

Т.П. Кучер

*Оценивание результатов  
обучения математике  
младших школьников  
в советский период*



**Татьяна Павловна Кучер**  
**Оценивание результатов обучения математике**  
**младших школьников в советский период**

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=9577570](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=9577570)*

*Оценивание результатов обучения математике младших школьников в советский период:  
Austria, Vienna; 2014*

**Аннотация**

В монографии описаны результаты исследования оценочной деятельности учителя средней школы в советский период (начала 20-х годов – конца 80-х годов прошлого века), подробно анализируются нормативные документы по оцениванию знаний учащихся, научные работы психологов, педагогов, методистов, учителей, посвящённые решению проблемы оценивания. Описана авторская система оценивания результатов обучения математике учащихся начальных классов (на примере оценивания знаний первоклассников шестилетнего возраста). Эта система была апробирована в ходе реформы школы по переходу на школьное обучение детей с шестилетнего возраста.

Монография предназначена для научных сотрудников, разработчиков нормативных документов по оцениванию знаний учащихся средней школы, преподавателей, студентов бакалавриата, магистрантов педагогических специальностей, учителей.

# Содержание

Введение	4
1. Теория и практика оценивания результатов обучения школьников	9
1.1. Цель оценивания и важнейшие функции оценки	9
1.2. Основные формы и виды оценки	17
Конец ознакомительного фрагмента.	24

# **Кучер Татьяна Павловна**

## **Оценивание результатов**

### **обучения математике младших**

#### **школьников в советский период**

##### **Монография**

### **Введение**

В ходе реформы 80-х годов прошлого века советской общеобразовательной школы складывалась новая система четырёхлетней начальной ступени одиннадцатилетней школы, реализовалась всеобщее обучение детей с шестилетнего возраста [3]. В этих условиях разрабатывалась и совершенствовалась новая методика, в которой особо актуальное значение приобретала проблема оценивания результатов обучения младших школьников, в частности результатов усвоения ими математических умений, знаний и навыков.

На протяжении последних десятилетий советского периода сложившаяся ещё в 40-е годы система оценивания результатов обучения математике учащихся начальных классов школы в своей основе оставалась неизменной. Она эпизодически подвергалась принципиальным изменениям и перестала соответствовать существенно изменившейся методике обучения математике детей этого возраста, прежде всего новым конкретным целям и задачам обучения, в которых особый акцент делался на усиление развивающей и воспитывающей роли обучения [5].

Проблема совершенствования системы оценивания результатов обучения учащихся постоянно привлекала внимание учёных-психологов, педагогов и методистов. В исследовании её различных сторон определяющую роль имели функции оценки. На цифровую оценку – доминирующую форму оценки в сложившейся в советский период системе оценивания – были возложены многие разнообразные функции. Среди них: обучающая, образовательная, информирующая, контролирующая, стимулирующая, воспитывающая, эмоциональная, ориентирующая, формирующая, корректирующая, организующая, регулирующая функция и другие.

В массовой повседневной практике обучения младших школьников это создало условия для произвольного, неадекватного применения учителями начальных классов оценки. Система цифровых оценок всё больше отрывалась от конкретного содержания оцениваемой работы, от реальных результатов обучения. По отметке трудно стало судить об истинном состоянии знаний, умений и навыков учащихся, уровнях овладения ими. Оценка в практике советской школы превратилась в самоцель, в средство (чуть ли не единственное) поощрения и наказания, «воспитания» дисциплины, внимания, прилежания и пр. С этим связано распространение «процентомании», возникновение неправильного подхода к определению оценки работы школы, введение «среднего балла» при зачислении в ВУЗы. Всё это не обеспечивало контроля над адекватностью цифровой оценки подлинным знаниям, умениям и навыкам учащихся и приводило к своеволию и обезличиванию цифровой оценки.

Неслучайно, что сложившаяся система многие годы порождала немало нежелательных явлений, и поэтому постоянно подвергалась острой критике со стороны педагогов и широкой общественности [6, 17, 42, 93, 137 и др.].

Особо острое и противоречивое состояние в области оценивания результатов обучения, сложилось в условиях начальной ступени школы. Оно стало одной из причин перегрузки младших школьников, ослабления и потери их интереса к учению, ухудшения качества результатов обучения. Последнее особо ярко проявилось в ходе опытного (с 1981 г.) и массового (с 1986 г.) введения обучения детей с шестилетнего возраста. В это время соответствующая безотметочная система оценивания не была разработана вообще. Поэтому учителя, оценивая знания первоклассников, механически дублировали цифровую оценку. Для этого они использовали словесную оценку, либо различные заменителями цифровой оценки – знаки, геометрические фигуры, игрушки и т. п. Негативные последствия такого подхода вызваны несформированностью у шестилеток важнейших компонентов учебной деятельности, прежде всего самоконтроля и самооценки, а поэтому неумением ребёнка этого возраста проанализировать свою деятельность и её результат, непониманием ими реального объекта оценки.

Итак, в период перехода на школьное обучение с шестилетнего возраста в 80-е годы прошлого века имели место устойчивые, типичные недостатки в системе оценивания:

- противоречивость, стихийность, неподготовленность введения цифровой оценки в учебный процесс;
- недопустимость механического переноса сложившейся в десятилетней школе системы проверки и оценивания со всеми её недостатками в школьное обучение с шести лет без учёта познавательной деятельности этих учащихся;
- неразработанность теории этих вопросов в дошкольной педагогике (перед детским садом никогда не ставились задачи систематического обучения);
- создавшееся сложное и неопределённое положение в период безотметочного обучения первоклассников математике.

Эти недостатки обусловили в этот период актуальность сложной проблемы – совершенствование системы оценивания результатов обучения младших школьников математике. Она состояла в исследовании путей совершенствования оценивания результатов обучения математике учащихся младших классов.

Целью исследования было обоснование системы оценивания математических знаний учащихся 1–4 классов одиннадцатилетней общеобразовательной школы и разработка соответствующей методики применительно к обучению первоклассников, которая учитывала бы возрастные особенности детей 6–7 лет, способствовала эффективному решению учебно-познавательных задач.

Объектом исследования явился процесс и результаты обучения математике учащихся начальных классов школы, а предметом – оценивание этих результатов.

Гипотеза. Мы предположили, что если

- при оценивании результатов обучения математике учащихся начальных классов использовать различные формы и виды оценок в зависимости от этапа усвоения материала,
- содержание оценок разработать с учётом реализации важнейших функций оценки, специфики формирования математических знаний младших школьников, их возрастных возможностей психического развития,

то это позволит

- избежать возникновения недостатков, характерных для сложившейся в 40–80 годы прошлого века практики оценивания результатов обучения математике детей 6–9 лет;
- создаст реальные условия для успешного учения всех младших школьников,
- обеспечит деловую доброжелательную атмосферу обучения;
- будет способствовать формированию полноценной учебной деятельности;
- приведёт к повышению уровня знаний, умений и навыков младших школьников.

Для проверки нашего предположения были решены две группы задач исследования.

Задачи первой группы были нацелены на выяснение причин возникновения противоречивости, необъективности, неадекватности и т. д. в системе оценивания результатов обучения математике младших школьников в теории и практике. При этом надо было:

1. Уточнить трактовку понятия «оценка», определить цель оценивания результатов обучения математике младших школьников и выделить важнейшие функции оценки.
2. Выявить особенности применения в процессе обучения различных форм и видов оценки и их сочетаний.
3. Проанализировать состояние практики оценивания математических знаний, умений и навыков учащихся 1–3 классов десятилетней общеобразовательной школы. Выявить типичные черты, недостатки, затруднения и их причины в практике оценивания.

