

## **МНОГОКРИТЕРИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ**

*Работа представлена кафедрой педагогики.*

*Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор С. А. Писарева*

**В статье представлены результаты исследования по проблеме оценки учебной деятельности школьников: проведен сравнительный анализ традиционного и личностно ориентированного подходов к оценочной деятельности; выявлены проблемы, возникающие в современной образовательной деятельности в связи с неизменностью традиционного подхода к оценке, и описана многокритериальная оценка результатов учебной деятельности учащихся, разрабатываемая автором.**

**The article presents the findings of research on the problem of schoolchildren's learning activities assessment. The comparative analysis of traditional and personality-oriented approaches to assessment is carried out. The author reveals problems that arise in the modern educational activity in connection with invariability of the traditional approach to assessment and describes the multicriterion assessment of results of schoolchildren's learning activities.**

Новые цели образования, его новое содержание, методы обучения требуют принципиально иных подходов к проблеме контроля и оценки. В трудах таких ученых, как Г. Д. Кириллова, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин<sup>1</sup>, доказа-

но, что учебный процесс – явление целостное: цели, содержание образования, методы обучения, контроль и оценка результатов учебной деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Следовательно, изменение одних звеньев учебного процес-

са неизбежно диктует перемену других его составляющих.

Понимание необходимости замены традиционной школьной оценки в педагогической теории и практике складывалось с самого момента ее появления.

Разработанные в 1930-е гг. Н. П. Архангельским<sup>2</sup> критерии пятибалльной оценки, корректируются, претерпевают изменения в работе практиков, становятся предметом обсуждения в работах ученых.

Неудовлетворенность пятибалльной системой оценки находит отражение и в работах Г. Ю. Ксензовой, П. И. Пидкасистого, И. П. Подласого<sup>3</sup> и др. Усовершенствованию контрольно-оценочной деятельности учителя в рамках существующей системы обучения посвящены работы Е. К. Артищевой, М. М. Балашова, В. К. Дьяченко, И. М. Чередова<sup>4</sup> и др. Балльная оценка с различным количеством баллов предлагается В. П. Беспалько, В. П. Симоновым<sup>5</sup> и др. Альтернативные формы оценки и подходы к оцениванию предлагают И. Г. Голышев, Л. М. Кузнецова и др.<sup>6</sup> Перестройкой всего процесса обучения и, соответственно, контрольно-оценочного компонента учебного процесса на новой концептуальной основе личностно ориентированного обучения занимаются Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Г. Д. Кириллова, И. С. Якиманская<sup>7</sup>.

Научные исследования последнего времени в большей степени ориентированы на развивающую составляющую учебного процесса.

В диссертационных работах В. Р. Алгушевой, Н. В. Ануфриевой, А. Б. Воронцова, А. А. Донскова, И. В. Гладкой, Н. Б. Гусаревой, И. Ю. Гутник, А. П. Тряпицыной<sup>8</sup> проблема контроля рассматривается с позиций развивающего, личностно ориентированного обучения.

Оценка выступает как концентрированное выражение той или иной образовательной парадигмы и включает все, что несет в себе та или иная система обучения, и,

принимая ту или иную систему оценки, мы принимаем или не принимаем традиционную (догматическую) или личностно ориентированную (развивающую) систему обучения.

Сравнение традиционного и личностно ориентированного подходов к оценочной деятельности свидетельствует о невозможности их сосуществования.

В традиционной системе оценка преимущественно осуществляется учителем. С позиций новых подходов к образовательному процессу возможна самооценка и взаимооценка учащихся, и, более того, часть контрольно-оценочных функций переходит к ученику.

Если в традиционной системе делается акцент на достижении как конечном показателе эффективности обучения и результат оценки – количественная отметка, то новый подход к учебному процессу делает акцент на развитии учащегося как непрерывном процессе самообразования и результат оценивания – количественно-качественная многомерная характеристика учебных достижений.

Традиционно оценка сфокусирована на отдельном предмете и теме.

Оценивается фрагментарное знание и узкоспециальное умение. При новом подходе оцениваются и прикладные, надпредметные умения.

