

Воронцов А.Б.

**Подходы к организации контрольно-оценочной
деятельности школы в условиях
модернизации российского образования
(*методические рекомендации*)**

Данные материалы были созданы в период широкомасштабного эксперимента в РФ по модернизации российского образования 2001-2004 годы, однако они могут быть актуальны и при реализации ФГОС общего образования в 2009-2014 годах

Введение

В современной школе, реализуя Концепцию модернизации российского образования, осуществляя гуманистический подход к обучению и воспитанию школьников, в течение последних нескольких лет особое внимание уделяется *проблеме оценивания*.

Одной из основных задач, которые стоят перед системой отечественного образования, безусловно, является переориентация на подготовку человека, способного самостоятельно принимать решения и точно, эффективно, разумно действовать в современном меняющемся мире. Такими способностями может обладать только человек, лично состоявшийся. Самостоятельность как ответственное, инициативное, независимое поведение, совершаемое собственными силами – это основной вектор взросления.¹ Поэтому без изменения подходов к системе оценивания в нынешних условиях развития образования невозможно достичь поставленных образовательных целей.

Этой проблеме в начальной школе уже были посвящены ряд методических писем Министерства образования Российской Федерации.² В этих документах рассматривались вопросы критики существующей пятибалльной системы оценивания (отметки); необходимости введения новой системы оценивания; подходы к оцениванию при безотметочном

¹ Сборник «Модернизация образовательного процесса начальной, основной и старшей школы: варианты решения. -М., Просвещение, 2004.

² Логинова О.Б. Система оценивания учебных достижений школьников. Рекомендации Министерства образования Российской Федерации для участников эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования, 2001.

О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования (Методическое письмо № 13-51-120/13 от 03.06.2003)

обучении; условия введения безотметочной системы оценивания в начальной школе и этапы перехода на эту систему оценивания.

За несколько лет эксперимента в этом направлении российская Школа накопила определенный опыт организации образовательного процесса в начальной школе в условиях безотметочной системы оценивания. В рамках программы «Совершенствование и развитие системы государственных образовательных стандартов и тестирования» Инновационного проекта развития образования Национального фонда подготовки кадров (НФПК) в проекте «Модернизация содержания образования – перспективные разработки»³ на базе 42 школ Российской Федерации изучался и оформлялся опыт использования разных форм контроля и оценки младших школьников в условиях безотметочного обучения. Анализ полученных материалов дает основания для положительной оценки хода экспериментальной работы в данном направлении.

Однако до сих пор в школьной практике остается ряд проблем, которые искажают истинные намерения ученых-специалистов, педагогов, управленцев, ратующих за отмену отметок в обучении современной школы.

Первая проблема – смешение таких понятий как «оценка» и «отметка». По данным опроса учителей ряда школ РФ, большинство педагогов считают термины "оценка" и "отметка" синонимами (76 % из опрошенных учителей)⁴. По мнению Г.А. Цукерман, склейка этих понятий произошла, потому, что долгие годы школьная практика имела единую общегосударственную систему оценивания: пятибалльную отметочную систему. На ней выросли несколько поколений учителей, родителей нынешних школьников, и ей пока что нет серьезных альтернатив ни в педагогическом сознании, ни в школьной

³ Руководитель Проекта А.Г.Каспржак

⁴ Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. -М.,2002- с.45

практике.⁵ В педагогической литературе отметка трактуется как количественная характеристика оценки, которая может выражаться в баллах (5, 50, 12, 100-балльная), цветом, каким-либо символом и т.п. В толковых словарях (см. С.И. Ожегов, Д.Н. Ушаков) отметка – это установленное (государством) обозначение степени знаний учащихся. Поэтому, говоря о безотметочной системе оценивая, как правило, имеется ввиду отказ от количественной характеристики оценки. Необходимо ясно понимать, что этот отказ *не отменяет* автоматически контроля и оценки, как со стороны учителя, администрации школы, так и со стороны, самого ребенка и его родителей. Наоборот, безотметочная система оценивания усиливает роль самоконтроля и самооценки школьников, поворачивает педагогическую работу учителя на обучение детей этим действиям.

Вторая проблема связана с тем, что большая часть инноваций и экспериментов в этом направлении затрагивает в основном *внешнюю* сторону контрольно-оценочной деятельности начальной школы (поиск новых форм прежде всего замены отметки другими шкалами оценки со стороны взрослого (учителя, администрации школы и родителя). Проведенный в конце 2002-2003 учебного года мониторинг качества обучения во вторых классах школ, участвующих в широкомасштабном эксперименте по модернизации структуры и содержания общего образования, выявил прежде всего ряд проблем, связанных с недостаточным уровнем формирования *контрольно-оценочной самостоятельности*⁶, которая является ядром и основной формой развития всей учебной самостоятельности ребенка. Для ее воспитания совершенно необходим

⁵ Цукерман Г.А. Оценка без отметки.- М.-Рига: Экспеимент,1999.- с.4-5

⁶ Проверочные работы по математике, русскому языку и литературному чтению были разработаны сотрудниками лаборатории педагогической диагностики и коррекции результатов обучения Центра начального образования ИОСО РАО. В мониторинге образовательных достижений, проводимом в апреле 2003 года участвовало более 35 000 второклассников.

радикальный пересмотр *системы оценивания* и не только в начальной, но и на других ступенях образования. Необходимо договариваться на уровне школы о том, как будут строиться *переходы* с одной образовательной ступени на другую (от дошкольного образования к начальному, от начальной к основной школе и т.д.). Без единой оценочной политики школы переходить на безотметочную систему оценивания опасно прежде всего для ребенка, который оказывается заложником взрослых «игр» по поводу оценивания.

Третья проблема связана с разным наполнением самого назначения (функции), роли контрольно-оценочной деятельности прежде всего в начальной школе. С нашей точки зрения переход на безотметочную систему оценивания прежде всего связан с двумя вещами: переходом на другую «философию» всего оценивания в школе – на *оценку достижений школьников* и переходом на *задачный принцип построения содержания* образования. Надо понимать, что отмена отметок в обучении есть не самоцель и не дань моде. Например, самооценка нужна не сама по себе, она должна являться средством принятия решения самого ребенка о дальнейших своих действиях в процессе учения, а организация обучения самоконтролю есть средство в этом процессе видеть (предвидеть) возможные ошибкоопасные места по ходу решения задачи.

Роль учителя в контрольно-оценочной деятельности школы при таком подходе также принципиально меняется: от централизованного, многоуровневого контроля за деятельностью школьников к передаче, с одной стороны, контрольно-оценочных «инструментов» в руки учащихся, а также помощи им в детской контрольно-оценочной деятельности по их запросу, с другой стороны, организации внешней экспертной оценки отчуждаемых продуктов учебной деятельности (различные формы накопительной системы оценивания) как инструмента для представления учениками себя и своих достижений вне школы.

Следовательно, при таких акцентах контроль и оценку целесообразно рассматривать как «запускной» механизм всей учебной деятельно-

сти школьников (с оценки своих возможностей начинается учебный процесс, контролем и оценкой сопровождается, и оценкой заканчивается тот или другой фрагмент учения школьника).

Кроме этого надо отдавать себе отчет и в том, что каждый принцип, метод и прием контроля и оценивания имеет свои ограничения и может оказаться небезопасным, если его применять как абсолютный, универсальный, а не как верный лишь *относительно*.

И, четвертая проблема, связана с организацией контрольно-оценочной деятельности на уроках эстетической (ИЗО, музыка) и физической культуры. До сих пор подходы в оценивании на этих учебных предметах не чем не отличаются от оценивания на уроках русского языка или математики. Даже замена отметок на слова «зачет» или «незачет» не снимает проблемы оценивания с этих предметов. Ясно, что количественная оценка применительно к творческим или спортивным достижениям неадекватна, вредна и не должна применяться. Творческие и физические достижения всегда уникальны и в принципе не поддаются количественной мерке, какой бы то ни было стандартизации (нормативы на уроках физической культуры к физической культуре *не имеют* никакого отношения).

Рекомендации об отмене отметок на таких уроках как музыка, изобразительное искусство и физическая культура⁷ вызвали неоднозначную реакцию у учителей этих предметов. Ряд учителей, принимая в душе, аргументы в пользу отмены отметок, считают, однако, что в реальных условиях этот верный, по сути, шаг может обернуться негативными последствиями в целом для школы: отметка не ставится, на аттестат не влияет – все это может способствовать «выдавливанию» прежде всего искусства из учебного плана. Такие опасения могут тормозить переход

⁷ О введении безотметочного обучения по физической культуре, изобразительному искусству, музыке
(Информационно-методическое письмо № 13-51-237/13 от 03.10.2003)

школ на другие способы оценивания на уроках эстетического цикла и физической культуры.

Для снятия подобных опасений есть только один ход – поставить все учебные предметы в одинаковые условия, перейти школе в режим безотметочной системы оценивания с возможностью «перевода» по необходимости в любую балльную систему оценивания, в том числе и пятибалльную. А все педагогические силы учителей эстетического блока и физической культуры направить на поиск и расширение адекватных форм оценивания в этих учебных дисциплинах. Школьной практикой накоплен достаточный опыт разных форм качественной оценки творчества наших детей.

Итак, указанные выше проблемы, ставят перед нами следующие организационно-педагогические задачи по дальнейшей работе изменения системы контрольно-оценочной деятельности в школьной практике:

- выделить, технологически освоить и описать основные этапы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников;
- при переходе детей из начальной в основную школу (4-5 классы) сосредоточить работу в классе на способах «перевода» детских оценочных шкал в общепринятую пятибалльную систему оценивания;
- установить специфику контроля и оценки творчества и инициативы школьников в учебных предметах эстетического цикла (изобразительное искусство и музыка), а также физической культуры;
- привести в определенную систему накопленный опыт работы учителя начальных классов в условиях безотметочного обучения и оценить психолого-педагогический и образовательный эффект от данного эксперимента.

Принятие школой единой "оценочной политики"

Тезис: контрольно-оценочная деятельность школы должна быть выстроена на всех ступенях школьного образования как единая «оценочная политика». Не допустимо вносить изменения в эту деятельность на одной ступени образования, не меняя ее на других. Не допустимо, чтобы каждый учитель школы использовал «свою» систему оценивая, отличную от других педагогов.