Вторая группа задач была нацелена:

- на обоснование содержания оценок различных форм и видов, составляющих систему оценивания результатов обучения математике учащихся начальных классов,
- на разработку и проверку соответствующей методики применительно к обучению первоклассников математике.

При этом нужно было:

4. Обосновать необходимость использования при оценивании результатов обучения математике младших школьников новых видов словесной оценки.
5. Определить содержание оценок различных видов и форм. Установить качественные и количественные критерии и показатели сформированности математических знаний, умений и навыков первоклассников.
6. Разработать и экспериментально проверить рекомендации по оцениванию результатов обучения математике шестилетних и семилетних первоклассников.

Методологическую основу исследования составили материалы XXVI, XXVII съездов КПСС, «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы», теоретические положения советской педагогики и психологии, документы о школе [1, 2, 3, 31, 42, 46, 53, 68, 73–77, 98, 99, 102, 113, 141, 154–157 и др.].

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: изучение и анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, про-

грамм, учебников, отчётов НИР лаборатории начального образования НИИ СиМО АПН СССР, опрос учителей, наблюдение уроков и беседы с учащимися и их родителями, анализ школьной документации, педагогический эксперимент.

Научная новизна полученных результатов исследования заключалась:

- в получении данных, характеризующих состояние теории и практики оценивания результатов обучения учащихся начальных классов по математике в период перехода на школьное обучение с шестилетнего возраста;
- в обосновании системы оценивания математических знаний младших школьников;
- в разработке соответствующей методики на материале первого года обучения детей с шести и семи лет, учитывающей возрастные возможности психического развития детей.

Теоретическая значимость полученных результатов исследования заключалась:

- в научном обосновании эффективности системы оценивания результатов обучения математике младших школьников, которая представлена несколькими самостоятельно функционирующими формами и видами оценки;
- в уточнении цели оценивания результатов обучения математике младших школьников;
- в выделении важнейших функций оценки.

Практическая значимость полученных результатов исследования заключалась в том, что использование предложенной системы оценивания:

- создавало благоприятные условия для положения каждого ребёнка среди одноклассников;
- способствовало формированию ведущих мотивов учебной деятельности, определяющих положительное отношение к учению, самоконтроля и адекватной самооценки;
- способствовало предупреждению неуспеваемости, повышению уровня математических знаний, умений и навыков младших школьников.

Основные результаты исследования были применены при совершенствовании нормативных документов, методических пособий, в ходе подготовки и переподготовки учителей начальных классов, в их практической работе.

Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов исследования обеспечивалась:

- тщательным анализом теории и практики сложившейся системы оценивания с опорой на факты, полученные учёными-психологами, педагогами и методистами;
- результатами педагогического эксперимента и
- результатами их частичного применения в массовом опыте обучения.

На защиту выносилась:

- характеристика состояния теории и практики оценивания результатов обучения учащихся начальных классов школы математике в советский период;
- предложенная система оценивания знаний, умений и навыков младших школьников и соответствующая методика, разработанная на

материале первого класса, как десятилетней, так и одиннадцатилетней общеобразовательной школы.

Апробация и внедрение. Результаты исследования докладывались и обсуждались:

- на заседаниях лаборатории (1985–1987 гг.);
- на Учёном Совете (1986 г.) НИИ СиМО АПН СССР;
- на конференциях молодых учёных НИИ АПН СССР, посвящённых проблемам совершенствования преподавания естественно-математических дисциплин и совершенствованию методов преподавания (1985, 1986 гг.);
- на семинарах студентов (учителей начальных классов) вечернего отделения МГЗПИ (1985–86 уч. г.) и на спецкурсе студентов (учителей начальных классов) вечернего отделения МГПИ им. В. И. Ленина (1986–87 уч. г.).

Результаты исследования были использованы при разработке:

- методического письма МП СССР;
- программ для студентов педагогических институтов по специальности № 2121 (методика преподавания математики в начальных классах);
- программ для учащихся педучилищ по специальности № 2001 (преподавание в начальных классах общеобразовательной школы).

Экспериментальной базой для проверки основных положений исследования явились школы № 3, 5, 10 г. Петропавловска, № 42, 83, 86 г. Барнаула, № 315, 653, 707, 708, 916 г. Москвы, № 75, 82 пос. Черноголовка Московской области, Чистовской, Бишкульской, Якорской школ Северо-Казахстанской области, Макинской школы Целиноградской области. Экспериментом были охвачены свыше 700 младших школьников, более 200 учителей и около 500 родителей.

Основные результаты исследования отражены в 6 публикациях.

Исследование проводилось с 1983 по 1987 год в соответствии с планом НИР лаборатории начального образования НИИ СиМО АПН СССР по темам:

«Разработка методики обучения учащихся подготовительных и 1–3 классов общеобразовательной школы» (Заказ МП СССР, государственный номер 018290042784),

«Исследование взаимосвязей содержания, методов и форм обучения младших школьников» (государственный номер 01824042789) и «Совершенствование системы методического обеспечения обучения, воспитания и развития младших школьников в 11-летней школе» (государственный номер 0186001614).

# 1. Теория и практика оценивания результатов обучения школьников

## 1.1. Цель оценивания и важнейшие функции оценки

Как известно контроль это **оценка и проверка** знаний.

Рассмотрим понятие «оценка». В психолого-педагогической литературе советского периода имелось несколько подходов к определению понятия «оценка»:

1. «Оценка» трактовалась двояко: как некоторый процесс и как его результат (Стрезикин В. П. и др.). «Оценка – определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины... В ней учитывается правильность ответа по содержанию, его полнота и последовательность, точность формулировок, прочность и сознательность усвоения знаний, их связь с практикой... Оценивается также отношение учащихся к учению, выполнение «Правил для учащихся и др. нормы поведения» [104, с. 69]. В этом определении двойственность понятия «оценка» проявляется в словах «определение и выражение» (процесс и результат). Обычно на практике под «оценкой» подразумевался только результат, полученный при установлении «степени усвоения детьми знаний, умений и навыков». Кроме этого, данная формулировка обладает ещё рядом недостатков. Основным из которых является нечёткость выделения в ней существенных характеристик понятия «оценка», включение в это определение и других понятий. Например, условные знаки-баллы и оценочные суждения, о которых идёт речь, не характеризуют само понятие «оценка», а представляют собой различные её формы. Помимо этого, здесь приводятся качества ответа, которые учитель должен учитывать при оценивании и др. Раскрывают смысл понятия «оценка», являются его существенными характеристиками слова – определение степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой. При этом двойственность трактовки понятия «оценка» сохраняется. Такое компактное и чёткое определение оценки сформулировано Стрезикиным В. П. в педагогической энциклопедии: «Оценка успеваемости учащихся – определение степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним школьными программами» [103, с. 242–243].

2. Термин «оценка» использовался лишь для обозначения процесса авторами Полонским В. М., Амонашвили Ш. А. и другими. «Оценка знаний, – пишет Полонский В. М., – систематический процесс, который состоит в определении степени соответствия имеющихся знаний, умений и навыков, предварительно планируемому» [108, с. 23]. Или же, по мнению Амонашвили Ш. А., «оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком» [6, с. 12]. Для обозначения результата оценки (по его терминологии) Амонашвили Ш. А. использует другой термин – «отметка». Фактически понятия «оценка» и «отметка» рассматриваются автором как абсолютно разные. В то же время Амонашвили Ш. А. пишет, что «...учитель может оценивать этот уровень в форме словесных суждений и отметки». Тогда неизбежно возникает неразрешимый вопрос, формой чего являются словесные суждения и отметки? Ведь словесные суждения и отметки в принятой Амонашвили Ш. А. трактовке этих понятий не могут быть формами оценки, поскольку под оценкой понимается только процесс, а под отметкой и словесными суждениями – только результат этого процесса.