Суть традиционной оценки – в указании на ошибку. Суть оценки в новых условиях – предупреждение ошибки и обучение на ошибках. Ученик (что естественно) имеет право на ошибку.

Оценивание в традиционной системе проводится в стрессовых для учащихся условиях (ограничение времени, необходимость в любой момент быть в состоянии готовности к оценке учителя). При новом подходе к оценочной деятельности оценивание проводится в естественных для учащихся условиях, исключающих стресс.

Учитель в традиционной системе выступает в роли контролера. Учитель при

новом подходе выступает в роли консультанта (фасилитатора, тьютора).

Таким образом, сохранение существующей системы оценки учебного труда школьников в новых (или обновляющихся) условиях противоречит изменившимся задачам школы, а значит, препятствует их решению.

Необходимость создания новой системы оценивания процесса и результата учебной деятельности учащихся продиктована следующими противоречиями:

- между существующей практикой контроля и оценки, в которой ученик не рассматривается как субъект оценочной деятельности, и необходимостью сочетания педагогического оценивания результатов учебной деятельности с самооценкой учащихся;

- между теоретическими основами личностно ориентированного обучения и предметно-ориентированной практикой традиционного обучения в школе;

- между компетентностным подходом к современному образовательному процессу и традиционной школьной оценкой, отражающей результат обучения как усвоение учащимся стандартизированной суммы знаний;

- между традиционной системой школьной оценки, являющейся атрибутом авторитарной педагогики, и гуманистической сущностью инновационных процессов в образовании.

Несостоятельность традиционной пятибалльной оценки, являющейся атрибутом уходящей в прошлое традиционалистско-консервативной (знаниевой) парадигмы, сегодня очевидна. Но, несмотря на многочисленные попытки усовершенствовать, дополнить, модифицировать, заменить ее, оптимальная система оценивания, соответствующая современным требованиям образовательного процесса, работающая в условиях повседневной школьной практики, пока не найдена.

Целью нашего исследования явилась попытка разработать и проверить на прак-

тике такую систему оценки, которая бы соответствовала новым подходам к оценке учебной деятельности учащихся. Создавая новую оценочную систему, мы стремились, чтобы она отвечала прежде всего следующим условиям:

1. Оценка должна максимально отражать содержание обучения, и если необходимо оценить не только количество усвоенной информации, то и оценка должна включать не только количественную шкалу, в которой это количество отражено, когда

- «5» ставится в том случае, если учащийся исчерпывающе знает весь программный материал, отлично понимает и прочно усвоил его;

- «4» ставится в том случае, когда учащийся знает весь требуемый материал, хорошо понимает его и прочно усвоил его;

- «3» ставится в том случае, когда учащийся обнаруживает знание основного программного учебного материала;

- «2» ставится в том случае, когда ученик обнаруживает незнание большей части программного материала.

(Из «Инструкции о применении цифровой пятибалльной системы успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы» Наркомпроса РСФСР от 14 февраля 1944 г.)

Расширение шкалы (до 10, 12, 100 баллов) не решает проблемы, так как количественная шкала, какой бы она ни была, может зафиксировать только количество и обучение по-прежнему будет идти преимущественно с опорой на функцию памяти ученика, а развитие останется побочным продуктом обучения.

2. Оценка должна, с одной стороны, быть достаточно лаконичной, чтобы работать непосредственно на уроке, с другой – быть содержательной и диагностичной.

3. Оценка должна быть не только педагогическим инструментом, но и инструментом полноценной ученической самооценки.

Итогом нашей работы стало создание системы многокритериальной оценки результатов учебной деятельности учащихся.

Новая система оценки отличается принципиально от пятибалльной оценки, связанной со знаниевым подходом к обучению.

Многокритериальная оценка фиксирует не только усвоение учеником необходимых знаний, но и формирование общеучебных умений как основы познавательных компетенций, развитие интеллектуального потенциала, которое проявляется в освоении школьником способов умственных действий (мыслительных операций), и отношение школьника к познавательной деятельности (умение и стремление учиться).

