



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 3 (23).
autumn 2018

Главный редактор
Т. А. Бабакова

Редакционная коллегия

Э. Ванхемпинг
О. Грауманн
С. А. Дочкин
З. Б. Ефлова
А. В. Москвина
Е. А. Раевская
Э. Рангелова
В. В. Сериков
И. З. Сковородкина
А. П. Сманцер
И. И. Сулима
С. В. Шабаяева

Редакционный совет

А. Г. Бермус
Е. В. Борзова
А. Виегерова
Е. В. Игнатович
А. Клим-Климашевска
Н. В. Крылова
А. И. Назаров
Е. И. Соколова

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Н. И. Токко
Е. И. Соколова

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)
и ERIH PLUS (18.06.15)

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

ИГНАТЬЕВА Елена Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент кафедры
педагогики Института непрерывного
педагогического образования НовГУ, профессор
(г. Великий Новгород, Россия)

Elena.Ignateva@novsu.ru

ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОБУЧАЮЩАЯ СТРАТЕГИЯ¹

Аннотация: изменение подходов к оцениванию образовательных результатов школьников концептуально обусловлено изменением социокультурной и образовательной ситуации. Значимость решения этой проблемы связана с потребностью перевода измененных требований к оцениванию из теоретического плана в сферу практической педагогической деятельности. На основе анализа литературных источников уточнены основные понятия: оценивание, оценка, обучающая стратегия, формирующее оценивание, критериальное оценивание, содержательная оценка. Определена сущность понятия «оценивание образовательных результатов как обучающая стратегия», которая заключается в предоставлении информации по достижению стратегических целей обучения, согласованию хода процесса обучения с ценностями и особенностями учеников и возрастной спецификой отношения их к оцениванию. Эта информация обеспечивает возможность результативного управления учителем и самоуправления школьником учебно-познавательной деятельностью. Совместно с учителями-практиками разработаны условия реализации оценивания образовательных результатов как обучающей стратегии, а именно: наличие выбора и критериальной рамки в процессе оценивания, доверие педагога и др. Выявлены факторы, мешающие реализации обучающей стратегии, среди которых особо значимы: концентрация родителей на отметке, неоднозначность требований учителей при оценивании, трудоемкость изменения системы оценивания, пятибалльная система. Особое внимание уделено самооценочной деятельности школьников, основанной на выборе в процессе оценивания. Анализ образовательной практики выявил как позитивное отношение учителей к идее оценивания образовательных результатов как обучающей стратегии, так и определенные проблемы на пути реализации этой идеи.

Ключевые слова: оценивание, оценка, отметка, оценивание образовательных результатов школьников, обучающая стратегия, самооценочная деятельность.

Ignateva E.

ASSESSMENT OF EDUCATIONAL OUTCOMES AS A LEARNING STRATEGY

Abstract: change in evaluation methodology is defined by changes of social, cultural and educational situations. The significance of this problem solution is due to the need for practical application of new assessment requirements. Based on the analysis of fictional texts the main concepts have been elaborated and clarified: assessment, learning strategy, formative assessment, criteria assessment, meaningful evaluation. The concept «learning outcome assessment as an educational strategy» has been defined within this research as providing information to achieve academic goals, coordinating learning process and evaluation with the values, age and students'

¹ Статья подготовлена в рамках гранта РНФ 18-18-00047 «Исследование состояния информационных потоков в российской системе образования и возможностей их оптимизации».

idiosyncrasies. This data enables effective teacher control over learning processes, as well as student autonomy. Practicing teachers worked out conditions for the realization of learning outcomes as learning strategy, namely, implied choices and criteria frame in assessment, teacher's trust, etc. Among the factors preventing this realization are parents' fixation on the grade, ambiguous teachers' requirements, labour intensity of changing the assessment system, the five-point system. Special attention is given to students' self-assessment based on options in the process of assessment. Analysis of educational practice revealed teachers' positive attitude to the idea of learning outcomes assessment as a learning strategy, as well as some problem areas in the realization of this project.

Key words: assessment, evaluation, mark, learning outcomes, learning strategy, self-assessment.