Необходимо отметить, что согласно ст.15 п.3 Закона «Об образовании» «образовательное учреждение самостоятельно в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся». Так как итоговая аттестация проводится только по окончанию 9 и 11-х классов (ст.15, п.4 Закона «Об образовании»), то с 1 по 9-й класс школа вправе сама определять систему контроля и оценки учащихся и педагогов. Однако для этого необходимо привести в соответствие всю нормативно-правовую базу школы. Прежде всего, необходимо внести изменения в Устав школы. Кроме этого исходной точкой принятия образовательным учреждением единой "оценочной политики" и курса на реализацию идеи безотметочного обучения во многих школах может стать *«Положение о системе оценок, форм, порядке и периодичности промежуточной и аттестации обучающихся»* (см. приложение). В этом школьном документе могут быть прописаны все условия, средства, методы и формы оценивания, используемые в учебно-воспитательном процессе. Там же могут быть отражены особые формы ведения школьной документации (классных журналов, дневников учащихся, формы административного школьного контроля работы учителей), которые, как уже отмечалось, должны быть результатом договора. Помимо указанного документа, педагогический коллектив школы во главе с администрацией школы и при обязательном участии учащихся может составить *"Правила оценочной безопасности"*, регламентирующие, что можно и нужно делать при оценивании и чего делать нельзя.

Важно, чтобы "оценочная политика" была не просто принята на уровне школы, но и тщательно разработана, по крайней мере, должен быть заранее продуман ряд "узловых" вопросов, обеспечивающих функционирование единого оценочного "организма" школы. Среди таких вопросов можно назвать следующие:

1. "Стыковка" на уровне общих подходов к оцениванию между *начальной и основной школой*. Если не будет выстроен специальный *переход* от способов оценивания в начальной школе к нормативному оцениванию в основной школе, дети пострадают от резкого перепада в оценочных взаимоотношениях с учителями.

2. "Стыковка" "оценочной политики" *школы и семьи*. Должны быть продуманы механизмы постоянного согласования и координации оценочной политики учителей и родителей школьника на всех этапах обучения.

3. "Стыковка" оценочных требований *администрации и учителей* всех ступеней, договор о приемлемых формах *внутришкольного контроля* (правилах ведения классных журналов, ученических дневников).

В ходе разработки и принятия «оценочной политики» целесообразно организовать специальную работу и *методических объединений*. Ее цели – практическое освоение методов, форм, приемов безотметочной системы оценивания, анализ содержания программ и четкое определение тех знаний и умений, которые должны быть сформированы на конец учебного года, на конец четверти, на конец изучения каждого раздела. В результате такой работы методических объединений по каждому предмету составляется четкое планирование с предполагаемыми итоговыми результатами для каждого содержательного блока программы и обозначением ожидаемых сроков усвоения этих блоков.

И только после описанных выше управленческих и методических действий возможен поэтапный переход на усовершенствованную систему контроля и оценки в школе.

2 тезис: *Переход на безотметочную систему оценивания не есть самоцель, основная цель этого перехода прежде всего связана с формировани-*

ем контрольно-оценочной самостоятельности школьников как основы будущей учебной самостоятельности подростков. В связи с этим основной акцент в деятельности учителя начальной школы в этом плане делается на конструирование вместе с детьми «инструментов» для освоения действий контроля и оценки в их учебной деятельности.

Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников

В последнее время достаточно много говорится о безотметочном обучении (безотметочной системе оценивания, если быть более точным)⁸ в начальной пока школе. Однако в основном акцент делается на отрицательных эффектах отметки: искажении отношений ученика со взрослым, повышении тревожности и невротизации детей; искажении учебной мотивации. В связи с этим **одна из целей** реформирования в системе школьного оценивания состоит в том, чтобы **сделать оценку учащихся более содержательной, объективной и дифференцированной**. Это, по мнению отечественных психологов, позволит учителю, во-первых, не причинять вреда эмоциональному здоровью ребенка и, во-вторых, более эффективно отслеживать знания и навыки. В этом направлении безотметочного обучения уже есть определенный опыт, наработки школ (к сожалению, иногда носящие формальный характер, когда пятибалльная шкала заменяется другими формами оценки учащихся: значками, процентами, рисунками и т.п., не затрагивая при этом всех остальных составляющих образовательного процесса).

Кроме вышеуказанной цели (безусловно важной для школы) безотметочную систему оценивания необходимо сориентировать на решение еще одной стратегической задачи модернизации всей российской школы –

⁸ Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001, с. 37.

Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М., 2001, с. 34 – 35.

формирование самостоятельных, инициативных и ответственных молодых людей, способных в новых социально-экономических условиях быстро и эффективно найти свое место в обществе.

Таким образом, проблему безотметочного оценивания необходимо рассматривать исключительно в контексте другой – более серьезной, более масштабной проблемы начальной школы – **проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников как основы учебной самостоятельности школьников (основы умения учиться)**.

Школа отвечает за одну, но чрезвычайно существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения педагоги могут вырастить (но в большинстве случаев не выращивают) в школьниках *учебную самостоятельность (или умение учиться)* как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе. Умение учиться как способность к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях обнаруживает себя не только в сфере познания, оно применимо ко всем сферам общественного сознания- науке, искусству, нравственности и праву. Человек, умеющий учиться, умеет, в сущности, следующее. Соизмеряя свои возможности и условия достижения цели, он не останавливается перед задачей, для решения которой у него нет готовых средств, не ждет, чтобы его выручили, не объявляет задачу неинтересной, но ищет способы ее решения.

Центром развития учебной самостоятельности ребенка в начальной школе, ее ядром и основной формой проявления является *контрольно-оценочная самостоятельность*. Именно для ее формирования совершенно необходим был радикальный пересмотр системы оценивания в начальной школе. Целенаправленная работа учителя должна быть направлена на становление у младшего школьника способности к оценке границ своих знаний и умений. Эта способность является условием самостоятельной постановки учеником задачи следующего шага обучения в основной школе.

Составляющими контрольно-оценочной самостоятельности являются: умение опознать задачу как новую, оценить свои возможности действовать в новой ситуации, отделить известное от неизвестного. Обычно знание границ ученических возможностей находится «в монопольном ведении» педагога: это учитель знает, чего еще не проходили его ученики, и старается давать задания в рамках усвоенного. **Сам ученик** обычно не ведет, где проходит граница его знаний. Не зная, чего он не знает, ребенок не знает, что ему следует узнать. И не пробует узнавать... **сам ученик** обычно не принимает решения о том, что он готов предъявить свои знания взрослому для оценки. Это решение почти всегда ученику навязывается. **Сам ученик** почти никогда не участвует в принятии решения о том, усвоена ли тема, можно ли переходить к изучению нового материала. **Сам ученик** крайне редко имеет возможность примерить уровень сложности задачи к своим возможностям и потребностям осваивать этот способ действия. Сказанного достаточно, чтобы сформулировать один из диагнозов современной школы: ученику редко предоставляется возможность приобрести и проявить контрольно-оценочную самостоятельность.

Необходимо также отметить, что контрольно-оценочная самостоятельность должна рассматриваться в школе из двух позиций: из собственных, ясно осознаваемых способов и критериев качества своей учебной работы (процесса и результата) и владение способами контроля и оценивания, принятым в данном социуме.

Этапы построения контрольно-оценочной самостоятельности младших в оценке своих знаний и умений

Для формирования контрольно-оценочной самостоятельности предлагается выделить несколько этапов и фазы становления действий контроля и оценки у младших школьников:

1 этап становления контрольно-оценочной самостоятельности (первый класс).

В контрольных действиях – основная задача научить ребенка сопоставлять свои действия с заданным образцом (не обязательно, чтобы образец был правильным: в качестве образца может выступить чужое действие, независимо от его правильности). На этом этапе дети учатся обнаруживать совпадение, сходство, различие; договариваются о выборе образца для сопоставления. Постепенно дети переходят от очень детального поэлементного сопоставления к менее детальному. Центральное место в деятельности учащихся на этом этапе обучения отводится **пооперационному контролю**.

В оценочной деятельности **ретроспективная оценка** ученика предшествует учительской оценке. Предметом совместных усилий ребенка и взрослого является сходство или различие между детской самооценкой и оценкой учителя. Несовпадение этих оценок становится предметом обсуждения, что порождает, с одной стороны, работу над критериями оценки, с другой стороны, позволяет оформить действия самоконтроля учащихся как особую (специальную) задачу. На этом этапе обучения появляются различные формы фиксации оценки по заданным критериям (линеечки, ступеньки, оценочные листы и т.п.).

На этом же этапе закладываются основы будущей **рефлексивной оценки** – знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Учащиеся должны иметь право на сомнение и незнание, которое оформляется в классе особым образом (например, «место сомнений (тренировки)», в противовес этому – «Место на оценку»). Учителем создается на этом этапе система заданий, специально направленных на обучение ребенка отделять известное от неизвестного. В ходе первого года обучения вводится важный принцип оценивания – оцениваются только достижения, предъявленные самим ребенком, действует правило «добавлять, а не вычитать». Ребенку дается право самому выбирать ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю (сверстнику) для оценки. Он сам может назначать критерий оценивания. Такой подход к оцениванию побуждает школьников к ответственному действию.

Итак, к концу первого года обучения учитель должен быть уверен, что при благоприятных условиях большая часть детей класса могут:

- сравнивать действие (отдельные операции) и результат с готовым образцом;
- по заданным критериям оценить свои действия и соотнести свою оценку с оценкой учителя;
- предъявить на оценку свои достижения по заданному или назначенному самим ребенком критерию;
- отделить известное от неизвестного в знаниях (способах действия с предметом), задать «умный» вопрос.

В целом итогом первого этапа контрольно-оценочной самостоятельности есть выработанные совместные «правила оценочной безопасности»

Второй этап контрольно-оценочной самостоятельности (2-3 классы): происходит совершенствование работы учащихся над пооперационным (процессуальным) контролем освоения способов деятельности. На этом этапе такой вид контроля уже является для учащихся не целью, а средством решения другой задачи – определения «ошибкоопасных» мест, поиска возможных причин возникновения ошибок и путей их ликвидации. Контроль за усвоением учебного материала эффективен только тогда, когда он связан с диагностикой причин ошибок и трудностей учащихся. Коррекция учебной работы школьников дает результаты, если она основана на диагностических данных, а не только на самом факте ошибки. Учащиеся на этом этапе работают над освоением разных типов заданий, направленных на освоение **рефлексивного контроля** (контроля за способом действия).

