

## **Оценивание в условиях новых ФГОС: трудности перехода**

*М.А. Пинская*

### **Традиционная система оценивания в классе**

В отечественной практике оценивание в классе традиционно рассматривается как способ осуществления текущего контроля учебных достижений школьника. Оно проводится учителем и предполагает регулярную проверку и оценку письменных работ и устных ответов ученика. По данным международного сравнительного исследования PIRLS 2006 для отечественных учителей основной целью оценивания в классе является собственно выставление отметок и информирование родителей об успехах ученика. 99% российских учителей, участвовавших в международном исследовании, именно так ответили на вопрос о том, для чего они оценивают результаты учеников. Значительно реже полученная информация используется учителем для корректировки преподавания или определения индивидуальных потребностей учеников, организации учебных групп и дифференциации учебных задач. Менее всего оценивание в классе является источником данных для местных или региональных мониторингов качества обучения.

Действующий Закон Российской Федерации «Об образовании» делегирует школе ответственность за организацию и проведение оценивания в классе. В компетенцию образовательного учреждения входит осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся образовательного учреждения в соответствии с его уставом. Этот же регламент сохранён в проекте нового Закона «Об образовании», что обеспечивает школам возможность для самостоятельного развития оценивания в классе. Но на данный момент экспериментирование в этой области имеет характер отдельных прецедентов. Оно происходит в школах, реализующих авторские программы, и не меняет общей картины, весьма консервативной и не соответствующей современным образовательным ценностям и задачам.

До настоящего времени наиболее распространённой в отечественной практике остаётся установленная Министерством народного просвещения в 1937 году традиционная система оценивания, опирающаяся на пятибалльную шкалу: «1» – слабые успехи; «2» – посредственные; «3» – достаточные; «4» – хорошие; «5» – отличные. Её основной проблемой является закрытость и субъективность оценочных процедур, отсутствие чётких критериев, на основании которых определяется качество оцениваемых достижений. Она непрозрачна для учащихся и никак не способствует становлению и развитию оценочной и в целом учебной самостоятельности, ставит ученика в зависимость от внешней оценки, от реакции окружающих и абсолютно индифферентна к его собственному мнению.

Другим основанием для критики стала узость шкалы, которая действует практически как трёхбалльная, поскольку наиболее употребляемыми отметками могут быть только положительные «3», «4» и «5». Это не позволяют фиксировать отдельные индивидуальные продвижения, оставляя ученика в рамках того же показателя: не поддерживая его позитивные усилия и не реагируя на постепенное ухудшение результата, пока он не пересечёт пороговой черты соседнего балла. Часто, весьма условной.

Малая информативность отметок связана еще и с тем, что с их помощью оценивают преимущественно знания академического характера, в первую очередь их полноту и системность. Освоение способов деятельности, успешность в какой-либо области за пределами учебного плана гораздо реже становятся объектом оценки.

### **Основные нововведения последних лет. «Инновации снизу»**

В последние десятилетия в различных образовательных учреждениях и педагогических системах, позиционирующих себя как

нетрадиционные, разрабатывались и вводились в практику новые формы оценивания в классе, выходящие за рамки пятибалльной шкалы.

Наибольшую известность получили следующие:

1. Многобалльные шкалы отметок, построенные на том, что каждый балл соответствует определенному уровню или степени выполнения заданий. Наибольшее распространение получила десятибалльная шкала, основанная на таксономии, выделявшей 5 уровней обученности школьника, от узнавания и запоминания предъявленной информации до переноса усвоенной теории в практическую деятельность, в том числе в новой, незнакомой, нестандартной ситуации. С опорой на выделенные уровни обученности выстраивается шкала от 1 балла – «Очень слабо», до 10 баллов – «Великолепно».

2. С начала 2000-х достаточно широкое распространение в отечественных школах получили различные варианты учебных портфолио. Модели портфолио разрабатываются, как правило, на уровне отдельной школы или группы школ, принадлежащих одной образовательной системе или участвующих в эксперименте на местном, региональном или федеральном уровнях. На начальной ступени обычно применяются вариации портфолио, который включает биографическую информацию об ученике; профиль его достижений в динамике, например, по четвертям; информацию о внеурочной активности, а также два раздела, универсальных для разных моделей портфолио: раздел документов, в котором ученик представляет сертификаты, полученные на конкурсах, соревнованиях, олимпиадах разного уровня, и раздел работ, включающий рефераты, творческие работы (стихи, сочинения, рисунки и др.), итоговые отметки по предметам.