Введение. Проблема оценивания образовательных результатов всегда была одной из самых сложных в педагогике. Трудность оценивания обуславливается и собственно психологическим механизмом оценивания, и тем значением, которое имеет его результат для обучающегося и процесса обучения в целом, потому что связывает воедино все дидактические компоненты процесса обучения (цели, содержание, метод) применительно к каждому конкретному его участнику, оказывая мощное влияние на мотивацию обучения.

В целом российские педагогические наука и практика имеют достаточно обширный арсенал как теоретических работ с результатами серьезных исследований различных аспектов оценивания образовательных результатов (В. С. Аванесов, Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Н. В. Ефремова, П. Ф. Каптерев, Г. С. Ковалева, Г. Ю. Ксензова, А. А. Остапенко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий, А. А. Шехонин, Д. Н. Узнадзе и др.), так и практических методов, технологий и приемов оценивания. Однако современные социокультурные условия актуализировали такие характеристики оценивания в образовательном процессе, как непрерывность, системность, множественность, бипарадигмальность как совмещение количественных и качественных показателей, гибкость, аутентичность, усиление значимости самооценки и акцент на оценивание личностных достижений. Соответственно обнаружилась потребность в переосмыслении роли и собственно процесса оценивания образовательных результатов на разных уровнях образования.

Введение в России ФГОС для разных уровней и видов образования обусловило перевод изменения требований к оцениванию из теоретического плана в сферу практической педагогической деятельности. Профессиональные стандарты «Педагог» и «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», в которых особо выделяются трудовые функции и необходимые умения по оцениванию образовательных результатов, соответственно предполагают высокий уровень оценочной компетентности педагогов.

Целью статьи является рассмотрение идеи оценивания образовательных результатов школьников как обучающей стратегии: описание сущности оценивания, уточнение понятия обучающей стратегии и роли в ней оценивания

и оценки, конкретизация условий реализации оценивания образовательных результатов как обучающей стратегии, анализ практики оценивания в школе.

Сущность процесса оценивания. Сущность процесса оценивания, как отмечает Ш. Амонашвили, состоит в том, чтобы «выявить и сравнить на том или ином этапе обучения результаты учебной деятельности с требованиями, заданными программой» [2, с. 12]. При всей сложности оценочных процедур их использование оправдывает цель оценивания – получить информацию для того, чтобы способствовать его активному включению в процесс обучения, эффективному осуществлению им учебно-познавательной деятельности, своевременной ее коррекции. Термины «оценивание» и «оценка» часто используются как синонимы, однако М. А. Пинская, анализируя зарубежный опыт оценивания, уточняет разницу между ними: оценивание (assessment) предполагает сбор на основе различных оценочных техник и предоставление участникам образовательного процесса информации о том, как развивается курс, как происходит его усвоение обучающимся, а оценка (evaluation) заключается в интерпретации этой информации с целью управления образовательным процессом – его содержанием, подбором методов и технологий – для достижения запланированных образовательных результатов [11].

Теоретически всем понятно, что при оценивании и тем более выставлении отметки учитель должен руководствоваться только одним правилом: способствовать развитию ученика. Оценочная деятельность способствует развитию ученика, если он понял, что от него требуют; не сомневается в востребованности знаний и необходимости требуемых умений; убежден, что может постигнуть требуемое, что полученная оценка зависит только от него самого и степени его усердия. Однако в повседневной практике обучения часто забываются те особенности, которые несет в себе оценка на разных этапах развития ребенка, ее социальный смысл, ее влияние на общую мотивацию учения. Как известно, в таксономии Б. Блюма оценка занимает самую высшую позицию среди образовательных целей, соответственно оценочная деятельность учителя является очень сложным процессом, психологически напряженным и насыщенным, в который вплетаются, как минимум, предметные, психологические и педагогические знания. К сожалению, процедура оценивания, имеющая целый спектр функций в своем арсенале, чаще всего реализует те, которые связаны только с контролем, несет в себе повышенную тревожность, стресс, причем как для учеников, так и для учителя. Оценочная деятельность педагогов происходит по существу стихийно, опытным путем, интуитивно, не исключаются так называемые субъективные оценочные ошибки: великодушия, ореола, центральной тенденции, контраста, близости или инерции, логические ошибки [6, с. 133]. Вопрос объективности и справедливости – центральный вопрос оценивания. Кроме того, требования ФГОС ОО и профессионального стандарта «Педагог» еще более обострили проблему оценивания, введя в нее еще такой ракурс, как формирование самооценочной деятельности школьников.

