

УДК 371.26+371.321

## **ДИАЛЕКТИКА КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА РАЗНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПАХ**

**Г.Ю. Ксензова<sup>1</sup>, Н.Ю. Скороходова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Тверской государственной университет

<sup>2</sup>Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск

Раскрываются способы контрольно-оценочной деятельности преподавателя на разных исторических этапах развития педагогической мысли. Приводятся полярные точки зрения на решение проблемы оценивания учащихся, определяющие выбор средств оценивания результатов учения. Доказывается, что оценка качества полученных знаний и организации познавательной деятельности обуславливается востребованностью знаний на различных этапах развития общества.

**Ключевые слова:** *Безотметочный способ оценивания, балльная система отметок, графические оценки, единая концепция обучения и оценивания результатов учебной деятельности, оценка учебных усилий субъекта, контрольно-оценочная деятельность обучающихся, общепринятые и индивидуальные эталоны оценивания, две шкалы оценивания в профессиональной деятельности преподавателя, самоорганизация деятельности, самоконтроль и самооценка учебных результатов.*

*Оценка качества полученных знаний и самой познавательной деятельности обуславливается востребованностью этих знаний на каждом конкретном этапе развития общества.*

В каждую историческую эпоху существовали специфические взгляды и подходы к вопросам обучения и воспитания, соответственно и оценочный компонент (в виде поощрения или наказания) претерпевал изменения. При этом оценка качества полученных знаний и самой познавательной деятельности обуславливалась востребованностью этих знаний на том или ином этапе развития общества.

*Самым древним видом оценивания был безотметочный.* На одном из древнеегипетских папирусов запечатлено изречение: «Уши мальчика – на его спине, он слушает тогда, когда его бьют». Считалось, что держать детей в строгости и страхе – это самый надёжный путь их воспитания и обучения, и попытка оценивания деятельности учеников в

то время сводилась к телесным наказаниям. Однако резонно предполагать, что наряду с наказаниями применялась и похвала.

Иной подход к оцениванию познаний учеников наблюдается у *античных философов*, которые полагали, что учение должно быть связано с положительными эмоциями. Наиболее ярко оценка познавательного процесса как приятного и полезного во всех отношениях прослеживается в трудах Платона, ученика Сократа, и в его Академии. Основной для Платона была идея: восторг и познание – единое целое.

*В период Средневековья* идея о единстве процесса познания и радости уже не была главенствующей. В соответствии с господствовавшей в этот период идеологией на первый план стала выступать проповедь религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного порабощения личности ради поддержания религиозного благочестия.

Средневековый учитель в Западной Европе, судя по изобразительным источникам, не мыслился без палки и розги, а обучение – без избиения, наказания и страха. Многие отечественные средневековые литературные памятники, в том числе такой, как «Домострой», требуют проявлять к подрастающему поколению любовь и заботу, но одновременно призывают держать его в «страхе божьем», ибо «приучать идти по доброму пути и не сбиваться с него можно только страхом наказания, страхом телесной боли» [1, с. 9].

Балльная система отметок возникла в схоластических школах Германии (XVI в.) как способ усилить влияние педагогов на своих подопечных. Эта система разграничивала учащихся по способностям, знаниям и социальному положению. Легко войдя в практику обучения разных стран и принимая различные формы, отметки быстро приобрели социальную значимость, став инструментами давления.

Вместе с тем первоначальное распространение отметок, как способа отражения успехов и неудач, можно рассматривать и в качестве уступки со стороны схоластической школы передовому общественному мнению, выступающему против телесных наказаний. С этой точки зрения распространение системы отметок означало сдвиг в сторону реализации гуманистических идей формирования личности.

В России эта тенденция нашла отражение в проекте реорганизации системы образования, разработанном И.И. Бецким (XVIII в.). По-прежнему придавая большое значение воспитанию человека «в страхе божьем», он в то же время писал: «Единожды и навсегда ввести закон и строго утверждать – никогда и ни за что не бить детей».

Недостаток традиционной оценочной системы обнаружился в России уже *середине XIX в.*, когда возникла *теория свободного*

*воспитания.* Идеи свободного воспитания проповедовал Л.Н. Толстой. В своих трудах он сформулировал несколько основополагающих положений, нашедших осуществление в созданной им Яснополянской школе. Прежде всего, он считал: «Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно», «чтобы его душевные силы были в наивыгоднейших условиях» [2, с. 87].

Крайне отрицательно относился Л.Н. Толстой к практике «одиночного опрашивания», целью которого является оценка знаний учащихся. Этот прием он мыслил как остаток старого суеверия, когда учитель заставлял учащихся учить наизусть, так как не мог иначе определить их знания, как лишь приказав им повторять все «от слова до слова».