Что касается действия оценки, то на этом этапе предметом совместных усилий ребенка и взрослого является дифференцирование отдельных действий, необходимых для «правильного» выполнения задания. Действие оценки полностью дифференцируется. Школьники учатся видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Предметом совместных усилий ребенка и взрослого стано-

вится способ производства формализованной оценки. Например, из пяти заданий проверочной работы сообща определяется самое легкое и ему приписывается «цена» – 1 балл. О «цене» остальных заданий и отдельных действий по их решению класс договаривается. Вычисляется максимально возможная оценка всей работы, а каждый ученик самостоятельно оценивает свой результат.

На этом этапе начинается работа над *прогностической оценкой*. Дети уже начинают задавать себе вопросы типа: «Справлюсь ли я с решением?», выбираются задания для самостоятельной работы на «уровень притязания» – из данного пакета заданий с обозначенной сложностью требуется взять какое-то для решения и т.п.

Таким образом, на конец второго этапа формирования действий контроля и оценки у младших школьников они могут:

- определять возможные «ошибкоопасные» места, например, в тексте;

- устанавливать возможные причины возникающих ошибок и намечать план их индивидуальной ликвидации и коррекции;

- устанавливать границу применимости того или иного способа действия (рефлексивный контроль), выделять из группы заданий то, которое не соответствует данному способу решения;

- классифицировать задания по сложности, выбирать объем и уровень сложности заданий для индивидуальной самостоятельной работы;

- формализовать оценку своих действий с помощью, например, баллов на основе суммы разных умений (по совокупности критериев).

На заключительном *третьем этапе становления контрольно-оценочной самостоятельности (4-5 классы)* учащиеся вместе с учителем выходят на полный цикл контроля и оценки. Предметом совместных усилий становится способ конвертирования разных детских оценочных шкал в общепринятые в социуме оценочные шкалы.

До сих пор оценка каждого задания совершалась с помощью разномасштабных шкал. Производя эти шкалы вместе с учителем, де-

ти ясно понимали, почему одно задание оценено в 18 баллов, а другое в семь. Но как соотносить эти оценки? Как самому ученику узнать, стал ли он справляться с задачами определенного класса лучше? Перевод в проценты или переход к балльной (пяти, десяти, двадцати, стобалльной) системе оценивания является универсальным способом сведения всех оценочных шкал к общему знаменателю. Перевод баллов в проценты делает наглядной динамику усвоения, что наглядно представлено в таблице, которую ученики заполняют, написав очередной, например, словарный диктант.

Пример: оценки ребенка за словарные диктанты.

	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь
баллы	7/19	9/21	12/26	17/3
%	37	43	46	57

Такая табличка может вклеиваться в тетрадь для самостоятельных работ по русскому языку (тетрадь «Достижений по русскому языку», личный дневник учащегося и т.п.). По таблице можно наглядно видеть медленный, но неуклонный прогресс чудовищного безграмотного ученика, который не вылезал бы из двоек при традиционной системе оценивания. Средний балл за полугодие или за год учитель выводит в том случае, если видит в этом необходимость.

Любую формализованную оценку через проценты можно привести к любой общепринятой в социуме балльной системе оценивания. Если в российском образовании остается общепринятой системой оценивания пятибалльная, то есть потребность и необходимость научить учащихся осуществлять этот перевод. В связи с этим мы и предлагаем на переходе из начальной школы в основную (4-5 классы) посвятить оценочную деятельность школьников конвертации, и только после этого (в 6 классе), если в этом будет необходимость переходить на общепринятую пятибалльную систему оценки. Такой плавный переход от безотметочной системе оценива-

ния в начальной школе к пятибалльной системе оценивания в основной школе снимет множество негативных моментов в обучении, которые наблюдаются в настоящее время в отдельных школах при таком переходе.

Итак, при правильной организации педагогической работы по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младшие школьники к концу переходного этапа из начальной в основную школу (конец 5-го класса) осваивают полный цикл контрольно-оценочной деятельности:

- определяют, то, что будет проверяться (работа с критериями);
- составляют проверочные задания (в том числе, с «ловушками») од составленные критерии;
- выделяют сложность заданий, приписывают баллы сложности;
- создают (или ищут) образец для проверки задания (работы);
- составляют полученные данные с образцом;
- дают характеристику ошибок и выдвигают гипотезы об их причинах;
- составляют (или ищут) корректировочные задания или новую «индивидуальную» проверочную работу с последующим их выполнением;
- сообщают учителю (сверстнику) о готовности предъявить свои достижения (результаты) для публичной оценки;
- переводят (по необходимости) формализованные свои оценочные шкалы в общепринятую пятибалльную систему оценивания.

Педагогические приемы, средства и организационные формы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников

Становление контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников связано прежде всего с формированием основ умения учиться (индивидуального учебного действия). К сожалению, в

практике начальной школы недостаточны разработаны педагогические средства реализации субъективной стороны умения учиться.

Индивидуальное учебное действие прежде всего понимается как инициативное и ответственное учебное действие. Это действие, в котором существует или осуществляется собственное отношение ребенка к средствам и способам понимания учебного содержания.⁹ Общий принцип, задающий способ работы с детьми, есть переход от тренировки (ориентировки) к реализации (выполнению) поставленной задачи. Сам переход можно назвать принятием решения (самоопределением). В связи с этим, одна из задач учителя начальной школы организовать в классе учебный процесс так, чтобы учащиеся могли работать так в разных образовательных пространствах и свободно переходить из одного в другое. Подобный переход должен стать общим способом работы в классе. Педагогическими средствами такой работы могут быть: «место сомнений (тренировки)» и «место на оценку»; «место помощи» и «место заданий»; урок и учебное занятие.¹⁰

Подобные педагогические приемы и средства организации образовательного процесса в школе и дома работают на формирование учебного действия школьника как выбора между способами работы («я тренируюсь дальше» или «я готов усовершенствовать свои знания», или «я готов предъявить результаты своей работы другим для оценки» и т.п.), между средствами («помощниками»), используемыми для реализации этих способов.

Приведем только некоторые педагогические приемы, которые помогают учителю формировать контрольно-оценочные действия у младших школьников в начальной школе:

⁹ Свиридова О.И., Лутошкина В.Н. Урочно-занятийная форма взаимодействия учителя и детей как условие развития учебной самостоятельности младших школьников // Сб. Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч.2 – Красноярск, 1997.- с.113-118

¹⁰ Эльконин Б.Д., Островерх О.С. и др. Формирование индивидуального учебного действия младшего школьника // «Завуч», №6, 2002.- с.23-30.

- «волшебные линейки» (изобретение оценочных шкал школьниками);
- «прогностическая оценка» (оценка своих возможностей для решения той или иной задачи);
- «задания-ловушки» (задания на анализ (рефлексию) освоения способа) действия);
- «составление заданий с ловушками» (определение или установление возможных ошибкоопасных мест или мест, имеющих разные варианты решений и т.п.);
- «работа с образцом» (умение вычленять операциональный состав действия);
- «составление задачи, подобной данной» (вычленение существенного в представленной задаче);
- «классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа решения задачи);
- «составление задачи по чертежу» (переход от графического языка к словесному описанию);
- «письмо с дырками» (видеть ошибкоопасные места в слове);
- «создание помощника для проверки работ» (изготовление или поиск себе «помощника» с помощью которого можно точно проверить выполненное задание);
- «составление проверочных заданий» (выделение критериев и на их основе разработка проверочных заданий);
- «обоснованный отказ от выполнения задания» (обозначение границы своих знаний, обнаружение заданий с недостающими условиями);
- «умные вопросы» (определение «дефицита» в той или иной задаче: «я этого не знаю, но могу узнать, если...»)
- «многоступенчатый выбор» (работа со столом «заданий»);
- «орфографические или математические софизмы» (обнаружение и опровержение псевдологичного рассуждения при решении той или иной задачи);

- «разноцветные поправки» (работа над совершенствованием своего текста, неоднократный возврат за продолжительный отрезок времени).

К педагогическим средствам, направленных на решение задачи контрольно-оценочной самостоятельности, можно также отнести:

а) **выделение фаз (этапов) учебного года:** фазы совместного (учащихся и учителя) планирования и постановки задач года и рефлексивной фазы учебного года.

Фаза совместного планирования и постановки задач учебного года может занимать от двух до четырех недель и составляет основное содержание первого месяца учебного года – сентября.

Основные ее задачи:

- определить уровень тех знаний, способностей и возможностей учащихся, которые будут необходимы им в данном учебном году для дальнейшего движения в учебном процессе;

- провести индивидуальную коррекцию тех знаний и умений, без которых двигаться дальше невозможно, и тем самым восстановить способы и приемы работы, которые могли быть утрачены в ходе летнего перерыва;

- создать ситуацию определенных «дефицитов» в знаниях, способах действия с целью определения дальнейших путей их ликвидации.

На основе полученных данных педагог и учащиеся совместно определяют задачи на текущий учебный год (составляют «карту» проблем и вопросов на текущий учебный год).

Центральное место в этой фазе занимает «стартовая проверочная работа», с которой учащиеся работают в течение месяца. С помощью нее школьники сосредотачивают свое внимание на организации собственных действий контроля и оценки результатов своей стартовой работы, в частности, на умении анализировать свои результаты, искать причины возникающих ошибок и трудностей и на их основе выстраивать собственную коррекционную работу вне урока.

Рефлексивная фаза учебного года является необходимой составляющей всего образовательного процесса. Она состоит из следующих этапов:

- подготовка, проведение итоговой проверочной работы;
- анализ и обсуждение ее итогов: соотнесение результатов итоговой и стартовой работ; определение выполнения или невыполнения поставленных в начале задач учебного года и установление соответствующих причин (работа с «картой знаний»);
- работа учащихся по подготовке к публичной презентации «портфеля» ученика и его личных достижений по результатам учебного года.

Основной акцент на этой фазе учебного года делается на восстановлении учащимися «пути» движения в учебном материале (со всеми «остановками» по ходу маршрута) и публичной презентации своих достижений и результатов (использование технологии «учебное портфолио»).

б) работа с «картой знаний» учащихся. «Карта знаний», с одной стороны, может стать для учащихся средством удержания логики разворачивания предметного содержания в течение учебного года, с другой стороны, становится местом фиксации (в начальной школе коллективного пути, в пятом классе – индивидуальные образовательные маршруты (траектории) с указанием «мест открытий», «мест-ловушек (трудностей)», «мест-вопросов», «возвратных ходов» и т.п. Имея такую карту в конце учебного года, учащиеся могут пробовать восстанавливать по ней (в письменной форме) свой путь движения в учебном материале. Подобная работа является началом долгого пути к созданию индивидуальной образовательной программе в старшей школе через построения индивидуальных образовательных траекторий в основной школе.