Возрастная специфика отношения школьников к оцениванию. Оценивание образовательных результатов имеет для школьников серьезные и

пролонгированные во времени психологические и социальные последствия, которые различаются в разные возрастные периоды. В процессе оценивания, как отмечает Л. И. Божович, отражается социальный смысл учения, который отчетливо виден из отношения школьников к отметкам [5]. Отношение к оцениванию школьников меняется вместе с их взрослением. Так, для детей начальной школы, вдохновленных новым социальным статусом ученика, социальный смысл учебной деятельности в большей степени заключен именно в самой деятельности, нежели в ее результатах, и они воспринимают отметку как оценку не столько качества работы, сколько собственных усилий, старания, прилежания. Для детей среднего школьного возраста характерно стремление к самостоятельности, которое выражается в организации своего поведения и деятельности, учебно-познавательной деятельности в том числе, формировании умений организовать себя, контролировать, нести ответственность. Это период, когда школьник сталкивается с множеством оценок как учителей разных предметов, так и оценок со стороны сверстников, которые даже в большей степени выполняют роль регуляторов поведения детей, чем оценки взрослых. *Отметка как формализованное отражение результата оценивания* все в большей степени приобретает иной социальный смысл – она выступает регулятором социальных отношений в классном коллективе, формирует статус ученика в нем, в результате чего уже не процесс учебно-познавательной деятельности, а именно ее результаты, окончательно упакованные в виде отметки, начинают определять мотивы поведения и побуждения к дальнейшей учебно-познавательной деятельности.

Как пишет Ш. Амонашвили, если в школе между отметкой и оценкой существует связь, то в семье отметка отделяется от оценки. «Отметка, которой приписывается лишь невинная роль простого отражателя и фиксатора результатов оценки, на практике становится для ребенка источником радости или горя» [3, с. 16]. В отношении детей подросткового возраста, вступивших в период формирования сложных форм самосознания, период оптимального развития самооценки, значим педагогический вывод, к которому подводит Л. И. Божович: «...более эффективной является не прямая оценка окружающими качеств личности, а оценка результатов его деятельности и поведения» [5, с. 265]. В старшем школьном возрасте отношение учащихся к отметке позволяет выявить доминирующую позицию школьника по отношению к общей мотивации учения. Отметка как воплощение общественного мнения и показатель позиции ученика в коллективе, столь важная на предыдущем этапе развития, в старшей школе все более уступает место отметке с иным социальным смыслом – отметка как результат оценивания уровня знаний, показатель достижения в учении, возможностей ученика. Наиболее значимые мотивы учения связываются с будущим ученика, оценка и отметка как количественная форма ее фиксации приближаются по смыслу – имеет смысл адекватная оценка знаний и умений, только адекватная отметка порождает в старшем школьнике уверенность в себе и определенную уверенность в будущем. Таким образом, каждый возрастной период школьника имеет свою специфику в восприятии отметки как результата оценивания, но независимо от

специфики оценивание оказывает глубокое психологическое влияние на ребенка, имеет социально значимые для него последствия как текущего действия, так и отсроченные.

Оценивание как обучающая стратегия. Понятие стратегии, первоначально используемое исключительно в военной лексике, получило широкое распространение во многих областях знания. При различных толкованиях этого термина в педагогическом контексте значим его смысл, связанный с ценностно-целевым толкованием перспективы, направлением движения и развития учебно-познавательной деятельности в процессе обучения. Поскольку стратегия, помимо ценностно-смысловых ориентиров, включает определенный план действий по переходу в желаемое состояние, то, естественно, различные стратегии предполагают и различные способы организации учебных взаимодействий. Разделяя идею обучения как части бытия, мы полагаем, что стратегия обучения является элементом более общей стратегии – жизненной стратегии человека. Согласно К. А. Абульхановой-Славской, «жизненная стратегия в самом общем виде — это постоянное приведение в соответствие своей личности (ее особенностей) и характера и способа своей жизни, построение жизни сначала исходя из своих индивидуальных возможностей и данных, а затем с теми, которые вырабатываются в жизни. Стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности, в отстаивании главного ценой уступок в частном, в преодолении своей боязни потерь и в нахождении самого себя» [1, с. 37].