Великий писатель утверждал: «Нет ничего вреднее для развития ребенка и такого рода одиночного опрашивания и вытекающего из него начальственного отношения учителя к ученику...»

Этих же идей придерживался П.П. Максимович, который открыл в 1870 г. в Твери среднее специальное учебное заведение для подготовки сельских учительниц [3, с. 3]. Школа Максимовича давала обширные знания, далеко выходящие за рамки «школ грамотности». П.П. Максимович утверждал: «В каждом ребенке есть способности, их надо найти, поддержать и развить». Такой элемент, как отметка, отсутствовал, ибо считалось, что она в какой-то степени унижает человеческое достоинство.

В центре внимания передовых педагогов России *второй половины XIX в.* было развитие свободной личности, её внутреннего мира, индивидуальных возможностей и интересов учащихся.

С начала 70-х г. XIX в. в кругах прогрессивной общественности России все чаще и чаще ведутся дискуссии о пороках сложившейся практики обучения [4].

В этих дискуссиях прослеживаются три направления поиска:

- 1) усовершенствование оценочной основы и методики применения отметок как стимуляторов учения;
- 2) создание условий, ограничивающих отрицательное влияние отметок на формирование личности;
- 3) изыскание возможностей замены баллов-отметок другими формами оценивания.

Сторонники отметок говорили о том, что балл есть сформулированное выражение известного мнения о труде обучаемого, стимул к соревнованию, средство приобщения к труду. Они утверждали, что баллы нужны не только преподавателю, ведущему предмет, но и преподавателям других предметов.

В этот период в уездных училищах Воронежского края, для того чтобы нивелировать отрицательное влияние отметок на формирование

личности, они выставлялись по «шарам». В 1-м классе применялась 6-балльная система, во 2-м – 8-балльная.

Например, во 2-м классе Острогожского уездного училища знания Закона Божьего оценивались исходя из 8 «шаров», российской грамматики – из 8, латинского языка – из 6, всеобщей географии – из 6, российской истории – из 6, математики – из 6. Число всех «шаров» – 50. Ученик, набравший такое количество «шаров», являлся отличником [5, с. 87–88].

Защитники балльной системы почти были готовы уступить своим оппонентам, но только при одном условии: они требовали, чтобы им точно было указано, чем предлагается заменить злополучные баллы.

В России и некоторых странах Европы были осуществлены опыты по обучению без отметок. В ряде случаев отметки заменялись характеристиками. Сущность последних заключалась в том, что по каждому предмету преподаватель описывал процесс усвоения знаний каждым учащимся и обрисовывал личные наклонности ученика.

Интересны формулировки оценок, выставляемых преподавателями уездных училищ. Учащиеся, как правило, оценивались по трём пунктам: способности, прилежание, поведение. Так, преподаватели Воронежского уездного училища оценили 60 учащихся следующим образом:

1. По способности: «туп» – 7 человек, «средствен» – 4, «понятен» – 22, «способен» – 12, «остр» – 12, «даровит» – 1.

2. По прилежанию: «очень ленив» – 3, «нерадив» – 2, «ленив» – 4, «не худ» – 4, «с ленью» – 1, «средствен» – 7, «старается» – 4, «хорош» – 3, «весьма тщателен» – 2, «нарочито успешен» – 1, «отлично хорош» – 1, «слаб» – 4, «успешен» – 1, «весьма нерадив» – 3, «ленится» – 2, «очень рачителен» – 1, «тщателен» – 3, «рачителен» – 1, «старателен» – 5, «прилежен» – 4.

3. По поведению: «хорошего» – 16, «средствен» – 1, «шалун» – 1, «кроток» – 5, «смирн» – 5, «благонравен» – 3, «резв» – 2, «скромен» – 8, «тих» – 16, «учтив и очень скромн» – 1 [6, с. 94].

Подобные характеристики были громоздки, по сути мало чем отличались от цифрового выражения отметки. Некоторые из них были оскорбительными для учащихся, что усиливало негативное отношение к преподавателям.

Противники баллов считали, что труд ученика должен быть оценён, но средством такой оценки балл служить не может. Они отмечали, что это тоже орудие, однако более «утончённое», «облагороженное», но не менее гнетущее, чем розги.