в) разновозрастное сотрудничество учащихся 1-5-х классов. Работа в позиции «учителя» развивает учебную самостоятельность

школьников, основанную на способности, удерживая точку зрения незнающего, помочь ему занять новую точку зрения, но уже не из позиции сверстника, а из позиции «учителя». В рамках разновозрастного сотрудничества центральными являются уроки, целью которых является организация контроля и оценки младших школьников. Тексты самих работ, критерии оценки, заготовки оценочных листов и т.п. готовят учащиеся другого класса, например, пятиклассники готовят урок для второклассников. Эффекты разновозрастного сотрудничества крайне важны для становления учебной самостоятельности уже в подростковом возрасте: повышение учебной мотивации, условия для опробования, рефлексии и обобщения известных школьникам средств и способов действия в подростковом возрасте, формирование способности понимать и учитывать интеллектуальную позицию другого человека, работа с разными точками зрения.

в) место и время для предъявления личных достижений учащихся и класса. Один из принципов безотметочной системы оценивания является принцип «ситуации успеха». На оценку выносятся учащимся только то, что он считает для себя готовым для публичной оценки. Подобные «уроки» (например, на литературе «праздник читательских удовольствий», в курсе «Окружающий мир» мини-конференции по результатам проведенных экспериментов и исследований, в курсе математики или русского языка – предъявление результатов коррекционной работы по итогам проверочной работы и т.п.) должны проводиться регулярно (например, один раз в месяц) по итогам самостоятельной работы учащихся.

Другой формой накопительной системы оценки может являться подготовка «портфеля» ученика и его презентация. «Учебное портфолио» представляет собой одну из технологий формирования у учащихся способности к объективной самооценке. Она позволяет ребенку осмыслить свои знания, поступки, возможности. Кроме того, просматривая последовательность своих работ в течение года, ребенок получает более полное и ясное представление о ходе совместной дея-

тельности, которая привела всех к успешному результату.¹¹ Такая форма рефлексивной работы помогает школьникам научиться анализировать собственную работу; объективно оценивать свои возможности и видеть способы преодоления трудностей, достижения более высоких результатов. В такой работе повышается ответственность за свой труд. Подобная технология в целом позволяет представить целостную картину объективного продвижения ученика в той или иной предметной области.

г) **организация самостоятельной работы учащихся.** Подобная работа учащихся в начальной школе ставит своей целью заложить потребность и основу работы младших школьников вне урока по собственной инициативе, решая прежде всего задачи коррекции своих знаний и умений, а также возможности выхода за пределы учебного материала класса. Такая работа в начальной школе специально организуется. Для этого необходимы следующие средства: набор разнообразных карточек по отдельным темам курса на столе «заданий», стол «помощников», лист открытого учета выполнения заданий для самостоятельной работы учащихся (отдельно на каждый месяц), который вывешивается по каждому предмету в классе; время и место предъявления результатов самостоятельной работы, указанное в листе открытого учета..., специальная тетрадь для самостоятельной работы, а также специальные тетради по отдельным дисциплинам (например, «Мои достижения по русскому языку»). Для педагога важно, чтобы ребенок сам, по собственной инициативе, выбирал карточки с заданиями разного объема и сложности, выполнял их, оценивал, фиксировал их выполнение в листе учета, хотел и желал предъявлять результаты своей работы. Такой вид работы в начальной школе является отправной точкой, с одной стороны, для разворачивания индивидуальной самостоятельной работы (индивидуальных образовательных маршру-

¹¹ Чошанов М.А. Америка учится считать: инновации в школьной математике США. - Рига: Эксперимент, 2001. - с.176-183.

тов), с другой стороны, для управления процессом учения с определением конкретных сроков предъявления результатов учения (в форме зачета) в основной школе.

д) **организация и проведение учебных занятий**¹². Такой тип работы проводится с малой группой детей и по времени может не быть жестко регламентирована. Инициатива по цели, способу работы, результату, времени окончания своего участия в занятии принадлежит ребенку, в отличие от урока, где цель, способы ее достижения, результат и время является для всего класса одинаковым. Учебные занятия, прежде всего, в начальной школе становятся местом, где развивается работа по освоению каждым учащимся приемов и техник контроля и оценки. На этом этапе обучения учащиеся работают: над операциональным контролем по заданному алгоритму, образцу; над выделением критериев оценки выполнения отдельных заданий и на основе заданных эталонов с помощью «волшебных линейчек»; над взаимоконтролем и самооценкой; над умением фиксировать и предъявлять свои достижения, трудности и проблемы; над умением работать со столом «помощников» и столом «заданий» и т.п. Таким образом, организация учебного занятия дает больше возможностей для становления индивидуальных способов понимания и индивидуального стиля учебной работы, помогает не только освоить приемы и техники самоконтроля и самооценки, но и позволяет их применять для самодвижения школьника в учебном материале.

Итак, перечисленные выше некоторые педагогические условия, средства, формы организации образовательного процесса, проверенные экспериментальным путем в ряде школ РФ могут достаточно эффективно помочь учителю начальных классов формированию дей-

¹² Для эффективного использования учебных занятий учителю необходимо будет пересмотреть свое отношение к календарно-тематическому плану, а администрации школы – к учебному расписанию как стабильному, долгое время не меняющемуся действию.

ствий контроля и оценки у учащихся как основы для становления умения учиться в основной школе¹³.

3 тезис: Количественная оценка применительно к творческим работам детей неадекватна, вредна и не должна применяться. Творческая работа всегда уникальна и в принципе не поддается количественной мерке, какой бы то ни было стандартизации.

Оценка творчества и инициативы в предметах эстетического цикла

Для оценки знаний, умений и навыков в образовательной практике в настоящее время разработаны и разрабатываются сотни разных шкал, с помощью которых можно сравнить две ученические работы одного школьника и с большой долей объективности определить, в каком отношении и насколько одна превосходит другую и тем самым установить динамику знаний учащегося. Для оценки творчества таких шкал нет. Но в нашей культуре, где творчество и творцы чрезвычайно высоко ценятся, существует универсальная форма человеческой благодарности создателем нового – ***признание их творчества***.

Однако в школьной практике дети зачастую не замечают собственного интуитивного, спонтанного авторства, а, заметив, не всегда умеют себя по заслугам оценить – именно это должен сделать для них взрослый. Подарить ребенку его собственное авторство, помочь признать и уважать в себе творца – вот что может сделать учитель, если ему самому дорога способность человека к поиску нового и если он хочет сделать эту ценность достоянием своих учеников.¹⁴

¹³ Вне содержания данной статьи остался важный вопрос о контрольно-оценочной деятельности учителя за формированием контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника, но это уже предмет для рассмотрения в рамках другой статьи.

¹⁴ Цукерман Г.А. Оценка без отметки.- М.-Рига, Эксперимент, 1999.- с.49

В лично-ориентированном, развивающем обучении особое внимание к оценке детского творчества естественно: центральным событием учебной деятельности класса является совместный поиск новых, отсутствующих у детей способов действий. И все учителя, работающие в этой традиции, щедро благодарят детей за любые проблески новой мысли, поощряют творцов, но все это обычно происходит устно. А вот навыки оцениваются письменно. Это придает двусмысленность оценочным отношениям учителей и учеников. Когда в письменной форме педагоги оценивают только ЗУНы, то взрослые задают ребенку несколько искаженную систему ценностей: ведь надолго фиксируется только одна сторона школьных усилий ребенка, родители видят только тетради и дневники, только тетради и дневники сохраняются в семейном архиве, а похвала за творческую находку, за нестандартное видение окружающей действительности и т.п. через некоторое время забывается. Такой «навыковый» крен в оценивании чрезвычайно вредит образованию, делая основное событие урока эстетического цикла – творческий поиск – меньшей ценностью, чем написанный без ошибок диктант.

Чтобы поднять в ранге поисковые, творческие, а не только репродуктивные усилия ребенка, необходимо найти *письменную и социально значимую* (заметную для одноклассников и родителей) форму фиксации творческих находок и продуктов детей. Как фиксировать творчество? Одна из наиболее доступных форм – тетрадь, конверт или ватманский лист, висающий на стене, доска достижений и творчества и т.п. куда учитель, а позже – сами ученики записывают или размещают интересные творческие находки, мысли и детские «продукты». Эта тетрадь (или лист, доска на стене класса) должны быть окружены почетом: их можно звучно озаглавить, можно помещать туда фотографии или автопортреты творцов и первооткрывателей, необходимо демонстративно хвастать этим местом в классе перед всеми гостями класса. *Сознание собственного авторства через его социальное признание* – вот та культурная оценочная форма, которая органична

для творчества, особенно на его начальных этапах. Задача же педагога позаботиться, чтобы на «Доску достижений и творчества» попали со временем имена всех учеников класса.

Для реализации безотметочного принципа обучения на уроках эстетического цикла необходимо провести коррекцию всех составных частей образовательного процесса в школе.

Содержание учебных предметов целесообразно вводить в обучение не через объяснение понятий и терминов, а через действия пробы и поиска самих учеников, которые могут обеспечить формирование у них специфических способностей и умений, например, чувства меры, чувства ритма и т.п.

Построение занятий по изобразительному искусству, художественному труду, музыке должны прежде всего реализовывать принцип единства учения и творчества детей.

Сами занятия, например, по изобразительному искусству могут иметь следующую **структуру**: 1) обсуждение рисунков – оценка совместно учениками и учителем результата предыдущих уроков; 2) учебная работа – освоение разных способов художественной деятельности при совместном решении учебных задач; 3) самостоятельность детей – творческая реализация детьми опробованных способов в рисунках по индивидуальным замыслам.

При такой организации образовательного процесса контрольно-оценочная деятельность на уроках эстетического цикла может выстраиваться по трем направлениям:

- фиксация и анализ оценочных суждений детей при обсуждении рисунков (музыкальных произведений);
- фиксация и анализ характера детских действий при коллективном решении учебных задач;
- анализ результатов занятий по показателям уровней творческой активности и уровней освоенности общих способов, вводимых на данном занятии.