Многокритериальная оценка имеет три измерения, три шкалы, три составляющие.

Первая составляющая – это характеристика степени продуктивности мыслительной деятельности, степень сложности выполненной умственной работы, которая представлена четырьмя уровнями.

Первый уровень – алгоритмический, предполагает выполнение заданий по алгоритму, воспроизведение усвоенной информации, самостоятельное решение стандартных задач. Алгоритмический уровень репродуктивный. Он отражает процессы усвоения на стадиях узнавания, воспроизведения и применения как копирования. Главная его черта – ориентация на усвоение знаний и воспроизведение соответствующих сведений.

Уровни, характеризующие продуктивное мышление, – преобразующий, эвристический и творческий. Продуктивные уровни мыслительной деятельности отражают познавательный процесс на стадиях применения как подражания (творческая репродукция), интерпретации (репродуктивное творчество) и творческой работы.

Преобразующий уровень предполагает решение усложненных задач с применением нескольких алгоритмов, использование ранее изученного материала, межпредмет-

ных связей, владение основными мыслительными операциями.

Эвристический уровень предусматривает решение нестандартных задач, оригинальность и самостоятельность рассуждений и выводов, владение комплексом мыслительных операций. Результатом умственной работы на этом уровне становится личностно-значимое открытие.

Творческий уровень предполагает владение приемами поисковой и творческой деятельности, способность самостоятельно ставить проблемы, выдвигать гипотезы, вести исследование, делать выводы. Результатом работы на этом уровне может стать не только личностно-значимое, но и общественно-значимое открытие.

Таким образом, первая составляющая многокритериальной оценки фиксирует достижения, степень реализации интеллектуального потенциала детей и намечает перспективы их развития.

Вторая составляющая оценки – показатель овладения специальными предметными и общеучебными умениями, она оценивает то, в какой степени ученик овладел умениями и навыками как специфическими для данной учебной дисциплины, так и универсальными способами получения и применения знаний.

Оценивается освоение учащимися не только узкопредметных умений и навыков, но и всех групп общеучебных умений. Это учебно-управленческие умения и навыки, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися; учебно-логические умения, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач; учебно-коммуникативные умения и навыки, обеспечивающие сотрудничество, взаимопонимание, общение и организацию совместной деятельности; учебно-информационные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

Третьей характеристикой успешности является степень познавательной активности учащегося, его стремление учиться.

Многокритериальная оценка – это не просто расширение оценочной шкалы, она представляет собой сочетание трех взаимосвязанных друг с другом характеристик.

Многокритериальность оценки связана с многогранностью современных требований к образовательному процессу, что отражено в трех ее измерениях.

Мы предполагали, что изменение критериев оценки, конкретизация требований к деятельности школьников, заложенная в ее содержание, могут повлиять на многие стороны образовательного процесса.

Гипотезу нашего исследования, в частности, составило предположение о том, что применение многокритериальной оценки

- создаст условия для развития интеллектуального потенциала учащихся;
- будет способствовать процессу формирования общеучебных умений;
- окажет положительное влияние на развитие мотивации и познавательной активности учащихся в учебной деятельности;
- позитивно повлияет на психологическое состояние школьников и отношения между субъектами образовательного процесса.

Результаты эксперимента, связанные с показателями интеллектуального развития учащихся, были определены с помощью изучения изменений объема и концентрации внимания как основы интеллектуального развития школьников. В течение первого года, а затем и последующих лет эксперимента по использованию в образовательном процессе новой системы оценки у всех учащихся происходили позитивные изменения по этим показателям. Рост интеллектуального развития нетрудно было увидеть не только с помощью психологического тестирования, но и проводя ежегодный анализ учебных достижений учащихся. Шкала уровней мыс-

лительной деятельности многокритериальной оценки у учащихся по большинству учебных дисциплин фиксировала продвижение репродуктивного алгоритмического уровня – к уровням продуктивным: преобразующему, эвристическому и творческому.

Целенаправленная работа над освоением общеучебных умений также дает заметный результат, поскольку работа и учителя, и самих учащихся направлена в условиях новой оценки уже не только на предметные знания, умения и навыки.