3. Термины «оценка» и «отметка» использовались как синонимы. Это означает, что понятия, обозначаемые этими терминами, отождествляются. В то время такой подход имел место преимущественно в практике работы учителей. В психолого-педагогической литературе советского периода понятия «оценка» и «отметка» различались.

4. Термин «оценка» использовался только для обозначения результата процесса... авторами М. В. Козак, М. Г. Козак, П. И. Ныжником. «Педагогическая оценка учебной деятельности школьника рассматривается нами, – пишут авторы, – как выраженный учителем в количественно-качественных показателях результат сравнения реального и надлежащего уровней усвоения учащимися учебного материала» [62, с. 96]. Для самого процесса авторы, без специального разъяснения, используют другой термин – «оценивание». Применение двух терминов «оценка» и «оценивание» для обозначения процесса и его результата позволяет устранить двойственность первого подхода и некорректность второго и третьего.

Противопоставление так же, как и отождествление понятий «оценка» и «отметка» (второй и третий подходы) привело в теории и на практике к абсолютизации, к чрезмерному преувеличению роли цифровой оценки в оценивании результатов обучения учащихся, к возложению всех функций оценки только на цифры. Это и явилось одной из основных причин противоречивости и неадекватности в системе оценивания знаний, умений и навыков учащихся, субъективизма оценочной деятельности учителя.

Под оцениванием понимаем определение уровня полученных результатов обучения в соответствии с планируемыми результатами. Под оценкой – итог, результат этого процесса. Последнее удачно было выражено в определении оценки, сформулированном в коллективной статье Усанова В. В., Кузнецова А. А., Красновского Э. А., как суждения о качестве учебной подготовки школьника [142, с. 74].

Под оценкой понимаем суждение о достигнутом учащимся уровне в овладении планируемыми результатами обучения. Уровень, о котором идёт речь в определении оценки, устанавливается по критериям и показателям сформированности предметных знаний, умений и навыков.

Однако оценка не просто механически отражает уровень овладения учащимися планируемыми результатами обучения, она активно направлена на успеваемость учащихся с целью их изменения, преобразования, совершенствования и создания новых знаний, умений и навыков учащихся. «Если учёт не даёт умения работать, – писал ещё в 20-е годы известный методист-математик А. С. Пчёлко, – он не выполняет своей главной и основной задачи» [97, с. 4]. В период становления советской школы основное назначение учёта определилось ясно и точно – «помочь ребёнку работать, а затем помочь учителю познать ребёнка, опять-таки единственно и исключительно для того, чтоб он лучше и успешнее мог прийти ему на помощь» [29, с. 96]. Сущность понятия учёт успеваемости раскрыл Руновский С. И. в статье Некоторые вопросы учёта успеваемости//Советская педагогика. – 1953. – № 3. – С. 19. Он пишет: «Учёт успеваемости включает в себя проверку и оценку успеваемости; доведение оценки до учащихся и их родителей; фиксацию результатов проверки и оценки».

Аналогично формулировалось и значение проверки в «Методике обучения математике в 1–3 классах» авторов М. И. Моро, А. М. Пышкало – известных методистов в области обучения математике младших школьников. Они пишут, что «можно вовремя внести коррективы в работу, организовать своевременное устранение пробелов, обнаруженных в подготовке детей, обеспечить условия для успешного продвижения ученика в овладении программой» [81, с. 59].

Оценка должна способствовать достижению каждым ребёнком необходимого уровня овладения предметными знаниями, умениями и навыками и одновременно формировать у детей деятельность, характерную для соответствующего возрастного периода. Такой подход к основному назначению оценки соответствовал целям обучения младших школьников 6–9

лет, обучающихся в новой одиннадцатилетней общеобразовательной школе [38, 114 и др.]. «Важнейшей целью начальной школы и её первого года обучения является подготовка детей к систематическому обучению, ориентированная на овладение всеми компонентами учебной деятельности, а не просто, как это полагалось ранее, на овладение классическим набором предметных знаний и умений чтения, письма и счёта» [118, с. 7]. Учебная деятельность – ведущая деятельность младших школьников. Она формируется у детей от 6 до 10 лет [38, с. 61–62].

Таким образом, *цель оценивания результатов обучения математике младших школьников – обеспечить достижение каждым учащимся необходимого уровня овладения знаниями, умениями и навыками, определёнными программой, и, что наиболее существенно, формирование у него полноценной учебной деятельности.*

Это не означает, что оценка должна стать всемогущим, универсальным средством в обучении, воспитании и развитии детей, которое, как правило, превращает её в самоцель. Об этом важном факте писал еще в 1916 году Бречкевич М. В.: «Не нужно навязывать учащимся баллов, не нужно их интересоваться баллами. Не нужно ни грозить им, ни поощрять их баллами, ни без нужды осведомлять их об их баллах. Не то, чтобы рекомендовалось скрывать от учащихся выставленные им баллы, но при всяком случае необходимо отвлекать внимание учащегося от цифры и ставить его непосредственно лицом к лицу с познаваемым предметом. И только при таком применении цифровой системы, когда балльная система с того места, которое она заняла не по праву, будет снижена на третьестепенное, свое, место, тогда улучшена будет и вся вообще система обучения и воспитания» [24, с. 44].

Реализовать цели оценивания можно лишь в условиях, обеспечивающих эффективное осуществление всех важнейших функций оценки.

В психолого-педагогической советской литературе описывались различные функции оценки. Причём, у каждого автора номенклатура и содержание рассматриваемых им функций оценки в большинстве случаев были иные, чем у других авторов. Только нами было обнаружено 15 наименований функций оценки, не считая того, что некоторые авторы одну из рассматриваемых функций подразделяли ещё на ряд функций. Так, авторы Козак М. В., Козак Н. Г., Ныжник П. И. воспитывающую функцию оценки рассматривали состоящей из 9 парциальных (по их терминологии) функций. Она состоит из функций оценки: селективной, информирующей, ориентирующей, дифференцирующей, обучающей, контролирующей, стимулирующей, тормозящей и корректирующей. Помимо этого, авторы раскрывали (кстати, по-разному) разное число функций – от одной до шести. [Табл. 1].

Таблица 1. – Функции оценивания результатов обучения учащихся

Автор	Год	Название функций														
		ориентирующая	формирующая	стимулирующая	воспитывающая	образовательная	регулирующая	обучающая	корректирующая	констатирующая	эмоциональная	организующая	поощрения и принуждения	поднятия качества работы	диагностирующая	учётно-контрольная
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ананьев Б. Г.	1935	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Зарецкий М. И.	1938	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-
Руновский С. И.	1950	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Богданова О. С.	1951	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Гургенидзе Д. Х.	1954	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Есипов Б. П.	1967	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Хабиб Р. А.	1968	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Власенков А. И.	1973	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Архангельский А. М.	1974	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Коротов В. М.	1979	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Усова А. В., Гурова В. Г., Ко- совичева А. Н.	1980	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
Кривошапова Р. Ф., Силу- тина О. Ф.	1980	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Полонский В. М.	1981	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-
Козак М. В., Козак Н. Г., Ныжник П. И.	1981	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Дайри Н. Г.	1982	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Лурье И. А., Беденко Н. К., Березина Л. Ю.	1983	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Амонашви- ли Ш. А.	1984	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-

Окончание таблицы 1

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Бантова М. А., Бельтюкова Г. В.	1984	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Тельтев- ская Н. В.	1984	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Усанов В. В., Кузнецов А. А., Краснов- ский Э. А.	1985	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+
Богданова Т. С.	1986	+	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-

Такое положение дел в теории и отсутствие необходимой методической подготовки учителя начальных классов по вопросам оценивания не могло обеспечить и не обеспечивало единообразия и объективности при оценивании результатов обучения учащихся. В силу того, что приводило к чрезмерному преувеличению учителями роли какой-либо одной функции оценивания, чаще всего стимулирующей.