Стратегию обучения можно рассматривать в двух планах: широком – как определенный подход к организации обучения, ориентированный на определенные цели, которые задают общее направление и план действий по их достижению; узком – как определенный подход к организации обучения, увязывающий индивидуальные характеристики обучающегося и общие стратегические приоритеты процесса обучения. К. А. Абульханова-Славская дает и другое определение стратегии жизни – «индивидуальная организация, постоянная регуляция хода жизни по мере ее осуществления в соответствующем ценностям данной личности и ее индивидуальности направлении» [1, с. 37]. Такая трактовка помогает выявить особенности термина «обучающая стратегия», где в равной мере значимы и стратегические приоритеты, и индивидуальные особенности обучаемого.

Обучающая стратегия – индивидуальная организация процесса обучения, постоянная регуляция его хода по мере осуществления общих стратегических целей в согласовании с ценностями и особенностями ученика.

Оценивание образовательных результатов как обучающая стратегия реализуется, когда предоставляет информацию по достижению стратегических целей обучения, ходу процесса обучения, ее адекватную интерпретацию, которая в согласовании с ценностями и особенностями ученика обеспечивает возможность результативного управления учителем и самоуправления школьником учебно-познавательной деятельностью. Под педагогическим управлением учебной деятельностью студентов рассматриваем совместное

управление (со-управление преподавателем и школьником во взаимодействии) процессом решения учебных задач путем использования таких познавательных процедур, как понимание, проектирование, коммуникация, рефлексия, относительно совместно конструированного содержания. Управление учителем и самоуправление учебно-познавательной деятельностью школьником рассматриваются при этом в системной совокупности функций мотивации, планирования, организации, координации, оценивания, коррекции. Оценивание становится не просто фиксацией итогов, а «точкой роста», развития ученика в учебно-познавательном процессе. Кроме личностных особенностей, ценностей ученика, учителю важно понимать и опираться на знание специфики отношения школьников разных возрастных периодов к оцениванию и отметке.

Концептуально понимание оценивания образовательных результатов как обучающей стратегии близко по смыслу с терминами «формирующее оценивание», «критериальное оценивание», «содержательная оценка».

Термин «*формирующее оценивание* – formative evaluation», введенный Майклом Скривеном в 1967 г., в российской педагогике стал использоваться совсем недавно и определяется как «оценивание прогресса ученика в достижении образовательных результатов в процессе обучения, проводимое совместно учителем и учеником, с целью определения текущего состояния обученности школьника, путей его перспективного развития», помощи в обучении, планирования дальнейших целей и путей их достижения [7, с. 13].

Критериальное оценивание основано на идее использования фактически каждой отметки для замера «уровня освоения того или иного навыка или фактического, понятийного и тому подобного материала, который осуществляется с целью корректировки обучения, выявления слабых мест для их последующего устранения» и предполагает наличие критериев словесного описания определенных уровней усвоения, заданных при помощи дескрипторов, что облегчает процесс выставления отметки и снижает роль эмоционального фактора в этом процессе (Ю. В. Романов) [по 11, с. 185].

Сущность *содержательной оценки* (Ш. Амонашвили), стимулирующей учебно-познавательную деятельность школьника, укрепляя, конкретизируя ее мотивы, вселяя уверенность в успех, состоит в соотношении хода и результата учебно-познавательной деятельности школьника с намеченным в задаче эталоном для: «а) установления уровня и качества продвижения и б) определения и принятия задач для дальнейшего продвижения, мотивирование его на дальнейшее обучение» [3, с. 203].

