В.П.Симонова, его сторонников и продолжателей у нас в Беларуси, будто бы десятибалльная система решает многие, если не все, проблемы оценки, остаются, к сожалению, пока только словами. Проблемы авторитарного подхода к оценке, допускающего антигуманное сортирование учеников и их контрольно-оценочную пассивность, остались. Упускаются из виду и содержательная сторона образования, выработка эталонов и действенность критериев оценки. Провозглашённый курс на поуровневую оценку, её достоверность и гуманность вступает в противоречие с тем, что мы видим на самом деле. Знаменательно в этом отношении сравнение, предложенное самим В.П.Симоновым (см. его интервью рядом с публикацией [6]): «10-балльная шкала — это шкала с десятками долями градуса, а 5-балльная — с целыми градусами». То есть десятибалльная шкала — это всего лишь расширенная и чуть-чуть изменённая пятибалльная, использовавшаяся в прошлые годы.

Подтверждение этому находишь и в нашем собственном опыте — эклектичном белорусском варианте, концептуально схожем с системой В.П.Симонова. Так, в нашей республике существуют ученические дневники, в которых детям и родителям объясняется, что, скажем, 0 — это бывшая «двойка», или «неудовлетворительно», баллы 1 и 2 соответствуют бывшей «тройке» с минусом, или означают «посредственно», 8 баллов — бывшая «5-», или «почти отлично», а 10 баллов — «5+», или «превосходно». Словесная оценка для каждого балла как нельзя ярче свидетельствует о сохранившейся негативной смысловой окраске самых низких баллов. Негуманное выделение среди учеников второсортных сохранилось, как и сама оценочная шкала осталась символом разделения школьников на «хороших» и «плохих». Привязка же к

ней уровню усвоенности оказывается здесь искусственной, и если в ближайшее время ничего кардинально не изменится в новой системе оценивания, уровни отпадут как неприжившийся чужеродный черенок.

Неточное выделение этапов (уровней) неизбежно привело и будет приводить к трудностям в разработке поуровневых заданий — тех самых эталонов, на которые должны равняться ученики и учителя. Самый наглядный пример этому — подготовленные по приказу министерства в спешном порядке (как обычно) и опубликованные на страницах «Настаўніцкай газеты» тесты и проверочные работы для итогового и тематического контроля (почему-то анонимные). Они вряд ли смогли внести ясность. Прослеживаются некоторые общие тенденции в этих заданиях. Нередко наблюдается смешение в одном задании действий, которые выполняются на разных уровнях. Например, часто предлагается выбрать (подчеркнуть, указать) правильный ответ — действие на распознавание и одновременно дать определение, объяснение действия по воспроизведению. Очень часто встречается неверное определение уровня сформированности понятий и действий, который предполагается при выполнении того или иного задания. То есть задание одного уровня выдаётся за задание другого, более низкого или более высокого. Особая путаница происходит с заданиями для II и III уровней (неосознанное воспроизведение и осознанное воспроизведение). Из-за того, что оба уровня предполагают одинаковое действие — воспроизведение по памяти, оказывается трудным дифференцировать для них задания. Не менее сложным оказалось найти задания для V уровня. С одной стороны, не весь учебный материал и не по каждому предмету необходимо, согласно жизненным потребностям или возрастным возможностям учеников, усваивать на последнем уровне. С другой стороны, традиционная школа не приспособлена к действительности, практике — до этого не было заведено регулярно использовать задания, создающие проблемные ситуации, взятые из самой жизни или приближённые к реальным жизненным условиям. Нам трудно учить школьников, не зная готовых отве-

тов (а ведь в жизни чаще всего так и бывает!). Нас страшит непредсказуемость такой ситуации: куда может завести нас пытли- вый ученический ум и фантазия? Куда при- вычнее и проще требовать от учеников вос- произведения по памяти книжных опреде- лений и готовых формул, решения абст- рактных задач по заданному алгоритму с имеющимся однозначным ответом. Именно из-за этого в нашей образовательной дея- тельности не приживаются пока виды ра- боты, сопряжённые с проблемами из ре- ального жизненного контекста, требующие от учеников инициативы, поиска неодно- значных решений, активной мыслительной деятельности, логических умозаключений. Не удивительно, что в подавляющем боль- шинстве случаев предлагаемые для V уров- ня задания на самом деле ему не соответ- ствуют, а являются заданиями IV или ещё более низкого уровня. Поэтому, может быть, в сложившейся ситуации умнее по- ступили те, кто вовсе проигнорировал уровни, явно или завуалированно, фор- мально привязывая более простые (на взгляд составителей) задания к начальным, низким, уровням, а более сложные (опять же с субъективной точки зрения) — к по- следующим уровням.

