



УДК 37.022

Оценивание учебных достижений учащихся как воспитательная проблема



Заславская Ольга Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор, Тульский государственный университет, г. Тула



Сальникова Ольга Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент, Международный юридический институт, г. Тула

Ключевые слова: оценивание, учебные достижения, воспитание, воспитывающее обучение, дидактический процесс, гуманизация образования, формы жизнедеятельности, учебное поведение школьника.

Аннотация: Авторы анализируют проблему выбора объекта педагогической оценки, разработки и использования когнитивных карт в процессе создания индивидуальной траектории реализации личностного потенциала каждого учащегося в образовании.

Гуманизация обучения, его личностная ориентация, индивидуализация и дифференциация выступают сегодня в первом ряду ключевых понятий теории и практики образования. В течение нескольких десятилетий лозунгом дня стала «педагогика сотрудничества», построенная на уважении к ребенку, учете его интересов и способностей, на соблюдении паритета во взаимодействии всех субъектов учебного процесса. Научный контекст гуманизации образования, его личностная ориентация постоянно обогащается исследованиями различного масштаба и значимости. Это происходит за счет новых идей и концепций (например, концепция



«человекосообразного образования» доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО А.В. Хуторского), а также благодаря новому прочтению научных работ прошлых лет – новому с точки зрения их вклада в реализацию современных образовательных задач (работы Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, Е.В. Бондаревской, А.М. Цирульникова, Л.Н. Хуторской, С.В. Кульневича и др.)

Говоря о гуманизации обучения, ученые и практики зачастую рассматривают эту проблему прежде всего в аспекте «очеловечивания» отношений учителя и учащихся на уроке; речь, как правило, идет о соблюдении этических норм, о формировании доброжелательной атмосферы урока, его позитивного эмоционального фона, о справедливом и обоснованном оценивании результатов учебного труда школьников и т.п.

Очевидно, что отношения, выступая как продукт человеческой деятельности, по своему характеру, типу, направленности напрямую зависят от свойств самой деятельности. Иначе говоря, какова деятельность, такие в ней рождаются отношения. Таким образом, гуманизация учебного процесса реально возможна лишь тогда, когда гуманистические принципы станут основой деятельности, осуществляемой в рамках обучения. При этом условия отношения всех участников процесса обучения без специальных усилий приобретут – объективно – человекоориентированный, гуманистический характер.

Что же это за гуманистические принципы, на которых должен быть построен дидактический процесс? Каковы свойства обучения как деятельности, построенной по гуманистической модели?

Опыт, исследования и наблюдения показывают, что ими являются следующие: учение должно выступать как форма жизнедеятельности ребенка, как способ овладения культурой современности и культурной традицией, как источник его разнообразного реального жизненного опыта. Предложенная нами парадигма гуманизации обучения опирается на представления о ребенке как объекте, субъекте, центре и цели учебного процесса, а об учебном процессе как подсистеме воспитательной системы школы. Подчеркнем, что дидактические свойства модели обучения, определяющие ее гуманистический характер и направленность, реализуют известные принципы природо-, культуро- и социосообразности современной школы.



В принципиальном плане стоит вопрос о переносе гуманистических ценностей воспитания в сферу учебного процесса, организующего основную деятельность и учителя, и учащихся.

Отечественная педагогическая наука во все времена была озабочена проблемой соединения и воспитания школьников. Подобная цель находила воплощение во многих удачных попытках создания школы радости, труда, развития личности ребенка.

Еще в трудах классиков русской педагогической философии рассматривались возможности школы в формировании нравственных, этических, мировоззренческих основ личности ребенка. Передовая педагогическая мысль органично соединяла цели образовательные и воспитательные в единое целое, исходя из того, что как целое выступает личность ребенка-учащегося. В работах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, А.П. Пинкевича, С.И. Гессена даны представления о целостном педагогическом процессе, охватывающем задачи обучения, развития и воспитания учащихся. В выдающейся по своему значению работе С.И. Гессена «Основы педагогики» автор определяет педагогику как «осознание воспитания, т.е. этого всем нам бессознательно уже известного процесса».

Проблемы воспитывающего обучения находились и в поле зрения педагогической науки советского периода, определяя ее приоритетные положения.