Ориентация при оценивании на такое большое число (15) функций оценки, естественно, осложняло этот процесс на практике. Поэтому нами были выделены из этих функций важнейшие, объединив описанные выше функции оценки в несколько групп; уточнить трактовку этих функций.

Учебный процесс, его эффективность невозможны без учёта реального состояния овладения учебным материалом учащимися в каждый момент обучения. Попытки вести такой учёт без использования цифровых оценок в советской школе (1918–1935 гг.) не увенчались успехом. Более того, отмечалось снижение уровня получаемых результатов обучения, ухудшение дисциплины, отсутствие регулярности подготовки учащихся, как дома, так и в классе и др. [6, 57]. При введении в школьную практику отметок (пятибалльной системы оценивания) одновременно разрабатывались критерии и показатели сформированности знаний, умений и навыков с тем, чтобы «один и тот же уровень знаний одинаково оценивался во всех школах» [57, с. 133]. Это требование, постоянно предъявляемое нормативными документами к оцениванию результатов обучения учащихся, определяло возможность оценки установить по ней уровень овладения учащимися умениями, знаниями и навыками, иначе, ориентироваться в получаемых результатах обучения учителю, учащимся, родителям и другим. Поэтому, под ориентирующей функцией оценки понимаем *возможность оценки устанавливать по ней уровень получаемых результатов обучения учителями, учащимися и другими.*

Ориентирующая функция оценки выделялась многими учёными, исследующими проблему оценивания. Она рассмотрена учёными: Ананьевым Б. Г. [8], Зарецким М. И. [51], Элькониным Д. Б. [153], Усовой А. В., Гуровой В. Г., Косовичевой А. Н. [145], Амонашвили Ш. А. [6], Богдановой Т. С. [21] и др. Вместе с тем, в установленном нами смысле понятия «ориентирующая» функция оценки некоторые из перечисленных авторов применяли другой термин. Так, Руновский С. И. и Власенков А. И. использовали термин «обучающая» функция оценки [30, 126]. И, наоборот, говоря об «ориентировочной» функции оценки, имели в виду совершенно другое понятие, например, Тельтевская Н. В. [140]. Авторы Козак М. В., Козак Н. Г., Ныжник П. И. рассматривали ориентирующую функцию оценки, как часть воспитывающей [62].

Согласно принятой нами трактовки понятия «ориентирующая» функция оценки, считали целесообразным отнести эту функцию оценки к *группе информирующих, поскольку*

*оценка может ориентировать только благодаря той информации, которую содержит в себе.*

В условиях коллективного обучения учащихся, когда наполняемость классов достигала более 40 учащихся, учителю трудно было сохранить в памяти достаточно полно и точно, даже на непродолжительное время, информацию о конкретных знаниях, умениях и навыках детей. Без такой информации правильно построить дальнейшее обучения учителю невозможно. Поэтому нужна фиксация (констатация) полученных в результате проверки знаний, умений и навыков детей выводов об успешности усвоения материала каждым ребёнком. Без такой информации с большей вероятностью у учителя мог создаваться «штамп» на каждого ребёнка: он либо перманентно «хороший», либо – «плохой». Значит ли это, что нужно фиксировать всё? На этот вопрос можно ответить словами А. С. Пчёлко: «Запись – это всем известный момент учётной работы. В нём-то собственно заключался весь учёт процесса учебно-воспитательной работы в старой школе. Так как этот процесс сводился только к проработке книжного материала, то учителю оставалось вести ежедневную запись в классном журнале того, что он «прошёл» за день... Это была запись работы и только... Не следует ли отсюда, что никакие записи – даже важнейших и основных моментов проработки программного материала – не нужны?.. При такой сложности педагогического дела никогда нельзя полагаться на память, иначе итоги и выводы после проработки будут строиться на неточных данных... Вся школьная работа должна строиться на принципе экономии времени, на правильном его распределении и продуктивном использовании... Стремиться к учёту случайных работ не следует» [97, с. 6, 7, 9].

*Под фиксирующей (или констатирующей) функцией оценки понимаем возможность оценки сохранять в ней информацию о конкретных знаниях, умениях и навыках детей.*

Помимо ориентирующей и фиксирующей функций оценки в группу информирующих функций оценки отнесли и контролирующую функцию оценки.

*Под контролирующей функцией оценки понимаем возможность оценки обеспечивать учителя, учащихся своевременной информацией об успешности овладения детьми знаниями, умениями и навыками, т. е. в возможности оценки обеспечивать обратную связь при обучении.*

Необходимость реализации информирующих функций оценки бесспорна: без наличия точной информации о ходе усвоения программного материала невозможна сколько-нибудь эффективная деятельность, как учителя, так и учащихся. *Информирующую группу функций оценки мы рассматриваем состоящей из трёх важнейших функций оценки: ориентирующей, фиксирующей и контролирующей.*

Информация, которую несёт оценка, показывает, что ребёнком усвоено хорошо, а что недостаточно. Поэтому оценка обладает возможностью направлять действия учителя и учащихся на достижение детьми желаемых результатов обучения, т. е. управлять процессом формирования знаний, умений и навыков учащихся. Считаем целесообразным выделить *управляющую группу функций оценки и отнести к ней, известные в психологии и педагогике, функции: организующую, регулирующую и корректирующую.* Отметим кстати, что некоторые авторы для обозначения этой группы функций употребляли другие термины. Например, Богданова Т. С. способность оценки расширять, углублять, совершенствовать знания учащихся отнесла к обучающей и образовательной функции, считая, что «углубление и совершенствование знаний учащихся происходит посредством контрольных заданий, в процессе которых знания и умения учащихся систематизируются, приобретают логическую стройность» [21, с. 21].

Успешность процесса обучения немыслима без активной деятельности самих учащихся, обусловленной их положительным отношением к учению; без полноценного овладения детьми действием самоконтроля; без сформированности у школьников адекватной само-

оценки. В формировании указанных качеств личности ребёнка немаловажную роль играет оценка учителя [129 и др.]. В ходе опроса (около 500) родителей младших школьников обнаружено влияние получаемых ребёнком отметок на формирование его интереса к учению, прилежания, уверенности в своих силах и т. п. Родители отмечали: «Чем больше хороших отметок, тем интереснее для ребёнка готовить уроки». «Если получает лучшую отметку, то возникает интерес к учёбе». «Радует хорошим отметкам». «Любит получать отметки». «Лучше занимается, если получает хорошие отметки». «Я заметил, что если ребёнок получает «4» или «5», то он больше увлечён этим предметом». «Чем лучше оценка, тем лучше занимается». «Радует при получении хороших и отличных отметок, это его воодушевляет на дальнейшие занятия». «Улучшается прилежание, когда получает «3» или «2»» и т. д.

Исследуя влияние отметок «5» и «2» на отношение младших школьников к учению, оказалось, что не только «5», но и «2» способны улучшать это отношение. (Рис. 1).