Еще один выход из положения предложил В.И. Фармаковский в конце XIX в. Он выдвинул идею о внедрении графических оценок. Цифровые отметки он считал неудовлетворительными по двум

причинам: *во-первых, они не отличаются нужной ясностью и вразумительностью; во-вторых, не затрагивают самой существенной стороны – внутреннего мира человека.* Если существующая цифровая система отметок говорит: *учись лучше, чтобы превзойти своих товарищей,* то *графическая система скажет: учись лучше, чтобы быть лучше того, что ты есть в данный момент.*

Автор предлагал возможную форму табеля, в котором на доступном и ясном языке *информируются родители о продвижении их ребёнка в учении и о его личных качествах.*

Он советовал *награждать не за высшие оценки, а за повышающиеся кривые успеваемости, премировать энергию, настойчивость, но не тщеславие и лёгкость.*

*После установления Советской власти* была сделана попытка отказаться от балльной системы. В мае 1918 г. было принято постановление Народного комиссариата по просвещению «Об отмене отметок». В нем говорилось:

«1. Применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики.

2. Перевод из класса в класс и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы» [7].

Преподавателям предлагалось систематически вести записи, характеризующие знания их подопечных, однако из-за большой наполняемости классов делать это было трудно, и характеристики стали носить графаретный характер.

Отсутствие более или менее определенной системы оценок оказало отрицательное влияние на весь учебный процесс, ослабило ответственность педагогов за усвоение учащимися программных знаний.

Для укрепления образования был использован привычный и наиболее легкий способ – опять была введена оценка знаний, правда, цифры отныне заменялись обозначениями «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо».

Главная причина неуспеха в деле внедрения безотметочной системы оценки знаний заключалась в том, что в то время не существовало стройной, научно обоснованной концепции обучения, свободного от принуждения. Поэтому оценочная деятельность рассматривалась вне зависимости от характера, направленности, содержания и целей обучения. Упускалась из виду взаимосвязь содержательной и процессуальной сторон обучения, всех её компонентов в совокупности, игнорировался и сам ученик как субъект

учения. Оценка рассматривалась как самостоятельный акт, вне связи с остальными функциями преподавателя.

Вследствие этого проблема контрольно-оценочной стороны обучения решалась упрощенно и механически: либо полностью отрицалась всякая надобность в разумной оценочной системе, либо предлагались ее частичные усовершенствования в виде дополнительных форм стимулирования без каких-либо существенных изменений самого процесса обучения.

Одним из новаторов, увязавших решение оценочной проблемы с перестройкой обучения в целом, был С.Т. Шацкий. Он вел поиски разнообразных форм текущего и годового контроля.

Выступая против отметок и экзаменов, С.Т. Шацкий обращал внимание на то, что учет и оценка должны составлять основу успешности обучения. Он так определял основные требования к оценке: *главное – нужно оценивать не личность обучаемого, а его работу с учетом тех условий, в которых она выполняется.*

Распространение оценки учебных усилий субъекта на его личность в целом становится тормозящим моментом в его работе: «Учет результатов, что у нас обычно имеет место, произведенный отдельно от учета процесса работы, всегда ведет к значительным ошибкам».

Усиливающиеся демократические тенденции в современном российском обществе естественно коснулись и образования. Вновь остро встал вопрос о недостатках контрольно-оценочной системы, но теперь уже в ином социальном и научном контекстах.

Отмечается, что оценочная деятельность преподавателя страдает скудостью, неполнотой, что вызывает большие затруднения в работе учебных заведений – как среднего звена, так и высшего.

Установлено, что одной из причин отставания в учении является слабо развитое умение учащихся и студентов критически оценивать результаты своей учебной деятельности. Совершенно четко выявилась необходимость поиска эффективных способов организации контрольно-оценочной деятельности самих обучающихся.

В творческом поиске различных научно-исследовательских коллективов можно выделить, как и прежде, две основные тенденции:

- усовершенствование оценочного компонента в рамках существующей (традиционной) системы обучения;
- перестройка процесса обучения и соответственно контрольно-оценочной деятельности на принципиально новой концептуальной основе, а именно в рамках развивающего обучения.

Развивающее обучение базируется на выводе, сделанном коллективами ученых под руководством А.В. Запорожца, Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Н.Ф. Талызиной, и др. о том, что *познавательные возможности обучаемого практически*

*неисчерпаемы и многие из них поддаются целенаправленному воздействию и развитию через качественное изменение процесса обучения и его содержания.*

Главную роль играет *изменение условий обучения как целостной системы*, чем обеспечивается эффективное управление процессом усвоения знаний и развития необходимых умений.

В современных условиях в массовой практике усиливается стремление к тому, чтобы развить способности учащихся находить необходимую информацию, творчески решать учебные задачи, уметь синтезировать материалы разных учебных курсов или разделов одного курса, а также участвовать в проведении научно-исследовательской работы.