Портфолио учащихся основной ступени был введен в десятках регионов Российской Федерации в ходе эксперимента по профильному обучению, проводившемуся Министерством образования Российской Федерации в 2002-2005 годах.

3. К другим наиболее часто встречающимся нетрадиционным формам оценивания в классе можно отнести рейтинговую систему, основанную на принципе накопления баллов в течение определённого отрезка времени или в ходе прохождения отдельной предметной темы. Построение учебного рейтинга иногда сочетается с модульной или кредитной организацией учебного процесса.

4. В системе школ, реализующих программы Международного бакалавриата, основным является критериальное оценивание, сочетающееся с самооцениванием и индивидуальным планированием учебной работы. Этот подход хорошо проработан и вписывается в рамки западной системы оценивания, но школ, последовательно его реализующих, в России считанное число.

Каждое из перечисленных нововведений и все они в целом лежат в русле подхода, который принято определять как *formativ assessment* – формирующее оценивание. В зависимости от контекста образовательного учреждения, реализовывавшего этот подход в своей практике, методы формирующего оценивания в той или иной мере трансформировались, что подтверждает возможность их адаптации к условиям российской школы, несмотря на серьёзные различия в ключевых аспектах отечественной и современной западной дидактики.

### **Инновационные инициативы органов управления образованием. «Инновации сверху»**

В 2003 году Министерство выступило инициатором перехода на безотметочное оценивание в начальной школе. В рекомендательном письме Министерства постулировалось, что оцениванию должны подлежать не только знания, умения и навыки учащегося, но и его творчество и инициатива во всех сферах школьной жизни. При безотметочном обучении предлагалось использовать такие средства оценивания, которые позволяют зафиксировать индивидуальное

продвижение каждого ребенка и не провоцируют учителя на сравнение детей между собой, ранжирование учеников по их успеваемости. Например, условные шкалы, на которых фиксируется результат выполненной работы по определенному критерию, различные формы графиков, таблиц. Подчеркивалось, что все формы фиксации оценивания являются личным достоянием ребенка и его родителей. Причём для оценивания и самооценивания рекомендовалось выбирать только такие задания, где существует объективный однозначный критерий успеха, учитывая, что критерии и форма оценивания каждой работы учащихся могут быть различны и должны быть предметом договора между учителем и учениками.

Текущие оценки, фиксирующие продвижение младших школьников в освоении всех умений, необходимых для формируемых навыков, предлагалось заносить в специальный *«Лист индивидуальных достижений»*, в качестве обобщения учебных достижений ребенка в конце года использовать *оценочный лист*, в котором могут быть отражены уровни овладения ключевыми умениями по каждому предмету.

В качестве средства предъявления собственных достижений ученика для их оценки рассматривался *«Портфель достижений ученика»* (портфолио) в виде подборки личных работ ученика.

Для реализации образовательным учреждением единой «оценочной политики» и курса на введение безотметочного обучения министерство рекомендовало школам принять *«Положение о безотметочном обучении»*. В этом школьном документе фиксируются все условия, средства, методы и формы оценивания, используемые в учебно-воспитательном процессе, а также формы ведения школьной документации (классных журналов, дневников учащихся, формы административного школьного контроля работы учителей).

Предлагая образовательным учреждениям, участвующим в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего

образования, столь радикальное изменение практики оценивания, которые соответствовали декларируемым образовательными политиками новым стратегиям, таким как индивидуализация и активный деятельностный характер образовательного процесса, министерство признавало, что это требует высочайшего педагогического профессионализма от учителей и, самое главное, новой педагогической философии.

На сегодняшний день прогрессивные предложения министерства реализованы лишь в малой степени в ограниченном числе школ. Основная причина в том, что педагогические ресурсы для реализации новых стратегий оценивания отсутствовали вплоть до сегодняшнего дня. Практикующие учителя не прошли необходимой переподготовки в системе повышения квалификации. Программы подготовки учителей в педвузах не содержат учебных блоков и практик, обеспечивающих методическую подготовку будущих учителей в области оценивания, и не формируют новой педагогической философии.