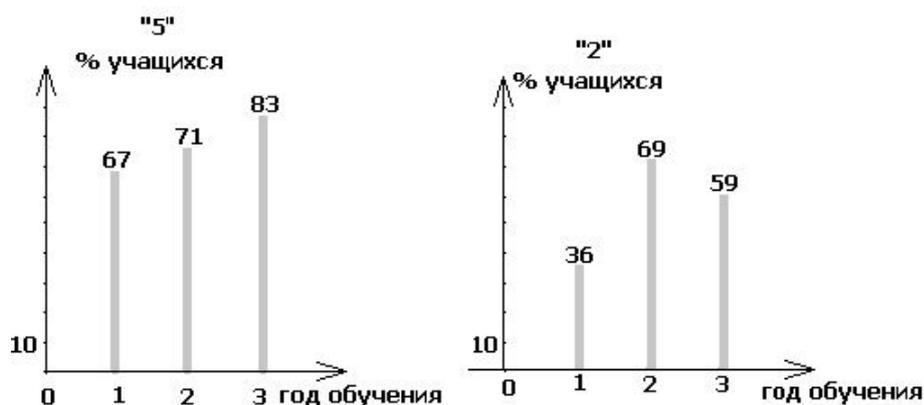


Рисунок 1. Улучшение отношения младших школьников к учению при получении ими отметки

«...воспитание ответственного отношения к труду... веры в собственные силы и способность самостоятельно мыслить и творить, преодолевать трудности... является важной составной частью воспитания мировоззрения», – пишет Гнеденко В. В. [34, с. 76–77]. Поэтому считаем воспитывающую функцию оценки одной из важнейших. В нашем исследовании придерживаемся следующей трактовки Богдановой Т. С.: «Сущность воспитательной функции оценки заключается в том, что посредством её учитель влияет на формирование черт характера ученика». [21, с. 18].

В группу воспитывающих функций оценки, из известных в психолого-педагогической литературе, отнесли формирующую, развивающую и стимулирующую (или побуждающую) функции оценки.

Итак, *под воспитывающей функцией оценки понимаем возможность оценки воздействовать на формирование и развитие положительных качеств личности ребёнка.*

Разбиение известных важнейших функций оценки на три группы условно. Оно позволило из многих (15) функций оценки выделить несколько (3) наиболее существенных. Кроме того, этих трёх групп важнейших функций оценки оказалось достаточным для того, чтобы описать и обнаружить основные недостатки в сложившейся системе оценивания результатов обучения математике младших школьников, установить их причины, определить пути совершенствования этой системы оценивания.

Одним их существенных недостатков в системе оценивания в советский период являлась её противоречивость: невозможность одновременно реализовать информирующие и воспитывающие функции оценки. Если оценка отражает истинный результат обучения, то в случае частых неудач учащегося формировало у него отрицательное отношение к учению. И,

наоборот, если «воспитывает аккуратность, прилежание и старание... подавляет зло: дерзкий тон ученика, неряшливость, забывчивость, шумное поведение на уроке» и т. п., то не отражало реального состояния знаний, умений и навыков школьников [147]. Это противоречие было обнаружено многими исследователями, например, Богдановой О. С. [20], Власенковым А. И. [30]. Вместе с тем воспитывающей функции оценки придавалось как в теории, так и на практике большое значение: «Оценка, которая не стимулирует дальнейшую работу школьника, лишается своей ценности и превращается в бессмысленное мерило» [108, с. 21]. «Правильно используя оценку, учитель имеет возможность постоянно побуждать ученика к совершенствованию своих знаний и умений, к развитию трудолюбия, самостоятельности и критичности мышления, к выработке правильных оценочных суждений и самооценке своего труда» [65 и др.]. Однако указания подобного типа не могли устранить, имеющего место того времени, рассматриваемого противоречия.

Одной из основных причин наличия этого противоречия в практике оценивания явилась неполнота сложившейся в советский период системы оценивания, обусловленная не разработанностью различных форм оценки. Исследованию форм оценки посвящён следующий параграф.

#### **Выводы.**

Анализ приведённых в психолого-педагогической литературе определений понятия «оценка» позволил установить, что имеет место двойственность употребления термина «оценка»: для обозначения процесса и его результата: отождествление или противопоставление понятий «оценка» и «отметка».

Под оценкой мы понимаем результат оценивания; оценивание – установление уровня полученных результатов обучения в соответствии с планируемыми, а оценка – суждение о достигнутом учащимся уровне в овладении планируемыми результатами обучения. Отметка – это одна из возможных форм оценки.

В результате этой части исследования нами были сформулированы цели оценивания результатов обучения младших школьников – обеспечение достижения каждым ребёнком необходимого уровня в овладении знаниями, умениями и навыками, определёнными программой, и, что наиболее существенно, формирование у него полноценной учебной деятельности – ведущей для детей этого возраста.

Среди многих функций оценки нами были выделены три основные группы важнейших функций оценки:

**информирующие** (фиксирующая, ориентирующая, контролирующая);

**управляющие** (организующая, регулирующая, корректирующая);

**воспитывающие** (формирующая, развивающая, стимулирующая).

Нами было определено:

– ориентирующая функция оценки заключается в возможности оценки устанавливать по ней уровень получаемых результатов обучения учителю, учащимся и другим;

– фиксирующая функция оценки заключается в возможности оценки сохранить в ней информацию о конкретных знаниях, умениях и навыках детей;

– контролирующая функция оценки заключается в возможности оценки обеспечивать учителя и учащихся своевременной информацией об успешности овладения детьми знаниями, умениями, навыками, т. е. в возможности оценки обеспечивать обратную связь при обучении;

– управляющие функции оценки заключаются в возможности оценки направлять действия учителя и учащихся на достижение детьми планируемых результатов обучения;

– воспитывающие функции оценки заключаются в возможности оценки воздействовать на формирование и развитие положительных качеств личности ребёнка.

Такое разбиение функций оценки на 3 группы условно, но целесообразно.

## 1.2. Основные формы и виды оценки

С 1944 года в советской школе оценивание результатов обучения учащихся с первого по последний класс осуществлялось посредством цифр 5, 4, 3, 2, 1. Для них были разработаны критерии и показателями сформированности знаний, умений и навыков и отражены в «Нормах оценки...» [57, 86–90] и др.

Цифры – это не единственная, а одна из возможных форм оценки. Для обозначения этой оценки в психолого-педагогической литературе употреблялись разные термины:

- оценка (Архангельский Н. П., 1938 г., Вагин В. В., 1974 г. и др.),
  - цифровая оценка (Есипов Б. П., 1967 г., Гудыма А. П., 1981 г. и др.),
  - количественная оценка (Архангельский С. И., 1980 г. и др.),
  - цифровая отметка (Иванов М. И., 1958 г., Деменев А. И., 1973 г. и др.),
  - оценочные баллы (Жомнир М. Н., 1978 г. и др.),
  - балл (Богданова О. С., 1951 г., Полонский В. М., 1981 г. и др.),
  - цифровой балл (Стрезикозин В. П., 1966 г. и др.),
  - балльная отметка (Фридман Л. М., 1983 г. и др.),
  - отметка (Зарецкий М. И., 1938 г., Полонский В. М., 1981 г. и др.),
  - фиксированная оценка (Ананьев Б. Г., 1935 г. и др.)
- и др.