Специфика понимания оценивания образовательных результатов как обучающей стратегии в том, что оно начинает интерпретироваться как сопровождение процессов учения и преподавания, как конструктивная обратная связь и как технология обучения, использующая богатый арсенал средств и способов оценивания, взаимооценивания и самооценивания. Использовать потенциал оценивания именно как обучающей стратегии – значит повысить осмысленность учения и мотивацию учебно-познавательной деятельности через оценивание, помочь ученику в личностном развитии.

Любое ли оценивание может выступать обучающей стратегией? Интересную классификацию оценки в виде многомерной логико-смысловой модели (по В. Э. Штейнбергу) предлагает А. А. Остапенко [9]. Краткие характеристики оценок на основе предложенных им антимоничных пар признаков представлены в таблице.

Характеристики антимоничных пар оценок

Классифицирующий признак	Антимоничная пара	
Качественные признаки оценки		
Объект сравнения результатов	Оценка состояния – сравнение результатов ученика с результатами других и с нормативами (оценка соответствия)	Оценка развития – сравнение результатов ученика с прежними его результатами, т. е. фиксация изменений в индивидуальном развитии ученика (изменения состояния), его индивидуального прогресса
Акцент на успех или неуспех ученика	Накопительная оценка – фиксирует достигнутый успех ученика, то, что он выполнил, что получилось	Вычитательная оценка – фиксирует пробелы в освоении учебного материала
Возможность изменения во времени	Оценка статичная – неизменная во времени, зафиксированная	Оценка динамичная – изменяющаяся в зависимости от усилий ученика (доучил, доделал, пересдал)
Организационные признаки оценки		
	Оценка базового уровня	Оценка повышенного уровня
Добровольность оценивания и учета результата	Обязательная оценка – неизбежна, без права выбора заданий, информация о результатах открыта для всех	Добровольная оценка – ученик решает, выполнять ли задания, учитывать и оглашать ли результаты
Наличие содержательных границ	Оценка базового уровня – оценка усвоения содержания, установленного базовым уровнем	Оценка повышенного уровня – оценка усвоения содержания, превышающего базовый уровень
Частота и значимость оценки в процессе обучения	Оценка текущая – регулярная, за усвоение фрагментарного знания, умения, навыка, слабо значима	Оценка итоговая – редкая, на основе текущих оценок, значима

С первого взгляда может показаться, что из каждой антимоничной пары оценок более отвечает сущности оценивания как обучающей стратегии лишь одна оценка. Не будучи полностью согласны с авторским толкованием каждого вида оценки, общий вывод о том, что в системе оценивания должны использоваться все качественные и организационные признаки, поскольку «в каждой паре выделенных признаков есть свои “плюсы” и свои “минусы”, которые при условии антиномичного чередования будут взаимно компенсироваться по принципу дополненности» [9, с. 18], мы полностью разделяем. Системное объединение разного рода оценок позволяет, выполняя

условие полноты оценивания (в соответствии с общими стратегическими целями обучения), обеспечить индивидуальную организацию процесса обучения в согласовании с ценностями и особенностями ученика. Общие условия, при которых оценивание образовательных результатов школьников становится обучающей стратегией:

- ребенок принимает результат оценки (т. е. есть реакция – положительная или отрицательная), понимает важность оценивания, вовлечен в самооценочную деятельность в процессе всей учебно-познавательной деятельности, а не только на этапе оценивания как одном из этапов урока;

- учитель трактует результат оценки как результат сотрудничества с учеником, учитывает индивидуальность ребенка и возрастную специфику оценивания, делегирует ему полномочия при оценивании и ответственность за его результаты, обладает культурой оценочной деятельности, выполняет роль эксперта в предметном знании;

- присутствует взаимооценка для объективизации оценивания и формирования умения оценивать деятельность – сначала другого, потом и свою.

Значение выбора в оценивании как обучающей стратегии.