Что дает выделение таких направлений в контрольно-оценочной деятельности учителя?

Прежде всего повышение субъективности оценки, потому что осваиваемый в учебной части занятия общий способ ребенок мог опробовать или не опробовать при художественном решении рисунка по собственному замыслу, т.е. в творчестве.

Совпадение при анализе рисунков уровней по показателям «творческой активности» и «освоенности способа» могут свидетельствовать о том, что при самостоятельной оценке будущего рисунка ребенок ориентируется на общий способ как критерий оценки решения творческой задачи (по своему замыслу). Напротив, несовпадение уровней указывает на отсутствие или самостоятельности (когда уровень творческой активности ниже уровня освоенности способа), или, наоборот, когда замысел оригинален, а способ его реализации низок.

По всем трем направлениям контрольно-оценочной деятельности можно выделить качественные характеристики самостоятельности и инициативности учеников на разных стадиях обучения,¹⁵ которые особым образом обрабатываются учителем и фиксируются в классном журнале.

№	Фамилия, имя	Гармонизация цвета							
		Занятие 1		Занятие 2		Занятие 3		Занятие 4	
		Цвет	Тв. акт	Цвет	Тв. акт	Цвет	Тв. акт	Цвет	Тв. акт
1		01	11	01	11	11	10	10	11
2		01	11	10	10	01	01	10	01
3		01	11	11	01	11	11	11	11

¹⁵ Полюянов Ю.А., Матис Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование, №4, 1996-с.38-44

4		01	10	11	11			10	10
---	--	----	----	----	----	--	--	----	----

Примечание:

творческая активность - показатель творческой активности ученика на уроке. Он зависит от результатов самостоятельности ученика. Общий критерий – повторяемость \ независимость самостоятельного решения рисунков или изделий среди других в данном классе или у детей. 11 - ОРИГИНАЛЬНАЯ РАБОТА, 10- НЕОБЫЧНАЯ, 01-ИНТЕРЕСНАЯ, 00- ОБЫЧНАЯ. Освоенность способа и операций на данном занятии: 11- Полностью, 10- с отступлениями, 01- частично, 00-не освоено.

Так же, как и на других учебных предметах, на предметах эстетического цикла можно формировать контрольно-оценочную самостоятельность младших школьников.

На *первом этапе* действие оценки первоклассника включено в изобразительную или музыкальную деятельность детей в форме завершающего акта – итога занятия. Оценивались по любым критериям, понятным и доступным детям, только законченные рисунки или песни, самостоятельные музыкальные инструменты. Оценка учителя на этом этапе воспринимается еще детьми недифференцированно, как показатель, утверждающий в роли ученика-школьника. Копируя оценки учителя, каждый ребенок охотно пользовался его критериями, но применял их не к результатам своей деятельности, а для оценки, например, рисунков других детей. Используя эту особенность, учитель может организовать взаимооценку рисунков (по типу игры «в школу»), при которой он включался во взаимооценку как организатор, следящий за соблюдением ролей и правил, и арбитр, решающий спорные оценки.

На *втором этапе* в той же игре «учитель-ученик» меняются функции ролей: «учитель» ищет и оценивает только достоинства в работе «ученика», «ученик» – его недостатки. Учитель выполняет роль «судьи», следящего за точным соблюдением правил игры. Кроме того (вне игровой ситуации), учитель с помощью критериев оценки и

отбора детских работ для классной выставки или выступления на сцене должен направлять внимание детей на поиск художественных достоинств детских работ (рисунков, песен, самодеятельных музыкальных инструментов и т.п.), особенно на элементы выразительности изображений, через которые чаще всего передается то личное, что хотел бы выразить автор.

По цели, содержанию и отношению детей к оценке этот этап мало отличается от первого. Оценки учителя и частично одноклассников воспринимаются как знаки внимания к себе и выделения среди других детей. Однако оценка подключается к процессу учения в своеобразной форме обязательного, совместного с учителем акта. Место оценке отведено, обозначено и не пусто, но это еще не самостоятельное действие ребенка.

На *третьем этапе* у детей должна сформироваться способность отделять при оценке то, что непосредственно видно в детской работе, от того, что автор хотел сделать, чего не заметишь без дополнительного словесного пояснения. Для этого дети могут разделиться вновь по ролям, например: «художники» – те, кто сидит рядом с автором (в одной колонке), и «зрители» – остальная часть класса. На этом этапе пока что игра остается с правилами: для «зрителей» – искать и оценивать то, что нравится в детских работах и предлагают их для выставки («художникам») или концерта («музыкантам»), которые принимают или отвергают выбор, аргументируя свое решение. Роль учителя по-прежнему организатор, судья, арбитр.

В итоге оценка результата творчества ребенка на этом этапе может приобрести для него особую учебную или личную ценность.

На *четвертом этапе* к «точке зрения» автора добавляется возможность увидеть свою работу как бы глазами другого человека, т.е. одновременно с позиции и «художника» и «зрителя». При этом ребенок может включить в свою оценку не все, что видят и высказывают другие, а только то, что определяется общим способом.

Таким образом, целью и результатом этого этапа является формирование у ребенка способности оценивать процесс и результат своих действий таким, каким его видят другие люди, а средством достижения этой цели – распределение между детьми, учителем и классом, учителем и учениками позиций (а не ролей), «художника», «музыканта» и «зрителя». В отличие от роли, позиция представляет собой его действительную точку зрения как автора замысла и исполнителя рисунка «художника», видящего его как бы изнутри, т.е. так, как хотел показать и выразить что-то, или как стороннего «зрителя», ничего не знающего о замысле и потому чаще всего не воспринимающего качества рисунка, а видящего только то, что представлено на рисунке. Последовательное совмещение через посредника-учителя обеих позиций в одну «художника-зрителя» создает предпосылки для формирования у ребенка оценки своего рисунка по критериям общего способа и оценки для себя – для совершенствования выразительности задуманного.

Итак, контрольно-оценочная деятельность на уроках эстетического цикла должна разворачиваться в трех аспектах:

- внешняя оценка творчества и инициативы ученика через осознание собственного авторства и его социальное признание;
- оценка учителем результатов проведенного занятия как средство контроля над воздействием обучения на развитие детей. При этом целью контроля должна стать проверка влияния методических и организационных приемов, применяемые учителем в ходе занятия на развитие детей;
- Формирование действий самоконтроля и самооценки у учащихся с целью сделать контроль и оценку средством активности и инициативы самого ученика как субъекта учебной деятельности.

Средствами письменной фиксации результатов контрольно-оценочной деятельности на уроках эстетического цикла могут быть:

- доска творческих достижений, выставки детских работ, детские литературно-эстетические журналы, фотогазеты, самостоятельные видеофильмы с детскими музыкальными концертами и т.п.;
- оценочные листы учителя (либо в отдельной тетради, либо в классном журнале), которые отражают динамику, с одной стороны, творческой активности учащихся, с другой стороны, уровень освоенности того или иного способа учебно-художественной или учебно-музыкальной деятельности;
- позиционно-рефлексивные сочинения учащихся, отзывы учащихся, взрослых (педагогов, родителей) на творческие детские работы.

***4 тезис:** До недавнего времени физическое воспитание в школе сводилось, в основном, к физической подготовленности и обучению учащихся двигательным умениям и навыкам. В методических пособиях и программах лишь декларировалась задача обучения учащихся умениям самостоятельно заниматься физической культурой. В настоящее время наметилась тенденция к обновлению содержания образования, в частности, важное место занимает сейчас освоение способов саморазвития, формирование способности к самостоятельным занятиям, овладение в целом физкультурным образованием. Следовательно, и система контроля и оценки в данном учебном предмете должна быть направлена на поддержку самостоятельных занятий физической культуры, работы над совершенствованием своего тела, укреплением физического здоровья.*

Контроль и оценка физического состояния младшего школьника

Выполнение задачи « быть здоровым, красивым, умеющим выполнять физические действия в соответствии со своими потребно-

стями» зависит в решающей степени от того, желает ли сам человек и способен ли он прилагать регулярные и немалые усилия для этого. Другими словами, успех решения этих задач зависит от умения человека быть автором своего физического состояния.

Помочь человеку стать *автором своего физического состояния* на основе культуры и есть одна из целей физической культуры в начальной школе. Предмет физическая культура может помочь младшим школьникам:

- «открыть» способы определения состояния своего физического здоровья, красоты и способности выполнять физические действия, желанные для него;
- способы определения видов физических упражнений и нагрузок для сохранения и совершенствования своего здоровья, красоты, способности в физических действиях;
- способы контроля соответствия промежуточных и конечных результатов состояния здоровья, красоты, способности выполнять физические действия по выбранному плану.¹⁶

Освоение перечисленных способов требует нахождения ученика в авторской позиции. Авторство физического движения предполагает формирование набора необходимых авторских умений, которые напрямую связаны с формированием контрольно-оценочной самостоятельностью младших школьников:

- оценивать собственное физическое состояние;
- определять границу физических возможностей своего организма относительно нужных для него деятельностей;
- планировать, конструировать комплексы движений для достижения определенного качественного физического состояния;

¹⁶ Тихонов А.М., Чашухин В.И., Чудинов Ю.В. Основные подходы к преподаванию физкультуры в начальной школе – Пермь, 2003.

- формулировать проблему и делать запрос специалисту, товарищу, находить в литературе;
- контролировать правильность выполнения тренировочных физических действий, направленных на выполнение замысла (определять, устанавливать критерии контроля и оценки собственной физической деятельности).

Таким образом, для преподавания физической культуры как предмета, целью которого является помочь ученику стать *автором* своего физического состояния, обычный традиционный способ оценивания по абсолютным показателям не годится. Пятибалльная система оценки не в состоянии содержательно сообщить ученику, как автору своего физического состояния, в чем состоит недоработка, что выполняется учеником хорошо, а что недостаточно хорошо, над чем работать, чтобы, например, улучшить свой бег на длинные дистанции. Если в оценке нет содержания, нет и авторства.

Содержательная оценка должна отражать качество выполнения элементов физического действия. Тогда автор может ею воспользоваться не только для понимания своих границ, но и для определения точек контроля выполнения каждого элемента (фактически, это есть пооперационный контроль, такой же как в русском языке и математике). Однако в физкультуре есть своя специфика – контроль может быть только чувственным, а отсюда в практике могут возникнуть две основные трудности в обучении авторскому контролю и оценке при выполнении физического действия:

- невозможность делать остановки между элементами действия;
- контроль правильности выполнения элемента носит субъективный характер и поэтому скрыт от преподавателя.