Для обозначения рассматриваемой формы оценки термин «оценка» не совсем подходит в силу того, что не отражает специфики формы оценки, выраженной цифрами 5, 4, 3, 2, 1. Удачным в данном случае является термин «цифровая» оценка, так как характеризует особенности рассматриваемой формы оценки достаточно ясно и просто и поэтому применение этого термина не нуждалось в специальном пояснении. Отметим кстати, что термин «отметка» употреблялся в практике советской школы не только для обозначения оценок 5, 4, 3, 2, 1. Так, до 1932 года, по исследованию Гургенидзе Д. Х., использовались отметки: удовлетворительно и неудовлетворительно, выраженные словами. С 1932 года по 1935 год – отметки: неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо, очень хорошо. До 1944 года использовались отметки: очень плохо, плохо, посредственно, хорошо, отлично [37].

Все указанные термины для обозначения формы оценки, выраженной цифрами 5, 4, 3, 2, 1, использовали как синонимы, но преимущество отдавали термину «цифровая» оценка.

Рассмотренная форма оценки не единственно возможная. Например, в американской школе отметки обычно обозначались буквами, чаще всего начальными буквами алфавита [52, 159].

«В начальных классах Сан-Франциско использовались три отметки:

- S (satisfactory – удовлетворительно);
- I (improving – продвижение, успех);
- U (unsatisfactory – неудовлетворительно).

В «младшей повышенной» школе отметки следующие:

- A (excellent – отлично);
- B (above average – выше среднего);
- C (average – средне);
- D (below average – ниже среднего);
- F (failure – недостаточно, слабо).

В «повышенной» школе:

- A (excellent – отлично);

- B (good – хорошо);
- C (fair – успешно);
- D (fulary passing – едва удовлетворительно),
- F (failure – недостаточно, слабо).

Кроме этого существовала ещё отметка *lus incomplete* (неполные знания по уважительной причине)» [52].

В зарубежных странах применяются системы: одиннадцатибалльная (Италия), десятибалльная (Голландия), в дореволюционной России двенадцатью баллами оценивались знания учащихся кадетских корпусов, военных училищ, многих женских гимназий [104]. В Болгарии результаты обучения математике в III классе (по программе ЕСПУ) в 1981–1984 гг. оценивались по 7 балльной шкале [160, с. 24]. В Чехословакии (1984 г.) – по 5-балльной, но имеющей другое значение, чем в СССР. [161, с. 7–8].

- Stupeň 1 (vyborný) – ступень 1 (отлично),
- Stupeň 2 (chvali tebny) – ступень 2 (похвально),
- Stupeň 3 (dobrý) – ступень 3 (хорошо),
- Stupeň 4 (dostatečný) – ступень 4 (достаточно),
- Stupeň 5 (nedostatečný) – ступень 5 (недостаточно).

Во французской школе до 8 лет отметки, похвалы или порицания не использовались, так как считалось, что дети их значения не понимали. Детям этого возраста, по мнению французских педагогов, нужно видимое, вещественное выражение того, что учитель ими доволен. Для этого детям выдавались особого рода отметки в виде цветных билетиков, картинок и пр., показывающих, что ребёнок проявляет успехи и хорошо ведёт себя. А с 9 лет применялись обычные отметки [70].

Достигнутый учащимися уровень в овладении программным материалом можно отражать также в словах, в предложениях, характеризуя его. Например, оценивание умения решать задачи на первоначальном этапе овладения им шестилетками, учитель говорит: «Вера выполнила задание очень хорошо: она правильно изобразила фишками группы предметов, которые я называла; понимает, что обозначает каждая фишка; правильно показала фишки, о которых я говорила, правильно их сосчитала». Согласно принятому выше определению это тоже оценка.

Говоря об этой форме оценки, в советской психолого-педагогической литературе использовались термины:

- характеристика (Архангельский Н. П., 1938 г., Зарецкий М. И., 1938 г., Полонский В. М., 1981 г. и др.),
- словесные оценки (Венгер А. Л., 1981 г. и др.),
- качественная оценка (Архангельский С. И., 1980 г. и др.),
- содержательная оценка (Амонашвили Ш. А., 1984 г. и др.),
- педагогическая оценка (Васильева М. С., 1983 г. и др.),
- парциальная оценка (Ананьев Б. Г., 1935 г. и др.),
- замечания, пожелания, советы (Вагин В. В., 1974 г., Болтышев Ю., 1982 г. и др.),
- словесное суждение (Гудыма А. П., 1981 г. и др.),
- оценочное суждение (Богданова О. С., 1951 г., Есипов Б. П., 1967 г., Казанский Н. Г., Назарова Т. С., 1978 г., Бантова М. А., Бельтюкова Г. В., 1984 г. и др.)
- и др.

На протяжении всей истории советской школы вопрос о целесообразности применения какой-либо одной из этих форм оценки (цифровой или словесной) при оценивании знаний, умений и навыков учащихся начальных классов оставался дискуссионным. Считалось, что правильный ответ на этот вопрос призван разрешить особо острое и противоречивое состояние в области оценивания результатов обучения, в том числе и младших школьников [6, 21, 24, 51, 125, 149] и др.

Рассмотрим некоторые типичные обоснования в пользу применения каждой из указанных форм оценки: цифровой и словесной.

Бречкевич М. В., говоря о двух способах (формах и нашем понимании) оценки – цифровой и словесной, убеждал в преимуществах цифровой оценки [24]. Аргументами при этом были её «практичность, лаконичность, минимальная затрата времени при использовании» [24, с. 41]. Несомненно, аргументы убедительные, но только по отношению к учителю. Этого нельзя сказать в отношении учащегося. Действительно, при использовании только цифровой оценки ребёнку трудно, а иногда и невозможно узнать, как учитель в каждом конкретном случае устанавливает его уровень сформированных знаний, умений и навыков. Не случайно и такое состояние, при котором оценка учителя расходится с оценкой родителей и с самооценкой учащегося, ввиду того, что они одну и ту же работу оценивают каждый по разным критериям и показателям. Первоклассники часто подменяют истинный объект оценки: знания, умения и навыки оценкой их личности [28, 71, 76, 94] и др.

Бречкевич М. В. высказывался против применения словесных оценок, считая, что «формулы словесной оценки много поэтому выгода её отпадает, если словесных формул мало, то это вводит единообразие и приближение к цифровой» [24, с. 41]. С этим доводом можно полностью согласиться лишь в случае не разработанности системы словесного оценивания: стихийности (случайности и произвольности) использования словесной оценки. Вместе с тем, Бречкевич М. В. признавал неполноту цифровой системы оценивания – недостаточность только цифр для оценивания. «Балльная система, – пишет он, – не может обозначить всё разнообразие и сложность умственного развития учащихся». Поэтому автор считал необходимым «её дополнение всяческими словесными замечаниями и характеристиками, когда это нужно» [24, с. 42]. Это в рекомендациях Бречкевича М. В. фактически не что иное, как подробная словесная оценка, только не самостоятельно функционирующая в учебном процессе, а как дополнение, добавление к отметке, как нечто важное, но в то же время второстепенное.

Аналогичный подход к оцениванию результатов обучения учащихся рекомендовал Зарецкий М. И.: «Наш учёт сочетает в себе оценку знаний и характеристику успеваемости. При сообщении оценки учащемуся весьма полезно разъяснить её, что является основой действительного вовлечения в анализ своих знаний, своей работы, и осознание ими сильных и слабых сторон» [51, с. 31].