Исследование выбора как философской категории и психологического явления позволяет сделать выводы о сложности этого процесса и его значимости в развитии личности, что, в свою очередь, обуславливает целесообразность ситуаций выбора в организации учебно-познавательной деятельности и в процедуре оценивания образовательных результатов, в частности:

- механизм реализации выбора основан на сложном взаимодействии психофизических, психологических и когнитивных процессов, влияющих на характер выбора, обнажая скрытые мотивы человека, побуждающие к действию, его личные стремления, проявляя ментальные стереотипы, сформировавшиеся под влиянием предшествующего опыта индивидуальной познавательной и социокультурной деятельности, повседневной практики [12, С. 59];

- ситуации личностного выбора, требующие как творческого преобразования ситуаций неопределенности, так и необходимости преодоления внешних и внутренних преград, рассматриваются как шаги в саморазвитии личности [3];

- в основе становления личности как субъекта активности, как субъекта деятельности лежит именно свободное принятие на себя ответственности в ситуациях с не предпрешенным заранее исходом действия, «может быть описано как свободный выбор ответственности или как ответственный выбор свободы» [10, с. 94].

Выбор вообще и ситуация выбора при оценивании (уровня сложности, типа заданий, способа оценивания и др.), в частности, всегда переживаются учеником и составляют важную часть его внутренней жизни. Выбор всегда ставит человека в ситуацию, в которой следует разобраться прежде, чем принять решение, понять смысл будущих действий, последствий и результатов, т. е. понять контекст совершаемого выбора, понять степень ответственности за

выбор. Следует понимать, что выбор может быть сделан рефлексивно, ответственно, обдуманно, осмысленно или, напротив, спонтанно и импульсивно, независимо от его конкретного результата. Главное в осуществлении выбора — это его принятие и осознание; умению делать выбор тоже надо учиться.

Опираясь на мнение Ш. Амонашвили о трех линиях формирования умения содержательной оценки у школьников (оценочная деятельность самого педагога, оценочная деятельность школьников в условиях коллективной учебно-познавательной деятельности, самооценка), хотелось бы привести предложенную Т. А. Носковой технологию включения школьника в самооценочную деятельность, основанную на предоставлении ученику возможности выбора:

- подготовительный этап: учитель готовит задания разного уровня сложности (необходимый, средний, высокий, максимальный) и соответствующую шкалу оценивания;

- этап целеполагания (реализуется совместно с учеником и заключается в выборе учеником задания соответствующего уровня сложности и алгоритма действий – ученик, таким образом, осуществляет прогностическую самооценку);

- деятельностный этап осуществления самостоятельной деятельности учеником (роль учителя заключается в осуществлении педагогического руководства и поддержки); ученик осуществляет корректирующую самооценку, которая состоит в ориентировании на разработанные на этапе целеполагания алгоритм и критерии, осуществлении контроля соответствия каждого этапа работы критериям и при необходимости изменении способа действия);

- контрольно-оценочный этап, на котором учеником осуществляется сверка с эталоном, итоговое самооценивание, оценка своих возможностей и проверка совпадения его прогноза с результатом;

- рефлексивный этап (реализуется совместно с учеником); учеником проводится ретроспективная самооценка, подводятся итоги на основе соотнесения цели и результатов;

- проектировочный этап, сущность которого сводится к тому, что по результатам рефлексивного этапа, на основе анализа собственного продвижения в учебном материале, определения своих трудностей и способов их преодоления учащийся ставит перед собой (проектирует) задачи совершенствования учебной деятельности [8].

Анализ ситуации с оцениванием в школе. Как понимают учителя сущность оценивания образовательных результатов школьников как обучающей стратегии, какие приемы используют? Прояснить эти вопросы помогла работа секции, посвященной оцениванию образовательных результатов школьников, в рамках II Всероссийской научно-практической конференции «Неоклассическая дидактика в условиях реализации ФГОС ОО», проходившей в СПб АППО 26 марта 2018 г. В работе секции (секционная работа была организована по технологии «открытое пространство») приняло участие 23 человека – педагоги и руководители образовательных учреждений,

сотрудники информационно-методических центров Санкт-Петербурга, Великого Новгорода, Калининграда и Ленинградской области.