А отсюда возникают два вопроса: как производить поэлементный самоконтроль, если нельзя делать остановки во время исполнения действия? Как пользоваться чувственным критерием самоконтроля, если его нельзя соотнести с идеалом ввиду субъективности ощущений?

Решение первой части проблемы может быть достигнуто, если обучение контролю выполнения отдельного элемента действия производить не внутри самого действия, а вне его – в специальном упражнении. Это специальное упражнение не должно содержать других элементов действия или иметь в своем составе уже заранее отработанные элементы исходного действия.

Приобретение нужного субъективного ощущения, сопоставимого с идеальным, возможно, если специальное упражнение выполнено точно. Для этого в инструкции по выполнению упражнения должны быть выделены точки контроля правильности выполнения специального упражнения. В таких специальных упражнениях можно не только приобрести чувственный опыт определения критерия контроля правильности выполнения элемента и отработать его, но и не портить исполнения других элементов действия.

После отработки всех элементов действия обязательно производится самооценка и оценка техники исполнения действия в целом.

Что касается оценки итоговых результатов достижений учащихся в их физическом развитии, то эта оценка складывается как минимум из двух составляющих:

1) положительной динамики физического состояния ученика на основе «стартовых» и «итоговых» замеров показателей общего физического развития школьников;

2) представления результатов самостоятельной работы над совершенствованием своего физического здоровья (комплекс освоенных физических упражнений, различные игры, личные спортивные достижения и т.п.), отраженные в специальном личном «паспорте» или «дневнике достижений» учащихся.

Таким образом, при безотметочной системе оценивания физкультура может обеспечить ребенку полноценное право выбирать, быть ему здоровым или нет, быть красивым или нет. Без раскрытия в рамках уроков физической культуры способов влияния на состояние физической красоты и здоровья школьники, фактически, не выбира-

ют, а берут то, что вынуждены взять, потому что для другого у них даже возможности нет.

***5 тезис:** Решить проблему формирования общеучебных умений, навыков и способов деятельности не меняя содержания образования, не изменяя акцентов в контрольно-оценочной деятельности и учителя, и учащихся нет возможности. Общеучебные умения и навыки должны быть встроены в самую учебную деятельность школьников и должны стать средствами решения системы учебных задач отдельных учебных дисциплин. Именно учебная деятельность младших школьников может стать тем «скелетом» которая удержит общий подход к формированию так называемых «общеучебных умений и навыков».*

Общеучебные умения, навыки и способы деятельности как объекты оценивания в новых стандартах образования

В новых образовательных стандартах начального общего образования формированию общеучебных умений и навыков, а также различным способам деятельности уделено особое внимание: они выделены в отдельный блок, как на уровне минимума содержания, так и на уровне требований к уровню подготовки оканчивающих начальную школу.

Проблемой общеучебных умений и навыков в педагогической науке и образовательной практике занимаются ни одно десятилетие,¹⁷ однако до сих пор главным недостатком современного образования, в том числе и начального, связывают с не умением школьников учиться. Учителя начальной школы пока с трудом переходят к ориентации

¹⁷ Программа развития общих учебных умений и навыков школьников.- М.:1980

на новые цели начального обучения, сформулированные в ходе модернизации структуры и содержания образования: научить младших школьников учиться, формировать у них учебную деятельность. По-прежнему основной упор делается на овладение знаниями, умениями и навыками. Слабо сформированы отдельные компоненты учебной деятельности: понимание и четкое выполнение инструкции, понимание учебной задачи, самоконтроль.¹⁸

Основными причинами недостаточного внимания со стороны администрации и педагогов школы к решению проблемы повышения активности и учебной самостоятельности младших школьников является то, что формирование общеучебных умений и навыков, способов деятельности до сих пор рассматривались вне учебных дисциплин, а если и были «встроены» в учебный предмет, то слабо согласовывались между отдельными предметами; объектами контроля и оценки со стороны администрации и учителя являлись исключительно предметные знания, умения и навыки; существование обязательной пятибалльной системы оценивания со стороны взрослых тормозило формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников; информационно-репродуктивное содержание учебных предметов не способствовало развитию поисковой активности детей и тормозило освоение разных способов человеческой деятельности; отсутствовали контрольно-измерительные материалы по отслеживанию уровней формирования этих умений и способов деятельности.

На сегодняшний день наиболее полно (системно) и более эффективно решается обозначенная проблема в рамках образовательной системы Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова, где и предметное содержание, и способы организации учебного процесса, и система контроля – оценки деятельности учащихся специальным образом направлены на формирование желания и основ умения учиться.

¹⁸ Заключение о состоянии образовательных достижений в начальной школе (2 класс) в рамках широкомасштабного эксперимента

Обозначим ряд условий необходимых для системной организации работы в классе по формированию общеучебных умений, навыков, способов деятельности и контроля за качеством их эволюции и развития.

1) предметное содержание ведущих учебных дисциплин должно носить поисково-исследовательский характер;

2) организация учебного процесса в классе должна иметь баланс между индивидуальными и коллективными формами обучения, опираясь на разные формы учебного сотрудничества;

3) обучение целесообразно проводить в режиме безотметочной системы оценивания, делая акцент на формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников;

4) особое место в обучении должна занимать грамотность чтения детей при работе с учебными, художественными, научно-популярными текстами, доступными для учащихся начальной школы;

5) при организации внешнего контроля за деятельностью детей со стороны взрослых (администрация школы, учителя и родители) необходимо разрабатывать специальные задания и задачи по отслеживанию общеучебных умений и навыков, способов деятельности в рамках предметного и межпредметного учебного материала.

Таким образом, для решения проблемы оценки качества сформированности общеучебных умений и навыков необходим комплексный (системный) подход всего педагогического коллектива класса, школы. Необходимо также отметить, что не все умения из общеучебного блока могут быть оценены с помощью предметных проверочных работ. Для комплексной оценки результатов формирования и сформированности этих умений и способов деятельности необходимо использовать педагогическое наблюдение, анкетирование, рефлексивные сочинения, презентации, проектные и исследовательские формы выполнения работ, «портфель» ученика и т.п. Целесообразно результаты сформированности этих умений рассматривать исключительно в

динамике от 1 по 4 класс с обязательной фиксацией полученных результатов в классных журналах.

***6 тезис:** Если за первые пять-шесть лет у учащихся сформированы основы контрольно-оценочной самостоятельности, освоены способы «перевода» их детских шкал к общепринятой пятибалльной системе оценивания, то отметки в подростковой школе (7-9 классы) тем более школьникам не нужны. Подросток сам адекватно может оценить свои возможности и достижения и перевести их в нужную шкалу оценивания. В связи с этим роль педагога в контрольно-оценочной деятельности вновь меняется и связана с двумя вещами: с внешней экспертной оценкой достижений школьников и с обеспечением индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов) по запросу детей.*

Учебная самостоятельность подростка и контрольно-оценочная деятельность школы на второй ступени образования

По мнению ведущих отечественных психологов и педагогов, в основной школе должна меняться вся система отношений между педагогами и учащимися, прежде всего, в сторону расширения сферы детской **самостоятельности**, изменения характера требований, форм контроля. Повышение требований и требовательности, расширение и усложнение обязанностей, усиление ответственности учащихся должны олицетворять новое отношение к подросткам – как к взрослым.

В процессе становления учащегося как самостоятельного субъекта учебной деятельности качественно изменяются цели и содержание контрольно-оценочной деятельности как со стороны учителя, так, и это главное, со стороны самого учащегося. Основная цель состоит в том, чтобы обеспечить оптимальные условия для развития учащегося в качестве субъекта учения. На каждом из этапов становления и раз-

вития эта общая цель развивающего обучения конкретизируется, выступая как педагогическая задача, в соответствии с которой видоизменяются все основные характеристики учебного процесса, в том числе контроль и оценка.

Так, если на начальных этапах (1-6 классы) контрольно-оценочные действия направлены на определение соответствия способа действия объективным условиям решаемой задачи, то на этапе подростковой школы (7-9 классы) целью контроля и оценки со стороны учащегося должно стать выявление субъективных возможностей выполнения того или иного действия. Основой личной самооценки учащегося на подростковом этапе становится рефлексия, придающая учебной деятельности смысл соизмерения.

В подростковой школе содержание контроля и оценки со стороны учащегося составляют способы и результаты самостоятельной деятельности в рамках учебного предмета, а так же, в отличие от 1-6 классов – лично значимые для подростка вопросы и способы действия.

В связи с этим вся педагогическая технология организации работы учителя в данном направлении должна быть связана с созданием условий для личностного самоопределения подростка в учебном материале. Действия контроля и оценки учащегося должны быть направлены на:

- выбор заданий для самостоятельной работы учащегося над конкретной темой;
- определение сроков выполнения заданий и предъявления результатов самостоятельной работы на оценку;
- формирование умения определять источники информации для решения поставленных задач;
- выбор «пространства» действия (мастерские, творческие лаборатории и т.п.);
- выполнение контрольных заданий по ведущим умениям и знаниям темы;

- оценку готовности к сдаче зачетов по теме и определение сроков их сдачи.

В отличие от первого этапа развивающего обучения содержание контрольно-оценочной деятельности составляют лично значимые для ребенка вопросы и способы действия, учебная деятельность приобретает избирательный характер.

При условии целенаправленной работы в этом направлении с начальной школы подростки, обладающие развитыми контрольно-оценочными способностями, постепенно от 6 к 9 классу могут переходить в автономный режим работы между учебными блоками. Учитель в таком режиме может вмешиваться в учебный процесс подростка по его запросу.

Контрольно-оценочная деятельность учителя на данном этапе образования сосредотачивается, прежде всего, на:

- способах работы учащихся с различными источниками информации; использовании ими всевозможных графико-знаковых моделей в качестве средства решения той или иной задачи и источника самостоятельной постановки новой задачи;

- способах планирования учащимися самостоятельной работы;

- сформированности рефлексивной и прогностической оценок;

- способности устанавливать причины несоответствия замысла и реализации;

- индивидуальных способах решения задач;

- умении проводить исследования и ставить эксперименты для достижения поставленных целей.