С новой инициативой реформирования системы оценивания в классе выступила Российская академия образования и эксперты, разработавшие новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Недавно принятый стандарт для начальной школы предполагает расширение задач и инструментов оценивания, осуществляемого на уровне школы и класса. Оцениваться должны не только предметные, но метапредметные и личностные результаты обучения. При этом должны использоваться разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.). Планируемые результаты освоения основной образовательной программы должны являться содержательной и критериальной основой для системы оценки учебных результатов, в том числе, проводящейся в классе.

Близкие требования к системе оценивания сформулированы и в Проекте ФГОС для основной школы. Существенным элементом стандарта стало введение требования к развитию оценочной самостоятельности школьника на основе формирования осознанной адекватной и критичной оценки в учебной деятельности, умения самостоятельно и аргументировано оценивать свои действия и действия одноклассников, адекватно оценивать свои возможности достижения цели определённой сложности в различных сферах самостоятельной деятельности. Для реализации этой цели необходима кардинальная трансформация существующих форм оценивания в классе. Экспертами-разработчиками уже представлены новые подходы и инструменты, лежащие в русле распространённого за рубежом формирующего оценивания. На данный момент они адресованы педагогам, работающим на начальной ступени, и ориентированы на ФГОС для начальной школы. В опубликованных методических разработках выделяются базовые принципы оценивания, проводящегося учителем в классе, и оценочные инструменты для учителя, а также учеников, проводящих самооценивание.

Новая система внутришкольного оценивания, отвечающая вызовам современного общества к системе образования, находится в стадии становления, но контур её сегодня уже очерчен. Принятый новый государственный образовательный стандарт и сопровождающие его регламенты и методические разработки предлагают внедрить в отечественную практику новую систему оценивания, построенную на следующих основаниях<sup>1</sup>:

1) Оценивание является *постоянным процессом*, естественным образом интегрированным в образовательную практику.

---

<sup>1</sup> «Разработка и апробация технологии достижения планируемых результатов освоения программ начальной школы по предметам «Русский язык», «Чтение», «Математика», «Окружающий мир». Руководители проекта: Логинова О.Б., Фирсов В.В., Леонтьева М.Р.

2) Оценивание может быть только **критериальным**. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям.

3) Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки **заранее известны** и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно.

4) Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к **самооценке**.

В системе оценивания в начальной школе используются

- преимущественно **внутренняя оценка**, выставляемая педагогом, школой;

- **субъективные или экспертные** (наблюдения, самооценка и самоанализ и др.) и **объективизированные методы оценивания** (как правило, основанные на анализе письменных ответов и работ учащихся), в том числе – **стандартизированные** (основанные на результатах стандартизированных письменных работ, или **тестов**) процедуры и оценки;

- оценивание **достижимых** образовательных результатов, оценивание **процесса их формирования** и оценивание **осознанности каждым обучающимся** особенностей развития его собственного процесса обучения;

- **разнообразные формы оценивания**, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами; целью получения информации;

- **интегральная оценка**, в том числе – **портфолио, выставки, презентации**, и **дифференцированная оценка** отдельных аспектов обучения;

- **самоанализ и самооценка** обучающихся.



Заявленные в принятом государственном стандарте и представленные выше новые для нашей школьной практики принципы и форматы оценивания полностью отвечают стратегии и формам реализации формирующего подхода к оценке учебных достижений. Образовательные системы ряда зарубежных стран могут продемонстрировать успешный опыт развития заявленных направлений, поскольку в странах с устойчиво прогрессирующей системой образования магистральным направлением является развитие **formativ assessment**<sup>2</sup>.

OECD<sup>3</sup> рассматривает формирующее оценивание как существенный элемент образовательных реформ, направленных на повышение учебных достижений учащихся, обеспечение равенства в обучении и поддержку образования, цель которого «научить учиться» (learning to learn). Она определяет formativ assessment как интерактивное оценивание состояния и прогресса учащихся, нацеленное на выявление учебных потребностей и формирование отвечающего им преподавания. Формирующее оценивание собирает информацию, на основании которой осуществляется коррекция или улучшение учебного процесса. Это принципиально отличает его от Summative assessment, цель которого определить и представить итоговые показатели достижений учеников.

Формирующее оценивание необходимо для того, чтобы диагностировать, как идёт процесс обучения на начальной и промежуточной, а не только конечной стадии, и – если данные окажутся неудовлетворительными – на основе полученной информации внести в него необходимые изменения. Его цель состоит в совершенствовании качества учебной деятельности (учения). Именно это стоит за определением формирующего оценивания как **оценивания для обучения**. Перечислим базовые принципы этого подхода. Формирующее оценивание:

---

<sup>2</sup> Wiggins G.P. (1998). Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance.