В результате совместного обсуждения педагоги конкретизировали условия становления процесса оценивания образовательных результатов обучающей стратегией:

- самым первым и самым важным условием педагоги дружно назвали выбор, т. е. предоставление учащемуся возможности выбора в ситуациях оценивания, который, в свою очередь, порождает личную ответственность за результаты;

- сравнение с эталоном (положительным и отрицательным – как создание критериальной рамки оценивания) – прием, обеспечивающий визуализацию результатов деятельности, на которой строится самооценочное заключение;

- необходимость обеспечить адекватность самооценки, а для этого необходимо целенаправленно учить самооцениванию;

- доверие со стороны учителя; учителю психологически не всегда просто доверить ученику возможность самооценки, а значит, самим учителям следует учиться тому, как развивать умения самооценочной деятельности школьников, менять психологическую установку, согласно которой только мнение учителя значимо и авторитетно, учиться доверять детям;

- использование критериального оценивания, обеспечивающего прозрачность требований к результатам учебно-познавательной деятельности, единых для всех учащихся;

- накопительная система может быть эффективна, если адекватно выстроена, принята учениками и учитель использует ее систематически; при этом существует шкала перевода баллов в пятибалльную систему.

К вопросу критериального оценивания в процессе дискуссии участники возвращались несколько раз, что говорит о ситуации осмысления педагогическим сообществом этого явления и явной симпатии к нему. Учителя сформулировали тезис: «Критерии – это договор учителя и ученика, обеспечивающий справедливость оценки». Однако критерии «работают» тогда, когда они понятны и приняты. Среди предложений учителей заслуживают внимание такие, как, например, использование в школе трех одинаковых критериев по всем предметам – создается единое критериальное поле, процесс оценивания становится более понятным ввиду единых требований. Интерес привлекла формула «4П+Т», в которой зашифрованы пять критериев – правильно, понятно, полно, пример, темп (Т. А. Носкова). Целесообразной представляется и разработка по предмету памятки, в которой, кроме иной информации, представлены и критерии оценивания, и оценивающие процедуры. Таким образом, ученик сразу ориентируется на них в процессе достижения образовательных целей.

Несмотря на то что существует общее понимание того, как требуется менять оценочную деятельность, практика оценивания в школе, по мнению педагогов, пока несильно изменилась. Факторами, которые мешают становлению оценивания образовательных результатов школьников именно обучающей стратегией, выступают:

– прежде всего, концентрация родителей на отметке – родители часто требуют от ребенка хороших отметок. Как мы уже отмечали выше в этой статье, в семье отметка и оценка зачастую расходятся, родители видят только отметку и сами ее интерпретируют. Дети, боясь родительского гнева, не всегда адекватно комментируют, за что и почему возникла в дневнике именно такая отметка;

– пятибалльная система, работающая по сути тормозом в развитии оценочной деятельности, в реальности превратившаяся уже в трехбалльную; на этот случай возможна как раз накопительная система, система собственных символов, используемых учителем;

– неадекватность самооценки учениками, влекущая за собой и соответствующий уровень притязаний; отмечается такой эффект, как привыкание к ситуации, когда образовательные результаты деятельности школьников оценивают другие – учитель, что проявляется даже в нежелании приступить к самооценочной деятельности;

– разнообразие требований при оценивании – разные требования на разных предметах, что путает ученика при достижении образовательных целей;

– недостаточная компетентность оценочной деятельности учителей;

– трудоемкость действий по изменению системы оценивания – по сути это исследовательская деятельность педагогов, заключающаяся в построении иной системы оценивания, согласовании критериев, изменении философии оценки.

По мнению педагогов, снизить зависимость оценивания от мешающих факторов помогут следующие меры:

– целенаправленно работать с родителями в этом отношении, вовлекать их в оценочную деятельность, разъяснение требований и критериев оценки. Например, один из педагогов предложил опробованный прием, позволяющий преодолеть разрыв между оценкой и отметкой в семье. Педагог приглашает родителей на открытые уроки, на которых родители выступают так же, как и дети, учениками, выполняют соответствующие задания и учебные действия. Но оценивают результаты обучения родителей их собственные дети, которые в соответствии с принятыми критериями комментируют оценочные суждения, обусловившие отметку. Таким образом, разрыв между оценкой и отметкой преодолевается, многие конфликты становятся исчерпанными;