Основными формами социальной оценки деятельности учащихся в подростковой школе становятся:

- открытая защита учащимися своей деятельности как форма аттестации за определенный период (учебный блок (тему), год и т.д.). Такой отчет включает в себя всю образовательную деятельность ученика во всех ее видах и формах и сопровождается обстоятельным об-

суждением его успехов и неудач, в котором принимают участие учителя, одноклассники, возможно, родители;

- построение индивидуальных образовательных маршрутов учащимися на "карте" учебного предмета, отслеживание и контроль их движения по этим маршрутам;

- "портфель" ученика как инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности.

Отметим здесь, что логика становления многих предметов подразумевает построение перспективных образовательных маршрутов, тогда как в математических и некоторых других дисциплинах эта форма контрольно-оценочной деятельности возможна, на наш взгляд, в большей степени в виде ретроспективы.

Таким образом, в подростковой школе должна сохраниться линия ненормативных систем оценивания, остается в силе принцип оценивания учащимся и учащегося по результатам его собственного продвижения.

Что касается введения нормативной оценки (отметки) как одной из форм оценивания, то она должна появляться при возникновении у школьника внутренней потребности в ней как в некотором индикаторе его успехов относительно сверстников (как правило, такая потребность появляется на уровне седьмого-восьмого класса). Роль нормативного оценивания возрастает по мере приближения ребенка к завершению подросткового этапа образования, оставаясь, однако, ограниченной, поскольку такое оценивание не позволяет учащемуся получить развернутое представление о своем реальном продвижении в образовании. Поэтому необходимо продолжать поиск и отработку способов сочетания нормативных оценок с другими (качественными) способами оценивания. Качественная оценка должна фиксировать: успешность выполнения учеником той или иной работы, эффективность затраченных учеником усилий, степень его продвижения.

В настоящее время разработана и апробирована целая серия средств, способов и приемов контроля и оценки. К числу таких средств можно отнести **оценочные листы**, основная цель которых – выделение основных умений, формируемых в конкретной теме, и способов проверки уровня их сформированности. Помимо перечня умений и соответствующих им контрольных заданий, оценочные листы содержат результаты самооценки учащихся по каждому из предложенных умений и их оценки учителем, а также крайний срок сдачи зачета по данной теме.

Использование подобной формы организации контрольно-оценочной деятельности позволяет учащимся не только выделить основные аспекты изучаемой темы, но и самостоятельно определить качество их освоения. Вместе с этим, оценочные листы способствуют формированию самостоятельности учащихся, оказывают помощь в организации своей учебной деятельности по предмету в период между погружениями. Возможно, подобная форма организации контрольно-оценочной деятельности будет более продуктивной, если содержание оценочных листов будет определяться самими учащимися или совместно с ними.

Здесь необходимо отметить возможность двух принципиально различных подходов в организации работы с оценочными листами: проверка учителем письменного выполнения предложенных контрольных заданий или ее отсутствие. Вероятно, выбирать один из этих подходов следует исходя из возможностей класса и специфики предмета.

Оценочные листы являются весьма удобным средством для подготовки учащихся к **зачетным** работам. Подобные работы проводятся, как правило, через 2-6 недель после прохождения учебного блока. Проведение же их в первые дни после окончания темы или, тем более, на последних уроках текущего блока представляется нецелесообразным по многим причинам. Во-первых, сразу после прохождения 8-10 учебных занятий по данной теме вряд ли можно говорить о

сформированности определенных умений. Во-вторых, подобная организация зачетов «парализует» самостоятельную работу учащихся в межблочном пространстве.

Тем не менее, определенная диагностика непосредственно на выходе из погружения желательна, прежде всего, с целью определения «первичного» уровня освоения темы, а также для фиксации последующего его приращения за период самостоятельной работы. Одна из возможных форм проведения такой диагностики – **диагностическая работа**, в содержание которой должны войти задания невысокого уровня сложности, задания на определение уровня сформированности только лишь основных, основополагающих умений по данной теме. Возможно, в эту работу следует включать и задания на определение уровня сформированности общеучебных умений (так, например, в геометрии это могут быть умения использовать чертежные инструменты для построения геометрических фигур, умение доказательно рассуждать, в биологии – умение строить логический ряд, проводить сравнительный анализ и др.).

Собственно же **зачеты** могут иметь различные формы и виды организации: устное собеседование, стендовый доклад, письменная работа, выступление на конференции и т.д. Форма оценивания зачетных работ также может быть совершенно различной в зависимости от того, в какой форме проводится сам зачет. Средством фиксации результатов сдачи зачетов могут быть сводные (по классу) ведомости или индивидуальные **зачетные книжки** учащихся.

Правильная, четко обоснованная, возможно, и согласованная между различными предметами, организация зачетной системы способствует формированию целостной системы контрольно-оценочной деятельности, как со стороны учителей, так и со стороны учащихся. Выполнение всех зачетов учебного года обеспечивает подростку освоение учебного предмета на **базовом** уровне (1 уровень). Минимальные требования к результату обучения за год – наличие по всем предметам базового уровня знаний. При отсутствии более 50% заче-

тов за год по предмету учащийся лишается возможности получения 1 уровня знаний и переводится в следующий класс по данному предмету условно с последующей до сдачи необходимых зачетов по предмету.

Учащимся, претендующим на более высокий уровень знаний по предмету (2 уровень – **продвинутый**), предлагается в конце года выполнить **итоговую работу (проект)** цель которой продемонстрировать школьниками умение применять полученные знания в новых, нестандартных, практических ситуациях. До итоговой работы могут быть допущены только те дети, которые сдали все зачеты по предмету. Результаты выполнения итоговых проектов (работ) могут быть представлены на учебно-практической конференции подростков в конце года.

Школьники, выполняющие в ходе учебного года задания для самостоятельной работы по предмету и оформившие в конце года их результаты в форме своего «портфолио», могут претендовать на высший уровень освоения учебного предмета 3 уровень – **творческо-рефлексивный**.

Таким образом, в основной школе результаты обучения подростка могут складываться из серии выполненных зачетных работ (1 – базовый уровень); итоговой проверочной работы (проекта), которая должна быть выполнена и представлена для публичной оценки (2- продвинутый уровень); представленного для публичной оценки «портфеля» ученика (3 – творческий, рефлексивный уровень)¹⁹. Такой трехуровневый подход к оценке результатов обучения в 7-9-х классов дает возможность подросткам дифференцированно подойти к изучению отдельных дисциплин и более обдуманно и наглядно представить

¹⁹ При необходимости (при переходе ребенка в другую школу, итоговая аттестация в 9-м классе и др.) всегда представленную систему оценивания можно перевести в пятибалльную систему оценивания.

свои результаты обучения на конец 9-го класса и подготовиться к профильному обучению в старшей школе.

Заключение

Итак, центральными проблемами в реализации контрольно-оценочной деятельности современной школы являются:

- формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников ради которой и предлагается изменить всю систему оценивания в начальной школе;
- контрольно-оценочная деятельность в предметах эстетического цикла и физической культуры;
- изменение подходов к организации контрольно-оценочной деятельности в основной школе.

Для решения этих проблем необходимы определенные условия:

1) приступить к решению задачи о развитии конкретной самооценки и самоконтроле учащихся можно только в такой школе, где существуют отношения доверия и взаимопринятия между всеми субъектами образовательного процесса единой «оценочной политики» учебного заведения;

2) в одиночку (отдельным учителям) за реформирование системы контроля и оценки лучше не браться. Задача построения технологии безотметочного оценивания по силам только коллективу всей школы, включая и основную, и старшую. Начиная работу по этой проблеме в первом классе, необходимо иметь перспективу движения в этом направлении на последующих этапах образования;

3) поворот к безотметочной системе оценивания как главного педагогического условия «выращивания» контрольно-оценочной самостоятельности возможно только там, где учителя уже чувствуют (пускай пока интуитивно) внутреннюю потребность отказа от тотального контроля и оценивания со стороны взрослых и готовых искать

другие способы организации оценивания деятельности учащихся, готовые постепенно передать контрольно-оценочный «инструмент» из своих рук в руки учащихся.

Имея такие внутренние созревшие условия, можно начинать работу с педагогическим и родительским коллективами школы по освоению педагогической технологии безотметочной системы оценивания (повышение квалификации для учителей, разработка нормативно-правовой базы, разъяснительная работа среди родителей и т.п.)

Только после выполнения всех этих условий возможно приступить в школе к реализации выше обозначенных идей без ущерба как для детей, так и для всего образовательного процесса в школе. В противном случае, мы будем иметь лишь формальный переход к другой системе организации учения младших школьников без серьезных качественно новых последствий для их образования.

Рекомендуемые документы и литература

1. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе (Методическое письмо Министерства общего и профессионального образования РФ № 1561/14-15 от 19.11.1998)

1. Сборник «Модернизация образовательного процесса начальной, основной и старшей школы: варианты решения. -М., Просвещение, 2004.

2. Система оценивания учебных достижений школьников. Рекомендации Министерства образования Российской Федерации для участников эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования, 2001.

3. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования (Методическое письмо № 13-51-120/13 от 03.06.2003

4. О введении безотметочного обучения по физической культуре, изобразительному

искусству, музыке (Информационно-методическое письмо № 13-51-237/13 от 03.10.2003).

5. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М.,2001, с. 34 – 35.

6. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения: Рекомендации для опытно-экспериментальной работы школ // под. Ред. А.Г.Каспржак. - М.: Просвещение, 2004. – 416с.

7. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. -М.: РассказовЪ, 2003.- с.356

8. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б.Эльконина- В.В.Давыдова- М: РассказовЪ, 2004.- с.304.

9. Свиридова О.И., Лутошкина В.Н. Урочно-занятийная форма взаимодействия учителя и детей как условие развития учебной самостоятельности младших школьников // Сб. Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч.2 – Красноярск, 1997.- с.113-118

10. Эльконин Б.Д., Островерх О.С. и др. Формирование индивидуального учебного действия младшего школьника // «Завуч», №6, 2002.- с.23-30.

11. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование, №4, 1996- с.38-44

12. Тихонов А.М., Чашухин В.И., Чудинов Ю.В. Основные подходы к преподаванию физкультуры в начальной школе – Пермь, 2003.

13. Цукерман Г.А. Оценка без отметки- М.,Рига 1999, с.133.