<sup>3</sup> Организация по экономическому сотрудничеству и развитию.

- **Центрировано на ученике**

Это оценивание фокусирует внимание учителя и ученика в большей степени на отслеживании и улучшении учения, а не преподавания. Оно даёт учителю и ученику информацию, на основании которой они принимают решения, как улучшать и развивать учение.

- **Направляется учителем**

Это оценивание предполагает автономию, академическую свободу и высокий профессионализм учителя, поскольку именно он решает, что оценивать, каким образом, как реагировать на информацию, полученную в результате оценивания. При этом учитель не обязан обсуждать результаты оценивания с кем-либо помимо собственного класса.

- **Разносторонне результативно**

Поскольку оценивание сфокусировано на учении, оно требует активного участия учащихся. Благодаря соучастию в оценивании ученики глубже погружаются в материал и развивают навыки самооценивания. Кроме того, растёт их учебная мотивация, поскольку дети видят заинтересованность преподавателей, стремящихся помочь им стать успешными в учёбе.

Учителя также работают более концентрированно, ведь они постоянно спрашивают себя: «Какие наиболее существенные знания и умения я стремлюсь преподать своим ученикам?»; «Как я могу выяснить, научились ли они этому?»; «Как я могу помочь им учиться лучше?». Если учитель, отвечая на эти вопросы, работает в тесном контакте с учениками, он совершенствует свои преподавательские умения и приходит к новому пониманию своей деятельности.

- **Формирует учебный процесс**

Цель данного оценивания – улучшать качество учения, а не обеспечивать основание для выставления отметок. Оно не привязано к какой-то конкретной балльной шкале, может быть анонимным. Оценивание говорит учителю, достиг ли он пункта назначения или нет, и

надо ли продвигаться к нему по-другому. Эта «дорожная карта» обеспечивает детальную разработку направления и всех действий, которые нужно совершить согласно указателям по ходу пути. Выбрав стартовой точкой оформление целей, дальше надо двигаться следующим образом:

- Перевести цели в измеряемые учебные результаты.
- Определить необходимый для них уровень достижений.
- Отобрать и содержание, и техники оценивания.
- Выбрать и реализовать соответствующие методы обучения.
- Провести оценивание и установить, достигнуты ли

измеряемые учебные результаты.

- **Определено контекстом**

Это оценивание должно соответствовать определённым характеристикам и нуждам учителя, учеников и изучаемых дисциплин. То, что хорошо работает в одном классе, необязательно подойдёт для другого.

- **Непрерывно**

Это оценивание – продолжающийся процесс, который запускает механизм обратной связи и постоянно поддерживает его в работающем состоянии. Используя широкий ассортимент простых техник, которые можно легко и быстро освоить, учитель получает от учеников обратную связь относительно того, как они учатся. Преподаватели поддерживают этот механизм, предоставляя ученикам обратную связь относительно результатов оценивания и возможностей улучшить процесс учёбы. Для того, чтобы проверить, насколько эти предложения оказались полезны, учителя опять запускают механизм обратной связи, проводя новое оценивание. Если этот подход интегрируется в ежедневную учебную работу, происходящую в классе, коммуникационный механизм, связывающий учителя с учениками и учение с преподаванием, становится более действенным и эффективным.

- **Опирается на качественное преподавание**

Подобное оценивание стремится построить на основе существующей достаточно успешной и высоко профессиональной практики – включив механизм обратной связи, информирующей учителя о том, как учатся ученики, – практику ещё более систематичную, подвижную и эффективную. Учитель активно задаёт ученикам вопросы, отвечает на те вопросы, которые возникают у них, наблюдает за их поведением, выражением их лиц, читает домашние задания, проверяет тесты и т.д. Формирующее оценивание даёт возможность естественным образом интегрировать оценивание в традиционные процессы преподавания и учения, происходящие в классе.

Завершая обзор, следует сказать, что в мировой и отечественной практике уже накоплен опыт создания и применения инструментов, обеспечивающих такого рода оценивание. Опираясь на имеющиеся образцы, заинтересованные образовательные учреждения могут сформировать собственные системы оценивания, обеспечивающих решение задач, поставленных новым государственным образовательным стандартом и требованиями современных учеников.