– целесообразно провести унификацию требований в рамках школы: например, выбрать два-три единых критерия, к которым учителя могут добавить специфические, обусловленные как спецификой предмета, так и спецификой оценочного средства, возрастосообразности и др.;

– административная поддержка и разработка нормативных документов, например положения по оцениванию, в которых четко прописать количество оценочных процедур, критерии оценивания и правила выставления отметок. В свою очередь, эта мера частично поможет обеспечить взаимопонимание с родителями и избежать части конфликтов на этой почве;

– разрабатывать памятки по предметам, в которых особое внимание уделено критериям и правилам оценивания и самооценивания;

– все вышеперечисленные меры в то же время должны еще обеспечить непрерывность и этичность оценивания – условия, без которого оценивание не будет обучающей стратегией;

– не злоупотреблять отметками, но не жалеть оценок, тем более позитивных, побуждающих к дальнейшей учебно-познавательной деятельности учеников;

– искренне верить в ученика и поддерживать эту веру в нем самом: «Ты можешь!»;

– создание образовательной среды, в которой оценка становится востребованной – включение учеников в учебно-познавательную деятельность по всем этапам урока, доверять им; создание ситуаций, показывающих пользу оценивания, когда оценка служит точкой нового роста; не учитель объявляет о процедуре оценивания, а ученик обращается за оценкой учителя как эксперта, помощника; оценка как подсказка на пути познания;

– внесение в оценочный процесс элементов игры, разнообразия путем введения символов за находку, за идею, за блеск глаз, за лучший результат, за творчество, за взаимопомощь и т. д.

Выводы. Идея оценивания образовательных результатов школьников как обучающей стратегии не нова, но именно сейчас изменение социокультурной ситуации в обществе, стратегических приоритетов в системе образования актуализировало ее потенциал. Обучающая стратегия – индивидуальная организация процесса обучения, постоянная регуляция его хода по мере осуществления общих стратегических целей в согласовании с ценностями и особенностями ученика. Оценивание выступает обучающей стратегией, если предоставляет информацию по последовательному достижению стратегических целей обучения, ходу процесса обучения, адекватную ее интерпретацию, использование которой обеспечивает в соответствии с ценностями и особенностями ученика возможность результативного управления учителем и самоуправлением школьником учебно-познавательной деятельностью. Система оценивания должна включать различные виды оценок, при этом важнейшим фактором для реализации обучающей стратегии выступает выбор, на котором основана технология включения учеников в самооценочную деятельность. Анализ образовательной практики показал, что при доминировании традиционной системы оценивания учительское сообщество осмысливает и в целом разделяет идею использования оценивания как обучающей стратегии, включается в ее реализацию.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Смысл жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 160 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Педагогика, 1984. – 296 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики / Ш. А. Амонашвили : в 20 кн. – Кн. 4. Об оценках. – Москва : Свет, 2015. – 368 с.
4. Асмолов, А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2002. – 480 с.

5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 400 с.
6. Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 640 с.
7. Крылова, О. Н. Приемы формирующего оценивания : методический конструктор : методическое пособие / О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. – Москва : ООО «Русское слово – учебник», 2016. – 80 с.
8. Носкова, Т. А. Технология самооценочной деятельности как средство развития метакогнитивных умений учащихся основной школы / Т. А. Носкова // Современная наука: тенденции развития : Материалы XIII Международной научно-практической конференции. 26 мая 2016 г. : сборник научных трудов. – Краснодар, 2016. – 154 с.
9. Остапенко, А. А. Оценка по справедливости / А. А. Остапенко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2017. – 32 с. (Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 14).
10. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
11. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие / М. А. Пинская. – Москва : Логос, 2010. – 264 с.
12. Человек перед выбором в современном мире: проблемы, возможности, решения : Материалы Всероссийской научной конференции 27–28 октября 2015 года, ИФ РАН (Москва) : в 3 т. / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. М. С. Киселевой. – Т. 1. – Москва : Научная мысль, 2015. – 288 с.