В доработанном новом варианте «Де- сятибалльной шкалы оценки» (см. «Настаў- ніцкая газета» за 5 августа 2003 г., с. 2—3) уже отсутствует прямое указание на уров- ни. Зато осталась неточность формулиро- вок. Нет чёткой дифференциации видов де- ятельности, описание действий представ- лено расплывчато. Провозглашённый «уровневый подход» приобретает здесь весь- ма условный характер.

Чем, например, отличается «воспроиз- ведение большей части» материала (4 бал- ла) от «воспроизведения значительной час- ти» (5 баллов)? При воспроизведении, оце- ниваемом в 3, 4, 5 и 6 баллов, предусмат- ривается осуществление умственных и практических действий по образцу. Но ка- кой образец предполагается при воспроиз- ведении? Если это образец, который нахо- дится перед глазами ученика как источник- стимул, то это скорее будет распознавание. 7 баллов ставится за владение программ- ным учебным материалом в знакомой ситу-

ации, а 8 — за владение и ещё оперирова- ние тем же самым. Как отличить «знако- мую» ситуацию от «незнакомой»? В чём осо- бенность оперирования, чем оно отличает- ся от владения, не ясно. Наверно, владение — это те самые схоластические знания, а оперирование — «самостоятельное выпол- нение заданий». Но разве до этого ученик выполнял задания не самостоятельно? 9 баллов предлагается выставлять ученику за «оперирование программным материалом в частично изменённой ситуации». А как оп- ределить, когда ситуация становится изме- нённой частично?

По сути, доработанная «Интеграль- ная 10-балльная шкала оценки резуль- татов учебной деятельности учащихся...» оказалась настолько «интегральной», не- разделимой, аморфной, не имеющей стройной поуровневой структуры, что по- ней будет ещё сложнее составителям контрольных тестов разграничивать за- дания, а учителям — определять, какой балл за что ставить. Её внедрение ещё быстрее подтолкнёт наших педагогов к полному отказу от идеи поуровневой оценки.

В порядке выставления отметок не произошло существенных изменений. И разработчики норм оценки учебных дости- жений по каждому предмету, и сами учи- теля пытаются игнорировать новые, не совсем понятные уровни. Так, 10 баллами может оцениваться и чтение стихотворе- ния наизусть, и диктант, и сочинение. Главными остаются привычные критерии — объём и правильность выполнения. Рас- ширился лишь цифровой диапазон оцен- ки, а с ним и подсчёты при выставлении итоговых отметок. Ученики и их родители по-прежнему смотрят на всех и всё, кто и что имеет связь со школой, «через при- зму отметок» [2, с. 34]. Многие школьники, особенно старательные, всякими спосо- бами стремятся получить самые высокие баллы (теперь это «девятки» и «десятки»). Управленцы вслед за учёными, идя по на- катанной колее, с помощью формул, не помещающихся в длину на журнальной странице [8], продолжают с усердием выс- читывать по итоговым отметкам коэффи- циенты успеваемости, степени обучаемос-

ти и обученности. Всё это якобы покажет им «хороших» учителей и тех, кто «не дорабатывает», позволит делать соответствующие оргвыводы и «принимать необходимые управленческие решения». Можно лишь посочувствовать этим людям, потратившим немало сил и времени на подсчёты и оперирование сомнительными в плане достоверности цифрами и в итоге узнавшим, что они действуют в духе всё той же процентомании. Одним словом, формальность и культ отметки при 10-балльной системе оценки не исчезли.