Модель воспитывающего обучения теоретически и технологически глубоко осмыслена в исследованиях академика Х. Лийметса. Принципиальное значение работ Лийметса состоит в том, что им обозначены направления взаимодействия учения с другими видами деятельности учащихся и конкретизированы на уровне наблюдаемых действий учителя и ученика пути и способы превращения учения в процесс самопознания, самоопределения, саморазвития личности, т.е. ее воспитания.

При этом вне поля зрения исследователей прошлого и настоящего времени остается проблема соотнесения целей и технологий воспитывающего обучения с устоявшимися нормами и правилами оценки учебных достижений учащихся. Анализ научных материалов, посвященных проблеме воспитания на уроке – с одной стороны, и проблеме оценки качества обучения – с другой, убедительно свидетельствуют о том, что соединение этих проблем в одном теоретико-технологическом пространстве пока не происходит. Проблема обострилась с момента начала триумфального



шествия Федеральных государственных образовательных стандартов общего среднего образования второго поколения, определивших структуру образовательного результата, его компонентный состав (предметный, метапредметный, личностный). На наш взгляд, всё более осознается противоречие между попыткой выстроить личностно ориентированную, воспитывающую систему обучения, выступающую сегодня ведущей стратегией гуманизации образования, и отсутствием строгих теоретико-технологических оснований для измерения результата этого обучения «по-новому», с учетом усилий и вклада ребенка в учение, его роли как его субъекта, т.е. деятеля.

Справедливости ради отметим, что в целом ряде работ (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин и др.) авторы считают нужным подчеркнуть воспитывающую роль оценивания (контроля) знаний, умений и навыков учащихся, но подразумевают под этим лишь внешние характеристики оценивания: оно должно быть справедливым, оперативным, объективным, спокойным и доброжелательным.

Однако, на наш взгляд, для уточнения сложившейся в последние годы парадигмы личностно ориентированного обучения, в условиях реализации требований ФГОС гораздо важнее определить, *что следует понимать сегодня под учебными достижениями учащихся* и в этой связи – что, собственно, можно рассматривать в качестве предмета педагогической оценки.

По нашему мнению, воспитывающая функция оценки не будет реализована полностью, если по-прежнему оценивать только количественные показатели приращения знаний, умений и навыков ученика, выступающих как ядро формируемых «компетенций».

Если мы принимаем за основу положение, что процессы обучения и воспитания невозможно разделить, значит при выставлении оценки прежде всего необходимо учитывать путь, который прошел обучающийся, овладевая ими, путь личностного развития или, условно говоря, «учебное поведение» ребенка на уроке.

В данном случае мы ведем речь не о привычном дисциплинарном понятии, а об учебном поведении как интегративной категории, объединяющей характеристики ребенка как субъекта учения на уроке.



Мы считаем, что учебное поведение ребенка должно рассматриваться как самостоятельное педагогическое явление, а его оценка стать компонентом общей оценки результатов учебного труда.

Конечно, для этого необходимо разработать критерии такой оценки, учесть самооценку ребенка, но уже сейчас понятно, что вести речь об этом возможно только при условии, что учение осуществляется в форме учебной деятельности и на уроке сформировано детско-взрослое сообщество.

«Если учебная деятельность не связана со всей системой жизнедеятельности ученика и только ограничивает время, нужное для лично более значимых занятий, то это влечет за собой ... возникновение отрицательных социальных установок», - писал Х. Лийметс.

В ряду присущих ребенку форм жизнедеятельности особое место занимает общение; жизнь здорового ребенка протекает в условиях коллективного взаимодействия – со сверстниками, одноклассниками, старшими, младшими, товарищами по игре, творчеству и т.д.

Теория воспитательных систем делает попытку возрождения понятия «община» применительно к современной школе, если она функционирует как полноценная система. При этом община понимается не как замкнутая корпорация, а как открытое миру объединение.

В рамках внеучебной сферы община нашла свое реальное воплощение, в частности, в виде клубов школьников, кружков, секций, объединяющих детей по их социальным, профессиональным, творческим интересам. Понятие «община» применяется в отношении воспитательной системы школы в целом, если удалось сформировать и закрепить тот гуманистический «дух школы», который осознается всеми членами школьного коллектива через ощущение собственной защищенности и благоприятного социального статуса каждого.