Ясность, конкретность целей, которые перед учеником ставит учитель, реальность их достижения и, кроме того, возможность постановки собственных целей в учебном процессе положительно влияют на мотивацию учащихся. Рост уровня мотивации школьников может быть объяснен еще и тем, что в системе многокритериальной оценки нет отрицательных отметок, что снижает страх перед неудачей, позволяет ученику относиться к ней, как к преодолению препятствию.

Кроме того, многокритериальная оценка позволяет школьнику самостоятельно оценить результаты собственной работы и определить границу своего знания и незнания, выделить те проблемы, которые предстоит решить на следующем этапе. Следствием этого становится постепенный перевод внешней педагогической оценки в самооценку, когда значимость самооценки результатов учебной деятельности становится для ученика не менее значимой, чем значимость оценки педагога.

Изменилось и психологическое состояние школьников в процессе учебной деятельности, отмечено заметное снижение уровня школьной тревожности, что позволяет сделать вывод о здоровьесберегающей роли многокритериальной оценки.

Таким образом, в процессе проведенного эксперимента было доказано соответствие многокритериальной оценки тем

подходам, которые характеризуют личностно ориентированное, развивающее обучение.

Применение многокритериальной оценки, как показала практика, возможно и це-

лесообразно в 5–11-х классах на предметах гуманитарного и естественно-математического циклов средней общеобразовательной школы после безотметочного обучения в начальных классах.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Кириллова Г. Д.* Процесс развивающего обучения как целостная система. СПб., 1996; *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980; *Махмутов М. И.* Современный урок. М., 1981; *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики. М., 1982.

<sup>2</sup> *Архангельский Н. П.* О проверке и оценке знаний учащихся в начальной и средней школе. М., 1938.

<sup>3</sup> *Ксензова Г. Ю.* Оценочная деятельность учителя. М., 1999; *Пидкасистый П. И., Портнов М. Л.* Опрос как средство обучения. М., 1999; *Подласый И. П.* Продуктивная педагогика. М., 2003.

<sup>4</sup> *Артищева Е. К.* Оценка фоновго уровня знаний как способ диагностики результатов освоения учебного предмета: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Калининград, 1997; *Балашов М. М.* Оперативный контроль как средство управления процессом проблемного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1988; *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991; *Чередов И. М.* Взаимная проверка работ учащихся как один из видов учебной деятельности: Методические рекомендации. Омск, 1980.

<sup>5</sup> *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989; *Симонов В. П., Черненко Е. Г.* Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам: Учебно-справочное пособие. М., 2002.

<sup>6</sup> *Гольшев И. Г.* Формирование системы контроля и оценки знаний в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002; *Кузнецова Л. М.* Оценка знаний учащихся и новая технология обучения //

Образование в современной школе. 2001. № 9.

<sup>7</sup> *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 2004; *Занков Л. В.* Обучение и развитие. М.: Педагогика, 1975; *Кириллова Г. Д.* Процесс развивающего обучения как целостная система. СПб., 1996; Психологические критерии качества знаний школьников / Под ред. И. Я. Якиманской. М., 1990; *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989; *Якиманская И. С.* Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000.

<sup>8</sup> *Алгушева В. Р.* Формирование у младших школьников умения оценивать учебную деятельность: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996; *Ануфриева Н. В.* Особенности самоконтроля учащихся в системе развивающего обучения: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. СПб., 2000; *Воронцов А. Б.* Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Рассказовъ, 2002; *Гладкая И. В.* Особенности контроля уровня достижений учащихся в системе развивающего обучения: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. СПб., 1996; *Гусарева Н. Б.* Развитие у учащихся готовности к рефлексивной контрольно-оценочной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2000; *Гутник И. Ю.* Педагогическая диагностика образованности школьников: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. СПб., 1996; *Донсков А. А.* Формирование у школьников общеобразовательных умений во взаимосвязи с мотивацией учебных действий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001; *Тряпицина А. П.* Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников: Дис. на соис. учен. степени д-ра пед. наук. Л., 1991.