В конечном итоге перед российским образованием поставлена совершенно определенная задача: *организовать процесс обучения так, чтобы учение стало для учащихся одной из ведущих личностных потребностей, определяющихся внутренним мотивом*, для чего и необходимо по-иному обустроить процесс обучения, изменить способ контрольно-оценочной деятельности преподавателя и обучающихся.

В настоящее время в российском образовании усиливаются тенденции к тому, чтобы развить способность учащихся к успешному поиску необходимой научной информации, творческому подходу в решении учебных задач. Весомая роль отводится психологическому обеспечению учебного процесса. Обращает на себя внимание развитие методов саморегуляции и индивидуализации обучения. Большое внимание уделяется самостоятельной работе учащихся под руководством преподавателя, исследовательской деятельности обучающихся, начиная с первой ступени обучения. Однако реализации новых подходов к обучению в значительной степени мешает живучесть устаревшего способа обучения и оценивания учащихся.

Поскольку цели обновляющейся системы образования меняются, то и психологическое содержание процесса обучения, а также сущность и психологические механизмы оценивания также должны переосмысливаться.

Со всей очевидностью сегодня можно констатировать, что основной целью обновляющейся российской системы образования признано развитие личности обучающихся, а средством достижения этой цели выступает организация собственной активной познавательной деятельности учащихся «в зоне их ближайшего развития».

Соответственно поставленным целям в учебном процессе должны контролироваться и оцениваться два основных параметра:

- 1) насколько успешно происходит процесс развития личности;

- 2) как организуется учебная деятельность учащихся, каковы её результаты, насколько успешно осваивают обучающиеся содержание государственного образовательного стандарта.

Темп и успешность индивидуального развития могут быть зафиксированы только в процессе применения *индивидуальных эталонов оценивания*. Успешное применение преподавателем индивидуальных эталонов оценки труда обучающихся будет создавать необходимые психологические условия для применения учащимися средств самоконтроля и самооценки своих достижений с их последующей оценкой преподавателем и согласованием суждений в случае значительного расхождения самооценки учащихся и оценки преподавателя.

Требования государственного стандарта образования обязательны для всех учащихся, поэтому при их оценке уместно применение единых *общепринятых эталонов* (баллов). Но и в этом случае важно обеспечить сначала самооценку учащимся уровня его учебных достижений, а затем оценку контролирующей извне стороны.

Особо следует подчеркнуть, что чрезвычайно важной задачей обновляющейся системы образования является обучение учащихся самоорганизации деятельности, реализации содержательной самооценки, которая включает мобилизационно-побудительный механизм ученической деятельности и является залогом её успешности.

Таким образом, ежедневный контроль обеспечивается учащимися в режиме самооценки учебных достижений и преподавателем в системе применения индивидуальных эталонов, т. е. сравнения учащегося с самим собой вчерашним.

Промежуточный контроль уровня достижения государственного стандарта образования обеспечивается преподавателем вместе с администрацией учебного заведения.

Итоговый контроль должен проводиться независимой экспертной группой на основе стандартизированных тестов, а его общие результаты – обсуждаться на педагогическом совете учебного заведения.

При этом контрольный балл, получаемый каждым конкретным учащимся при выполнении итоговых работ, не может быть предметом обсуждения. Предусматривается конфиденциальность отметки, что позволит исключить целый блок негативных психологических последствий в межличностном взаимодействии учащихся.

Главное же – будут создаваться условия для включённости учащихся в познавательный процесс, без чего успешное освоение знаний становится затруднительным.

Проблема конфиденциальности отметки не нова для отечественной школы. Особенно остро она обсуждалась в 80-е гг. XX в.,



когда были осуждены и категорически запрещены так называемые «экраны успеваемости». Но и в настоящее время эту проблему можно считать не до конца осознанной педагогическим корпусом и потому не решённой.

Её решение связано с двумя основными аспектами: 1) глубоким осмыслением возникающих в данной ситуации психологических последствий, связанных «с дискомфортом» педагогической среды; 2) с отсутствием необходимых организационных средств, которые бы поддерживали конфиденциальность отметки.

Скорейшее решение проблемы конфиденциальности отметки не требует дополнительных материальных затрат, нужна только душевная энергия, чтобы постараться глубоко понять состояние любого человека при его публичном оценивании. Душевной энергии преподавателю не занимать. Наблюдения за практической деятельностью педагогов позволяет заключить, что большинство из них в традиционной образовательной практике действуют без злого умысла, а лишь следуют сложившимся стереотипам.