*Украинский вариант.* В школах Украины с 2000 г. введена 12-балльная система оценивания. Нововведение пока не коснулось начальной школы. Украинские реформаторы заявили об изменениях не столько количественного, сколько качественного характера. С их слов, «отметки перестают выполнять «карательную» функцию, потому что все они — положительные... Ребёнка ждут раскрепощение и свобода... Он сам выбирает, как ему учиться, по каким дисциплинам стремиться к вершинам, а где можно будет просто «отсидеться» (?! — В.С.). На повторное обучение его теперь никто не вправе оставить» (Ирина Каминская // Учительская газета. — 2003. — 17 февраля). Ученики теперь могут вообще не посещать уроков. Главное — сдать тематический зачёт. Но реальное положение вещей не столь радужно, как его официально представляют. Весьма знаменательны в этом плане отзыв народного учителя СССР В.Шаталова о 12-балльной системе в «Независимой газете» за 29 ноября 2002 г. и публикация «12-балльный шторм в школьном море...» ([http://www.ime.edu-ua.net/cgi-bin/forum\\_ime/forum12.pl?read=5](http://www.ime.edu-ua.net/cgi-bin/forum_ime/forum12.pl?read=5)). Из них сразу вырисовываются узнаваемые черты.

В украинской реформе, помимо 12 баллов и тематических зачётов, есть ещё некоторые особенности. Наши украинские коллеги тоже попытались построить оценочную деятельность с учётом уровней усвоения: 1-й — низкий (рецептивный) — 1—3 балла, «неудовлетворительно»; 2-й — средний (репродуктивный) — 4—6 баллов, «удовлетворительно»; 3-й — достаточный (репродуктивно-продуктивный) — 7—9 баллов, «хорошо», 4-й — высокий (продуктив-

ный, творческий) — 10—12 баллов, «отлично». Нельзя признать удачными как наименование, так и саму классификацию этих уровней. О понятии «рецептивный» уже шла речь в статье «Десятибалльная система оценки: принципиальные вопросы и возможные ответы» («Адукация і вихаванне». 2003. — № 1. — С. 10). Называть уровни «низким», «средним», «достаточным» некорректно по нескольким причинам. Во-первых, вправе ли мы считать восприятие (перцепцию) или узнавание чем-то «низким», «плохим», неудовлетворительным и всегда недостаточным? В ряде случаев ученику будет вполне достаточно уметь узнавать изученный материал, чтобы получить высшую оценку — степень значимости этого материала для жизни — или возраст ученика большего не предусматривают. Понятие достаточности относительно и не может быть использовано для наименования одного из уровней усвоения. Во-вторых, в названных понятиях узнаётся унизирующее для учеников разделение их на группы по способностям. Неудачным представляется и использование при наименовании уровней усвоения терминов «репродуктивный», «продуктивный», «творческий».

Итак, несмотря на благие намерения украинских реформаторов, в их оценочной системе тоже остались неудовлетворительные отметки, сортирование учеников на «хороших» и «плохих». При этом по их 12-балльной шкале первый уровень так называемой рецепции оценивается баллами только с отрицательным значением. Три отрицательные отметки сразу же стали в этой системе «недееспособными», так как в школе никогда не было потребности дифференцировать между собой отрицательные результаты. Последний же «уровень творчества» благодаря выдвинутым требованиям оказывается для учеников практически недостижимым. То есть большинство учеников лишено возможности получить за добросовестно и безошибочно выполненную работу высшую оценку в 10—12 баллов. Угроза остаться без медали нависла и над многими отличниками, ибо 11 и 12 баллов в украинской школе тоже стали невозможными. Так что сразу же после волевого, искусственного, увеличения чис-

ла баллов началось их естественное сокращение.

Подводя итог, следует признать, что новые системы оценивания в постсоветских республиках автоматически унаследовали все старые болячки и проблемы, из-за которых, собственно, и разгорелся сыр-бор. Если что и изменилось по большому счёту, так это только количество баллов. Пяти-(четырёх-)балльную шкалу механически растянули. Дополнительные баллы к прежним трудностям добавили новые, связанные с определением итоговой оценки (отметки), с путаницей в формально существующих уровнях. Вместо ожидаемых упрощения, повышения достоверности, надёжности, гуманности школьной оценки мы имеем на сегодняшний день нечто ещё более сложное, громоздкое, противоречивое.