Существенным недостатком такого подхода, особенно применительно к обучению младших школьников, являлось запоздалое вовлечение детей в этот анализ – к моменту выставления отметки знание, умение или навык, возможно, не лишённые пробелов, могли у учащихся уже сформироваться. Время упущено, детей надо было переучивать. Это труднее, чем научить. Более того, использование характеристики ответа только после выставления ребёнку отметки фактически означало, что учащийся сам должен ликвидировать свои пробелы. Но младший школьник только овладевает новой для него учебной деятельностью и самостоятельно организовать свой труд на ликвидацию пробелов не может. «Ребёнок младшего школьного возраста, – пишет психолог Липкина А. И., – не умеет разобраться в себе, оценить объективно свои возможности и осознать причины отставания» [71, с. 55]. Об этом же писал и известный учёный методист Пчёлко А. С.: «В школу I ступени поступают дети,

которые ещё не умеют проверять себя в процессе работы, делать выводы, помогающие улучшить её» [97, с. 4].

Таким образом, подход при оценивании, при котором характеристика знаний, умений и навыков ребёнка следует только после выставления ему отметки, не могло быть эффективным в условиях обучения младших школьников, особенно шестилетних первоклассников, в силу несформированности у этих детей учебной деятельности. К тому же, усвоение математических знаний, умений и навыков учащимися начальных классов новой одиннадцатилетней общеобразовательной школы должно было происходить преимущественно, а в первом классе исключительно, на уроке [110, 118].

Однако может возникнуть предположение: в то время, когда учитель характеризует ответ опрошенного учащегося после выставления ему отметки, его одноклассники «учатся» на его ошибках. Но это в большинстве случаев не так. Действительно, дети, которых учитель спрашивает, могут отвечать безошибочно или допускать такие ошибки и неточности, которых нет в знаниях, умениях и навыках других детей. Стихийно даваемые учителем характеристики после выставления учащимся цифровых оценок не были в состоянии во всех без исключения случаях обеспечить предупреждение ошибок в формируемых знаниях, умениях и навыках остальных детей, обучающихся в этом классе. Положение усугублялось тем, что, как правило, эти характеристики отражали только негативный момент ответа – то, что у ребёнка не получилось, не учат тому, что должно было получиться.

Сторонником использования цифровой оценки был Зарецкий М. И., который говорил о недопустимости ограничения – применения только характеристики знаний, где указывалось, что и как усвоил учащийся. Считает, что «если итоговой оценки не будет, у нас не будет учёта и научного планирования учебной работы в целом» [51, с. 31]. Зарецкий М. И. установил важное положение: «Учёт должен быть оперативным. Надо документировать лишь то, что действительно необходимо для неизменного повышения качества работы школы... для обеспечения действительного внимательного изучения учащихся» [51, с. 38]. Здесь уместно высказывание Бречкевича М. В., имеющее существенное значение для оценивания младших школьников, особенно шестилетних учащихся, о том, что «всегда и везде важно, прежде всего, знать одно: подготовлен ли ученик к дальнейшим занятиям, или не подготовлен. Ответ должен быть категоричным: да или нет» [24, с. 41].

Наряду с Бречкевичем М. В. и Зарецким М. И. Руновский С. И. рассматривал замечания, «даваемые учащимся в случае необходимости при объявлении балла». Важно то, что Руновскому С. И. удалось выявить главное назначение замечаний: «Замечания должны учить ученика учиться, мобилизовать его и класс, поощрять продвижение ученика и формировать более высокий уровень его притязаний, предупреждать о симптомах снижения прежнего уровня успеваемости [124, с. 63]. Однако нельзя полностью согласиться с мнением Руновского С. И. по поводу того, что «назначение замечаний – не мотивировка и не обоснование оценки». Действительно, полный отказ от такого назначения замечаний делало невозможным осознание учащимися цифровых оценок адекватно их содержанию, неподготовленным первоначальное введение отметок.

Руновский С. И. сформулировал важное с точки зрения объективного оценивания необходимое условие для выставления цифровой оценки – нужна серьёзная умственная переработка учащимися материала, прежде чем он станет объектом оценки. Реализация этого положения при оценивании результатов обучения учащихся предупреждает появление нежелательных преждевременных оценок. Однако автор не указывал достаточного условия, обеспечивающего наличие своевременной оценки. Последнее делало неопределённым момент выставления цифровой оценки, вызывало субъективизм в оценивании, снижало эффективность процесса обучения.

Установленные Руновским С. И. назначение замечаний и необходимое условие выставления цифровой оценки не были воплощены в практику оценивания. Этому препятствовало отождествление им разных понятий: оценки вообще и цифровой оценки в частности. Автор отмечал, что в педагогической литературе намечалась тенденция «ограничения роли оценки в педагогическом процессе и даже полного отказа от неё, по крайней мере, в I – IV классах». Отсюда он делал вывод, что «большинство этих предположений основано на недоразумении», в силу того, что «оценка – это явление не чисто школьное, а всеобщее во всех сферах человеческой жизни» [124, с. 64]. На самом же деле в выявленной тенденции речь шла об ограничении роли только цифровой оценки, а не оценки вообще. Вместе с тем Руновский С. И. убедительно показал несостоятельность противопоставления разных «систем оценки успеваемости»: «Высказываясь за ограниченное пользование оценкой или за отказ от неё, обычно ссылаются на якобы порождаемое ею чрезмерное волнение учащихся, расшатывающее их нервную систему, и изображают оценку успеваемости как «пугало», отбивающее у детей охоту учиться. Но это опять-таки недоразумение. Если ученик не подготовил урока, не выполнил задания, его волнует нелепое положение в классе при ответе и реакция учителя независимо от того, упразднена или не упразднена та или иная система оценки успеваемости» [124, с. 125]. Приведённая цитата говорит как раз об одинаковых негативных последствиях как цифровой, так и другой системы оценивания при условии сохранения недостатков первой и не разработанности второй.

Несколько иной, но всё же по своей сути идентичный рассмотренному подходу, подход к применению цифровой и словесной оценки раскрывался в исследовании Богдановой Т. С. [21]. Отметим, что автор в употребляемом нами смысле термина «формы» оценки использовал другой термин – «виды» оценки. Она пишет, что «педагогическую оценку необходимо использовать в двух основных видах: отметка и оценочное суждение. Абсолютизация каждого из них недопустима. Эффективность педагогической оценки проявляется в том случае, если оба её вида используются комплексно, взаимодополняя и конкретизируя друг друга» [21, с. 32]. Здесь обнаруживался тот же способ применения двух форм оценок, как и у Руновского С. И., у Бречкевича М. В., у Зарецкого М. И. и др. – совместное, а не раздельное, самостоятельное рассмотрение и употребление этих форм оценки.

Таким образом, сторонники цифровой системы оценивания Бречкевич М. В., Зарецкий М. И., Руновский С. И. и др. признавали её неполноту и приходили к выводу о необходимости использования и словесной оценки. Однако последней хотя и придавали важную, но, в то же время, второстепенную роль – разъяснения уже зафиксированной цифровой оценки. При этом характеристика ответа или обоснование цифровой оценки не осознавались ими как оценки, но другой формы, чем цифровая. В результате, несмотря на разработанные этими учёными важные для объективного оценивания положения, система оценивания результатов обучения учащихся оставалась по своей сути прежней – односторонней. Эта система при её использовании на практике продолжала порождать многие негативные явления.

Другой, противоположный, подход к оцениванию результатов обучения младших школьников характеризовался полным отказом от применения цифровых оценок.

Аргументируя отказ от цифровых оценок, Чернышова А. С. привлекала факт: «Семилетний ребёнок в хорошей отметке видит справедливую оценку своего труда, а плохая отметка отнимает у него желание трудиться» [149, с. 116]. Не отвергая значимости положительной оценки и признавая негативное влияние неправильного использования отрицательной отметки, считаем, что приведённый факт не объективен. В результате опроса около 100 семилеток-первоклассников в январе 1986 года оказалось, что только 4 % детей при получении «2» начинали заниматься хуже, 30 % – лучше (рис. 2). В этой диаграмме также показана реакция детей на отметку «2», которые имели за четверть оценки «3», «4», «5».