Таким образом, в практику работы профессионального преподавателя обновляющейся системы образования должны войти *две шкалы оценивания*: первая, основанная на применении индивидуальных эталонов, сравнении человека с самим собой вчерашним, что и позволит определить темп и успешность личностного развития обучающегося, а вторая, предполагающая применение общепринятых баллов, с помощью которых на рубежных этапах будет определяться уровень освоения учащимися фундаментального ядра образования, определяемого федеральными государственными образовательными стандартами.

На настоящем этапе развития российского образования значительная часть преподавателей усвоила, что использование сложившейся отметочной системы создаёт неблагоприятные условия для работы как преподавателя, вызывая у него «синдром эмоционального сгорания», так и учащихся, порождая репрессивную среду, нарушающую естественный познавательный процесс и негативно сказывающуюся на их психическом и физическом состоянии.

Для устранения мощного негативного психологического фона в учебном заведении, связанного с контрольно-оценочной процедурой, шире стали использоваться техники тестирования, реализующие функции самоконтроля. То есть обозначился переход от средневекового по сути принципа принуждения отметками к обеспечению в учебном процессе механизмов саморегуляции, самоконтроля и самооценки как обучающихся, так и преподающих.

Творчески работающими педагогами понимается необходимость скорейшего перехода на перспективные образовательные технологии, основанные на деятельностном подходе к обучению и воспитанию

учащихся, обеспечивающем их собственную познавательную деятельность при поддержке со стороны преподавателя-сотрудника.

Это позволяет утверждать, что наступил этап реформирования контрольно-оценочной деятельности в системе образования, поскольку переход к перспективным способам обучения неизбежно вызывает необходимость отмены принуждения в учебном труде и включения механизмов самоконтроля и самооценки своих учебных достижений.

Итак, подводя итог небольшого исторического экскурса по применению на разных этапах развития системы образования контрольно-оценочных средств в учебном процессе, следует подчеркнуть, что оценочный компонент обучения изменялся в соответствии с запросами и потребностями эпохи и конкретного общества, т. е. был именно таким, какой был нужен в данном социокультурном пространстве.

Обновляющиеся социально-экономические условия в России остро востребовали новый тип личности, готовый эффективно функционировать в условиях жёсткой рыночной конкуренции, и соответственно иные способы её образования и оценивания результатов подготовки к самостоятельной трудовой деятельности. Это обуславливает необходимость скорейшего внедрения инновационных методов контрольно-оценочной деятельности в образовательный процесс и перспективных педагогических технологий, стимулирующих развитие средств саморегуляции обучающихся.

### **Список литературы**

1. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. М., 2001. С. 9.
2. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1953. С. 87.
3. Ильина Т.А. Школа Максимовича // Тверские ведомости. 1994. № 13. С. 3
4. Стенографические записи Санкт-Петербургского педагогического общества // Семья и школа. 1973. № 1–12; 1974. № 1–12; 1975. № 1–12.
5. Пыльнёв Ю.В., Рогачёв С.А. История школы и народного просвещения Воронежского края: XVIII – начало XX века. Воронеж, 1999. С. 87–88.
6. Пыльнёв Ю.В., Рогачёв С.А. Указ. соч. С. 94.
7. Сборник декретов и постановлений Рабочего и Крестьянского правительства по народному образованию. М., 1918. Вып. 1.

**APPRAISAL AND CONTROL METHODS DIALECTIC AT PARTICULAR STAGES OF HISTORY**

**G.Y. Ksenzova<sup>1</sup>, N.Y. Skorohodova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Tver State University

<sup>2</sup>Karelia State Pedagogical Academy, Petrozavodsk

The article addresses appraisal and control methods used by teachers at different stages of Pedagogic Science development. The opposite points of view to students appraisal solutions and the selection of determined assessment tools are being cited. The article substantiates that quality appraisal of gained knowledge and organisation of education is determined by a demand to knowledge at particular stage of social development.

*Keywords: Non-grade appraisal, point rating appraisal, pictorial appraisal, integrated system of teaching and appraisal of learning, student's efforts evaluation, students' appraisal and control activities, common and individual appraisal benchmarks, two scales for a teacher's work appraisal, self-organisation, self-control and self-assessment of learning.*

*Об авторах:*

КСЕНЗОВА Галина Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, руководитель отделения повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Института непрерывного образования ГОУ ВПО «Тверской государственный университет» (17000, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: fpkro@tversu.ru

СКОРОХОДОВА Нина Юрьевна – Карельская государственная педагогическая академия (185680, Петрозаводск, ул. Пушкинская, д. 17)