Сколько баллов использовать? Умертвить или реанимировать отметки? Эти часто задаваемые вопросы оказываются не самыми главными. Сколько бы баллов мы ни использовали для оценки учебных достижений школьников, перед нами всё равно будут возникать проблемы интерпретации (сколько за что ставить) и объективности. Причём чем большим числом баллов мы будем оперировать, тем с большими сложностями можем сталкиваться. Суть здесь не в количестве баллов, а в том, что мы ими (или другими средствами контроля и оценки) измеряем, оцениваем, каковы критерии этой оценки, какой шкалой нам нужно пользоваться и в каких случаях. Если отметки отмирают, не мешать этому, возвращаясь к 10 баллам. Если не отмирают, не инициировать этого процесса, не подталкивать наше образование к полному отказу от отметок. Общество не готово жить без школьных отметок. Но система оценивания нуждается в серьёзных коррективах и усовершенствовании. Реформировать контрольно-оценочную деятельность следует не в направлении изменения только числа баллов или полного отказа от них. Необходимо взять на вооружение системный подход к решению проблем и одновременно идти по пути упрощения технологии, придания ей гибкости и универсальности.

**Вывод 2.** Преобразование контрольно-оценочной деятельности педагогов и уча-

щихся будет успешным в случае изменений, затрагивающих всю систему образования. Если мы действительно хотим серьёзного улучшения контроля и оценки, мы должны настроиться на системное решение проблем и поэтапный переход школы к новым образовательным условиям. Реформирование не может быть поверхностным и молниеносным. Это процесс не одного месяца и даже не одного года. Усовершенствование оценочного компонента зависит от изменений в содержании, технологии и общем подходе к организации учебно-педагогической деятельности, т.е. изменений, касающихся всей образовательной модели. Без серьёзной научно-экспериментальной базы не провести масштабных, системных преобразований. В современной отечественной науке может быть найден потенциал для создания такой базы. Имеется и серьёзная научная основа — теория обучения, у которой пока нет другой достойной альтернативы. Но эта теория до сих пор остаётся так и не востребованной в полной мере образованием. (Так, всё ещё нет единой классификации уровней усвоенности; предлагаемые варианты не отвечают всем требованиям и не могут быть взяты для школьной практики.) Реализовать заложенные в теории обучения идеи — дело нашего времени. Гуманизация и стандартизация на научной основе всего образовательного процесса — вот те пути, которыми можно прийти к намеченной цели.

**Упущение 3.** В реформе контрольно-оценочной системы многие не смогли выйти за пределы одной шкалы отметок. И хотя отметки могут у них выступать и в виде баллов, и в форме отдельных слов («отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и т.д.), но это всё та же одна шкала. С помощью её пытаются измерить, оценить сразу несколько несоизмеримых величин: объём и правильность выполнения задания, с одной стороны, и уровни усвоенности — с другой. Как нельзя с помощью одной меры величины охарактеризовать предмет, скажем, по размеру, его весу и температуре, так вряд ли возможно одну шкалу приспособить для оценки учебных достижений сразу по количеству (объёму) усвоенного, правильности выполненного (без ошибок

или с ошибками), степени освоенности учеником изучаемых объектов и действий, степени обобщённости знаний и выбору им способа выполнения заданий.

Известно, по меньшей мере, две шкалы, по которым у нас в образовании выставляются отметки, — это ранговая, или порядковая, шкала и регистрационная номинально-количественная шкала.

В ранговой шкале отметки (баллы или другие знаки и символы) имеют не количественное, а порядковое значение, устанавливая общую иерархию между сопоставляемыми единицами. Главная её функция — сравнить результаты работы учеников, а вместе с тем и их самих, указать на место, которое занимает ученик среди других по успеваемости. Так, в одних случаях низкое качество знаний условилось обозначать малым числом баллов, а высокое — большим; в других случаях — определёнными буквами в соответствии с их порядком расположения в алфавите и т.д. Под качеством знаний в данном случае обычно подразумеваются объём и правильность выполненного. В последнее время сюда пытаются причислить и уровни усвоенности. Отметки ранговой шкалы с одинаковым успехом могут дифференцировать результаты учебной деятельности по каждому из этих параметров, но, увы, не по всем вместе. Если, скажем, такие признаки, как объём и наличие/отсутствие ошибок, могут быть учтены и оценены по одной шкале, то уровни усвоенности этой же шкалой достоверно измерить уже не удаётся. И наоборот — если мы выбираем ранговую шкалу для установления, например, уровня усвоенности учеником необходимых знаний, то с помощью её мы уже не сможем объективно (по справедливости) оценить работы учеников в отношении правильности и полноты выполненного.