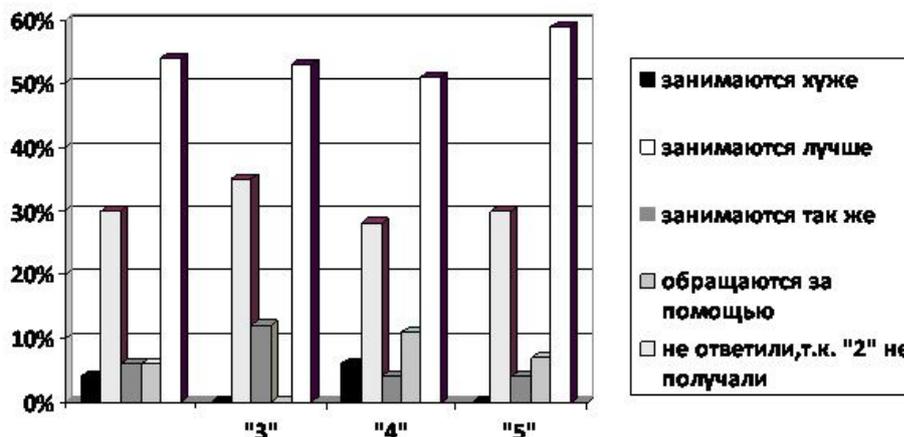


Рисунок 2. Реакция первоклассников на отметку «2»

Другим аргументом, объясняющим ненужность цифровой оценки, Чернышева А. Ф. считала «невозможность объективно, справедливо оценить результаты труда школьников младшего возраста» [149, с. 116]. Мы не согласны с этим потому, что, во-первых, оценивать, так или иначе – не с помощью отметки, так с помощью слова – учитель будет. Во-вторых, неразработанность какой-либо (цифровой или словесной) системы оценивания вызовет лишь субъективизм и формализм оценок учителя. На это указывает известный психолог Амонашвили Ш. А. Характеризуя негативные последствия применения отметки и вообще цифровой системы оценивания, он приходит к выводу не просто об отказе от оценивания, а о замене традиционной системы оценивания «оценочной системой... в которой его содержательная сторона выступала бы показателем и регулятором учебной деятельности школьников» [6, с. 4].

Цифровая оценка не была включена в систему оценивания, разработанную Ш. А. Амонашвили. Причиной этому послужило неправомерное приписывание всех недостатков оценивания только цифровой оценке. В то время как этими недостатками в большей мере обладали словесные оценки учителя. Это подтверждалось приведённым в его работе анализом состояния оценивания за весь период функционирования советской школы, в частности описанными Амонашвили Ш. А. многочисленными примерами. Вот один из них. Оценивая знания ученика, учитель говорит: «Неправильно решил задачу, значит, не знаешь способа решения подобных задач. Решая примеры, допустил две ошибки, доказывающие твоё незнание формулы сложения и вычитания. Ставлю тебе «2» [6, с. 15]. Очевидно, что это не просто цифровая оценка, но и словесная тоже. Другой пример, на странице 25 этой книги автор пишет: «Со временем ребёнок начинает понимать зависимость своего положения в классе от результатов своего учебного труда, от отметок. Скорость и глубина этого процесса будут зависеть от возрастания роли учебной деятельности в жизни школьника, от оценочных суждений учителя и... от отметок». Значит и от оценочных суждений, т. е. словесной оценки. Или же на странице 26 – «Оценка может создавать конфликтные отношения между учащимися и учителями... Учащиеся, учителя, родители своими суждениями способствуют...» и т. д.

Отказ от отметок – достаточно просто сохраняющих информацию о достигнутых учащимися успехах в овладении планируемыми результатами обучения – вызвал необходимость написания характеристик, отражающих предметные знания, умения и навыки детей. Практика советской школы показала неэффективность такого подхода. Она заключалась в том, что, во-первых, «учитель не успевал систематически вести записи характеристик знаний своих учеников... Письменные характеристики носили слишком общий, трафаретный характер» [6, с. 196]. Во – вторых, по своим отрицательным последствиям такие характери-

стики знаний, умений и навыков учащихся несколько не уступали отрицательным цифровым оценкам, если учитель проявлял бестактность. Пример такой характеристики, приведённой Амонашвили Ш. А. из статьи «Характеристика учащихся взамен баллов», помещённой в журнале «Вестник воспитания» за 1902 год, № 6, с. 86–87: «Нет никакой охоты учиться. На уроках постоянно занята посторонними вещами, мало слушает... Замечается нравственная тупость или невоспитанность. Пишет беспорядочно, хотя лучше, чем за первую четверть». При этом в статье делается вывод: «Нам кажется, что при замене баллов характеристиками вернее достигается нравственно воспитательная задача, преследуемая школой». Отметить, что характеристики, даваемые учителями в настоящее время на «неспособных» или «слабых» учащихся, идентичны соответствующим отметкам – имеют те же последствия. Это легко обнаруживается при анализе той части характеристик, где говорится о сформированности у ребёнка необходимых предметных знаний, умений и навыков. Например, характеристика на странице 250 [6]. В-третьих, при написании характеристик усиливается возможность субъективизма. Он возникает вследствие того, что отсутствуют нормы, позволяющие устанавливать наличие или отсутствие необходимого для дальнейшего успешного обучения уровня в сформированных знаниях, умениях и навыках: наличие или отсутствие ошибок это ещё не критерий несформированности или сформированности знаний, умений и навыков школьников.

«Восстановление отметок, – пишет Амонашвили Ш. А., – заметно повлияло на повышение ответственности учителей, родителей и учащихся, и общественных организаций за осуществление школьных программ... Отметки также повлияли на укрепление дисциплины в школе. Сложился более рациональный процесс обучения, в котором на отметки были возложены функции регулирования учебной деятельности школьника и стимулирования его к учению. Возросло общественное и государственное требование к школе: добиться глубокого и прочного усвоения учащимися знаний, умений и навыков» [6, с. 107].

К подобным же выводам пришли в 80-е годы прошлого века и специалисты в области оценивания результатов обучения математике младших школьников из Болгарии. В Болгарии с 1965 года цифровая оценка в начальных классах не практиковалась. Вместо неё использовались так называемые «малые формы оценки» – «хорошо», «молодец» и т. п. Однако такое оценивание – по высказыванию научного сотрудника НИИ ОО им. Т. Самодумова, кандидата педагогических наук Бойки Ивановой, занимающейся проблемами проверки и оценивания, – положительного влияния на сами результаты обучения не оказало, а усилило субъективизм в учебном процессе. Для перевода детей из класса в класс болгарские учителя опирались на характеристики. Эти характеристики писались ими на основе критериев и показателей уровней знаний, умений и навыков, разработанных МП НРБ. Однако глубокие характеристики, по словам болгарского специалиста, не удавались. Через 1–2 месяца после их введения характеристики для фиксации получаемых результатов обучения были отменены. При переводе из класса в класс стали пользоваться субъективными оценками учителя (не цифровыми). Отсутствие цифровой оценки в начальных классах и специальной подготовки к её введению усилили негативные последствия её применения в старших классах, начиная с 4-го. Учёными-педагогами Болгарии отмечается, что при использовании цифровых оценок в 4-ом классе первые 2–3 месяца наблюдался у многих детей психологический стресс и резкое понижение уровня получаемых результатов обучения. (Данные взяты из заседания лаборатории образования НИИ СиМО АПН СССР от 2 октября 1985 года).

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.