### **В заключение**

Новый подход к оцениванию устраняет дефициты действующей сегодня традиционной системы и полностью меняет сложившуюся практику. Для того чтобы инновации были реализованы и не повторили судьбу тех, что были заявлены, но не состоялись ранее, нужно совершить ряд последовательных шагов, которые до сих пор не были сделаны. Опыт показывает, что как раз отсутствие этих мер, не позволяет ввести новые подходы и инструменты в практику оценивания в классе. Поскольку политические решения и заявленные инициативы не повлекли за собой разработки регламентов и механизмов для продвижения новых форм оценивания и замены ими ныне действующих. Итак, в качестве условий

реализации новых стратегий, отсутствующих сегодня можно выделить следующие:

- мониторинг индивидуальной динамики и прогресса учащегося на основе результатов проводимого в классе оценивания;
- учёт оценочной деятельности учителя в качестве элемента его профессионального мастерства при регулярной аттестации;
- анализ данных, полученных в ходе внутриклассного оценивания, наряду с другими данными внутренней школьной оценки учебных достижений учащихся при аттестации образовательного учреждения.

Вторым обязательным условием модернизации оценивания в классе в русле требований новых ФГОС и в соответствии с формирующим подходом является широкая и системная работа по развитию кадрового потенциала, поскольку в данном случае проводниками инноваций становятся не отдельные группы подготовленных специалистов, а вся масса практикующих учителей. В последнее время начаты разработки методической литературы, организованы экспериментальные площадки для апробации новых оценочных стратегий и инструментов. Но, что очень важно, не происходит широкого обновления содержания курсов и переподготовки профессорско-преподавательского состава институтов повышения квалификации педагогов. Не заметно активизации профессиональной коммуникации и обмена опытом, в том числе, в педагогических объединениях на сетевых площадках Интернета. Трансляции мирового опыта в области формирующего оценивания происходит в рамках отдельных инициатив, не имеющих выхода на широкую практику.

Ещё одним условием, без которого планы модернизации практики оценивания, проводимого в классе, останутся мало реалистичными, является трансформация системы профессиональной подготовки учителей. Прежде всего, появление стандарта профессионального

мастерства педагога, на который могут ориентироваться программы обучения студентов в системе профессионального образования, и который будет включать такой блок, как оценочные умения учителя. На основе подобного стандарта и моделей эффективного преподавания, также включающих требования к оценочным умениям практикующего учителя, может планироваться индивидуальное профессиональное развитие учителей, повышающее их готовность к использованию новых оценочных подходов и инструментов. Ещё раз заметим, что на сегодняшний день профессионального стандарта для подготовки учителей, как и для учителей-мастеров нет.

В последние годы максимально подчёркивается значение внешнего по отношению к школе независимого контроля, обеспечивается развитие необходимых для его осуществления структур и инструментов. Намеченная модернизация практики оценивания на уровне класса требует аналогичной активности и усилий.

Не менее важна и активная профессиональная коммуникация, создание открытых площадок для обмена профессиональным опытом и контактов педагогов – практиков, исследователей, экспертных групп. Это горизонтальное взаимодействие является условием подготовки профессионального сообщества к реализации политических решений и инновационных стратегий. Отсутствие возможностей для профессионального обсуждения и продвижения инициатив снизу, формирования групп, заинтересованных в развитии инноваций, одна из причин того, что реформирование образования сталкивается с сопротивлением или реализуется в формальном бюрократическом варианте.

Но совершенствование системы подготовки педагогических кадров и повышение квалификации учителей требует создания необходимого инструментария и методических пособий. Учителям надо дать достаточное количество методической литературы и инструментария для

оценки учебных достижений, разработанных профессиональными организациями.

С целью разработки подобного методического обеспечения для введения в педагогическую практику нового формирующего подхода был организован эксперимент по апробации элементов формирующего оценивания в различных школьных контекстах, в котором приняли участие четыре образовательных учреждения разного типа, реализующих разные образовательные программы и имеющие опыт инновационной деятельности. Результатом этого эксперимента станет практическое руководство для учителей начальной, основной и старшей школьных ступеней. Это руководство учитывает опыт педагогов – участников эксперимента, начавших необходимую и очень непростую работу по адаптации новых оценочных инструментов к нуждам и особенностям реального учебного процесса. Можно надеяться, что эксперимент и его практические наработки приблизят нас к положительному ответу на вопрос, поставленный в начале.