Ранговые шкалы могут быть односторонними (1, 2, 3, ...) и двусторонними, или биполярными (...-1, 0, 1, ...). Односторонняя шкала, в которой часть баллов имеет отрицательное значение, по сути представляет собой тоже биполярную шкалу с отрицательными и положительными величинами, где нулевой точкой является среднее между последним отрицательным и

первым положительным баллами (в пятибалльной шкале — это 2,5 балла). «Негативный» диапазон такой шкалы перестаёт «работать» в полном объёме, когда осознают бессмысленность дифференциации среди учеников, не дотягивающих до намеченной нижней планки. Со временем, будучи невостребованным, этот диапазон отмирает. Отрицательное значение сохраняется за одним баллом, который тоже всё менее успешно будет справляться с возлагаемыми на него функциями. Это участь любой биполярной ранговой шкалы (с любым числом баллов, слов или других знаков). Поэтому ранговая шкала, в которой есть отрицательные значения, вряд ли может стать эффективным инструментом оценки учебных достижений.

Отметки в регистрационной шкале имеют количественное или номинальное значение. Числовые обозначения фиксируют количество определённых объектов или признаков (например, количество пропущенных учеником занятий), буквенные и другие — устанавливают наименование какого-либо класса объектов или факта наличия/отсутствия чего-либо. Так, выставление зачётных отметок (зачётов) идёт по регистрационной номинальной шкале. Главная функция отметок в этом случае — зафиксировать (зарегистрировать) сам факт чего-либо (количества пропусков, сдачи курса, задолженности, выполнения задания и т.д.). Здесь не ставится цель специально сравнивать учеников друг с другом по каким-либо признакам. Сравнение и деление учащихся могут происходить лишь опосредованно — по отметкам в итоге (например, разделение на сдавших и несдавших зачёт).

Если сравнивать обе шкалы, то ранговая — более дифференцированная, так как содержит больше градаций. В этом есть как сильная, так и слабая стороны. Положительным является то, что такая шкала отметок может обеспечить большую точность измерения и оценки при условии наличия точных параметров. Отрицательный момент — такая шкала при авторитарном подходе позволяет делать акцент не столько на успехах, сколько на недостатках, неудачах учеников, делить их на людей разного сор-

та. Эта негативная сторона не так ярко выражена при использовании регистрационной шкалы, которую можно считать более щадящей, гуманной. Однако такая шкала вряд ли будет удобной для точного обозначения уровней усвоенности. Именно поэтому в контрольно-оценочной деятельности рациональнее всего использовать параллельно обе шкалы, максимально задействовав их сильные стороны и по возможности избегая слабых.

**Вывод 3.** Если нас действительно интересуют содержание и результат реформ, а не сам факт их проведения, мы вынуждены будем существенно дорабатывать имеющуюся у нас 10-балльную систему, принимать дополнительные кардинальные меры по её усовершенствованию. Признавая необходимость одновременной гуманизации и стандартизации системы контроля и оценки, как и всего образования в целом, мы

тем самым должны признать важность не только изменения подходов к организации этой системы, разработки научно обоснованных предмета, эталона, критериев и технологии оценки, но и модернизации инструментария для этой технологии. Здесь необходимо не просто изменение внутри одной шкалы количества баллов с механической привязкой к ним уровней усвоенности, а включение и параллельное системное использование обеих имеющихся в распоряжении педагогики шкал. Благодаря системности новой технологии можно будет добиться удачного варьирования этими шкалами в оценочной деятельности, гибкости, простоты, универсальности и надёжности их применения с наибольшим КПД. Именно тогда они помогут обеспечить научность, объективность и гуманность контроля и оценивания в образовательном процессе.

\*\*\*

1. Глассер. У. Школы без неудачников. — М.: Прогресс, 1991. — 184 с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Мн.: Университетское, 1990. — 560 с.
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психол.-пед. обеспечения техн. обучающих систем. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. — 304 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
5. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. — М.: Знание, 1983. — 96 с.
6. Оценка обученности — как проблема и потребность практики // Настаўніцкая газета. — 2003. — 18 апреля. — С. 3.
7. Одарённые дети / Пер. с англ.; Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слущкого. — М.: Прогресс, 1991. — 376 с.
8. Ракуць В.У. Систэмы падыход да ацэнкі вучэбных дасягненняў па 10-бальнай шкале // Адукацыя і выхаванне. — 2003. — № 3. — С. 3—8.

Додаток 1