14. Цукерман Г.А. Где кончается пятерка и начинается четверка? Зарисовка с натуры /Сб. статей “Учебная деятельность в разных возрастах”. – Москва: Рассказов, 2003

15. Цукерман Г.А. Оценочная самостоятельность как цель школьного образования.// Материалы семинара «Система оценки качества знаний младших школьников в условиях безотметочного обучения» от 28.03.2003. <http://modern.ed.gov.ru/themes/basic/materials-document.asp?folder=1471&matID=1873>

Март, 2014

Оценка учебных достижений: системное видение и построение

Часть 1

Почему проблема «оценки» становится центральной на данном этапе развития образования?

Сколько времени существует школа столько же времени обсуждается проблема контроля и оценки на разных уровнях управления образованием. Но именно сейчас (в последние пять лет) проблема «оценки» стала настолько актуальной и злободневной, что говорят о ней все, кто связан в нашей стране с образованием. А с образованием у нас связана каждая семья, каждый член нашего общества. Поэтому проблема «оценки» можно без преувеличения назвать общероссийской проблемой.

Начиная с комплексного проекта модернизации российского образования (КПМО, 2007-2009), ФГОС ОО, Национальной инициативы «Наша новая школа» государством затрачены большие финансовые ресурсы для развития общего образования. Однако до сих пор не существует на федеральном, региональном уровнях системы оценочных действий (процедур) с помощью которых можно было бы определить эффективность вложенных денежных средств. Существующие оценочные процедуры в формате ЕГЭ и ГИА не могут дать всесторонней, объективной оценки качества общего образования, так как созданы для определенных двух задач: для оценки учебных достижений учащихся при переходе с одной ступени образования на другую и оценка возможности выпускника школы для продолжения образования в высшей школе на конкурсной основе. Отсюда вопрос: **какие еще, кроме ОГЭ и ЕГЭ, а также международных мониторинговых исследований (PIZA, PIRLS, TIMSS), в которых наша страна принимает регулярное участие последние 15 лет, должны существовать оценочные действия, с помощью которых можно дать оценку эффективности затрат на образование?**

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования существующий на сегодняшний день на всех четырех ступенях образования (дошкольного, начального, основного и среднего) поставил перед образовательными организациями новые задачи: достижения разных типов образовательных результатов (а не только формирования знаний, умений и навыков); создание образова-

тельной организацией для каждой ступени образования основной образовательной программы, которые разрабатываются с учетом примерных основных образовательных программ и в соответствии со ст.12 нового Закона об образовании в Российской Федерации; введение современной школьной системы оценки качества образования; создание комплекса условий от кадровых до психолого-педагогических, которые должны обеспечить эффективное и качественное образование в любой образовательной организации. Отсюда вопрос: **как появление новых Стандартов повлияло на изменение, коррекцию существующей системы оценки качества образования?**

Развитие информационных технологий в стране не могло не сказаться на деятельности образовательных организаций, в том числе и на контрольно-оценочной деятельности на всех уровнях образования. В последние годы появилось множество платформ, электронно-информационных сред, которые предлагаются образовательным организациям для организации «системы оценки» на всех уровнях управления образованием. **Учитывает ли современная «система оценки» переход от бумажных к электронным носителям, если до сих пор действуют нормативные акты по ведению школьной документации и выставлению отметок, разработанные в 40-70-е годы 20 века?**

С 1 сентября 2013 года вступил в силу новый Федеральный Закон об образовании в Российской Федерации. В новом Законе целый ряд статей 28,58,59,91,92,93,95,96,97 напрямую связан с системой оценки. Впервые в Законе появилась статья 95 о независимой оценке качества образования, статья 96 об общественной аккредитации, статья 97 об информационной открытости и мониторинге в системе образования. Качество образования перестала быть только ведомственной проблемой. Отсюда следующие вопросы: **как учитывает существующая «система оценки» разных «потребителей» этой оценки. Как включить в систему оценки не только ведомственных экс-**

пертов, но и общественно-профессиональных и общественных экспертов? Как создать пул экспертов, способных грамотно давать оценку разных сторон деятельности образовательных организаций?

За последние годы сфера образования перешла на другую систему финансирования, новую систему оплаты труда (с выделением базовой и стимулирующей частей оплаты труда), на выдачу образовательным организациям государственных (муниципальных) заданий, в которых задаются определенные параметры качества образования. Возникает еще один вопрос: **как увязаны между собой «система оценки» и оплата труда учителя, «система оценки» и государственное (муниципальное) задание?**

Появление оценочной процедуры в формате «национального теста» (типа ЕГЭ, ОГЭ) не могло не сказаться на все уровни общего образования. Всего лишь за несколько лет и региональная, и муниципальная, и школьная «система оценки» перестроилась на «тесты», как главный и фактически единственный инструмент в оценки индивидуальных достижений школьников. Внешняя оценка стала влиять на внутреннюю оценку школы. Вопросы: **почему за более чем 20 лет существования статьи 15 п.3 Закона об образовании 1992 года (самостоятельность школы в построении текущей оценки и промежуточной аттестации) школа не смогла построить такую систему оценки, которая бы отвечала конкретным задачам образовательного учреждения? Почему так устойчива «пятибалльная система оценки» и в новых условиях существования российского образования? Что мешает школе перейти от «контроля качества» к «оценке и управлению качеством образования»?**

Можно продолжить список проблем и вопросов, которые возникают в связи с обсуждением проблемы «оценки» в сфере образования, но было бы правильнее уже обозначить возможные пути развития системы оценки качества образования, опираясь на тот опыт, ко-

торый накоплен в Федерации, в регионах РФ по решению проблемы «оценки».

Часть 2

Какие шаги необходимо сделать, чтобы перейти от фиксации проблемы «оценки» к ее решению?

Прежде всего необходимо опираться на анализ международного и отечественного опыта в построении национальной системы оценки качества образования. Из этого опыта можно было вычленить ряд принципиальных моментов:

1. Необходима **конкретизация образовательных результатов** по ступеням образования. ФГОС сформулировал только требования к образовательным результатам (кстати, жанр «требований» в Стандарте не выдержан). Без описания образовательных результатов в каком-то нормативном документе трудно будет создать контрольно-измерительные инструменты для оценки индивидуальных достижений школьников по завершению ступеней образования. Что можно было взять из международного опыта по этой позиции:
 - в большинстве национальных стандартов надпредметные (метапредметные) результаты (компетентности, исследовательские и коммуникативные способности и пр.) конкретизируются через предметные достижения, так что успешность освоения предмета оценивается именно по тому, насколько на предметном материале школьник может продемонстрировать именно надпредметную оснащенность;
 - описание предметных достижений, как правило, в национальных стандартах носит уровневый характер;
 - отсутствие противопоставления учебных и внеучебных результатов, возникновение особой категории образовательных результатов, создаваемых в процессе проектной, коммуникативной, исследовательской и др. видов активности школьников;

- сквозной характер метапредметных (компетентностных) образовательных результатов и операциональный характер предметных образовательных результатов.

2. В существующих национальных системах оценки качества обнаруживается тенденция **сближения внешней и внутренней оценок**: внешняя не только проверяет объективность внутренней, но и использует ее данные — снабжая педагогов дополнительными инструментами и методическими материалами. В условиях возрастания роли и внешней, и внутренней оценки **резко возрастают требования к квалификации педагогов**: фактически все они **становятся экспертами по оценке качества**.

3. В настоящее время в большинстве странах и в ряде школах России «общее» образование начинает носить **индивидуальный характер**, предоставляя школьникам огромный спектр возможностей — образовательных траекторий, отличающихся по содержанию и уровню освоения дисциплин. **Индивидуализация – современный тренд общего образования**. В этих условиях радикально меняются задачи, стоящие перед системами оценки качества образования. Теперь должна идти речь не столько об измерении всех выпускников при помощи единого инструмента, сколько **о применении разных способов оценки и проекции их результатов на общую шкалу, позволяющую сопоставить качество разного образования**. Результатом становится появление разветвленной системы сертификатов, фиксирующих достижения разного типа и при этом соотнесенных между собой. Ярким примером такой системы сертификации являются британские квалификационные системы. Некоторые сертификаты отличаются друг от друга набором изучаемых предметов, однако дают при этом равные возможности (например, для поступления в университет или устройства на работу). Другие — дают разные возможности для продолжения образования, однако уравниваются по своему «весу» для работодателей: обладатель высокой профессиональной квалификации может обладать сертификатом того же уровня, что и обладатель уче-

ной степени (не имея при этом высшего образования).

4. Наиболее распространенной на сегодняшний день в национальных системах образования является ситуация, когда **внешнюю оценку качества проводят независимые экспертные организации**, которые разрабатывают контрольно-измерительные материалы, готовят экспертов и проводят процедуры оценки. При этом заказ на оценку формируется со стороны как органов управления образованием, так и со стороны самой образовательной организации, а также общества в лице родителей учащихся. Такая «двухступенчатая» система обеспечивает и управление процессом оценки, и его независимость, профессионализм и объективность.

5. Обязательной чертой систем оценки качества образования является **их открытый, прозрачный характер**: в информационных ресурсах многих стран представлены критериальная база всякого рода внешних оценок качества образования, требования к сертификации разного уровня, образцы заданий, а также рейтинги образовательных учреждений в соответствии с результатами детей, полученными в ходе разного рода оценочных процедур (прежде всего тестовых). Таким образом, системы оценки качества образования могут на деле выполнять свои миссии возвращения обратной связи и управления качеством образования.

Итак, на основе анализа существующего опыта в системе оценки можно сформулировать ряд принципиальных положений:

- процедуры оценки должны быть ориентированы на более широкие образовательные результаты, нежели знания в рамках учебных дисциплин;
- эффективная система оценки должна строиться на сочетании разнообразных методов оценки. Стандартизированное тестирование — всего лишь один из используемых подходов для определения образовательных результатов;

- в основе оценивания результатов образования лежит не изначально заданная норма, а положительная динамика изменений достижений (индивидуальный прогресс, добавленная стоимость);

- анализ результатов оценки учебных и внеучебных достижений проводится с учетом факторов, оказывающих влияние на эти результаты;

- комбинация внутренней и внешней оценки деятельности школы — базовый подход для оценки ее деятельности;

- система оценки качества образования должна быть ориентирована на разных пользователей и проводиться с привлечением профессиональных и общественных экспертов.

Эти принципиальные положения **должны найти отражения в основных образовательных программах всех ступеней образования**. Именно школьная система оценки качества образования может кардинально изменить качество школьного образования. Однако мы боимся самостоятельно сделать этот шаг...ждем пока «сверху» нам напишут «Всероссийскую систему оценки качества образования» и дадут возможность реализовать в школе....