Учебный процесс органично предоставляет ученику наиболее широкие возможности для реализации такой необходимой для него потребности в полноценном общении. Но говорить о том, что эти возможности обучения целенаправленно используются, явно не приходится. Скорее можно утверждать, что при преимущественно «фронтальной природе» учебного процесса нигде ребенок так не одинок, как на уроке. Объединенные на долгие часы учебного дня, дети часто лишь за пределами урока чувствуют свою принадлежность к коллективу, к сообществу. Урок, как правило,



разъединяет, разрушает детское сообщество по «осевым линиям» его функционирования.

Даже при условии создания сообщества в рамках школы – учебный процесс чаще всего выпадает из означенной системы норм, правил и принципов. Если этого не происходит – то, скорее всего, мы наблюдаем проявление индивидуального педагогического стиля учителя, воспитателя, а не концептуальный перенос принципов сообщества в сферу обучения.

В какой степени понятие общины, ее свойства и воспитательные возможности соотносимы со структурой, содержанием, целями процесса обучения? Поиски ответа на этот вопрос имеют смысл в том случае, если учебный процесс рассматривается как подсистема воспитательной системы школы, как органичная часть той педагогической действительности, которая возникает, когда воспитательное пространство и пространство жизни ребенка составляют одно целое.

Особенности обучения позволяют воплотить принципы общины, реализуя их в виде форм, методов, технологий обучения, стиля возникающих в его процессе отношений.

Как известно, воспитательный потенциал общины заключается в том, что она выступает как гарант сохранения норм поведения ее членов, традиций жизнедеятельности, стиля общения и т.д. Именно это позволяет обеспечить для каждого члена общины духовную и социальную защиту от жестких воздействий и влияний микросреды.

При этом учение, как никакая другая деятельность ребенка в школе, предоставляет самые широкие возможности для формирования и закрепления в его сознании и поведении духовных ценностей, которые приходят к нему через содержание образования, стиль отношений, отбор видов познавательной деятельности. То, что в других сферах школьной жизни (например, во внеучебной) определяется как нормы социального поведения, единые для всех членов сообщества, в учебном процессе может выступать в виде норм учебного поведения – ориентации на творческую деятельность, на самостоятельность и познавательную активность, на готовность к волевому усилию, к преодолению трудностей и тупиков познания и т.д. В сообществе учителя и учащихся на уроке высокий социальный статус и социальная защищенность каждого ученика определяется не количеством накопленных положительных оценок, а моральной ценностью преодоленного пути к знанию, к истине. В процессе



такой деятельности возникает традиция творческого учения, совместной деятельности по освоению учебного материала. Сохранение и развитие подобной традиции становится одной из моральных ценностей урока и признаков возникшего в учебном процессе сообщества.

Кроме того, творческое, развивающее обучение как результат совместной деятельности учителя и учащихся формирует соответствующий стиль отношений всех субъектов учебного процесса. В рамках сообщества на уроке вовсе не обязательно преобладание коллективных, фронтальных форм организации обучения. Коллективистский, общинный характер обучения обеспечен тем, что все члены сообщества следуют одним нормам учебного поведения, осознают моральную ценность учебного труда и ощущают творческое единство друг с другом. В результате этого возникает групповое согласие – единство взглядов, сходство позиций и отношений членов сообщества.

Групповое согласие устанавливается в процессе непосредственного взаимодействия учителя и учащихся через принятие членами сообщества позиций и ролей друг друга. Групповое согласие понимается нами как ценностно-ориентационное единство, необходимое для осуществления обучения как воспитательного процесса.

Поисковая, творческая работа на уроке формирует отношения сотрудничества, совместного освоения действительности, представленного в учебном материале, предполагает диалоговую форму общения. Активно внедряются личные творческие планы учеников, экстернат, самостоятельный выбор форм и темпа обучения и многое другое. В этих условиях сам педагог не может не быть личностью, доверенным лицом большой науки. Главная цель учителя – возбудить любопытство ребенка, его познавательный интерес, сформировать на их базе систему познавательных мотивов и установок.

Именно в таком социально-педагогическом пространстве совершенно иное значение приобретает система поощрения и наказания на уроке. Примат интересов личности над объективным и отстраненным от ребенка государственным интересом диктует необходимость разработки системы индивидуально-личностных оценок результатов обучения. Главным критерием оценки становится уровень развития личностных свойств учащегося, качественное приращение мировоззрения, устойчивость познавательных интересов, владение способами познания.



Учитель оценивает, условно говоря, «учебные поступки» и «учебное поведение» учащегося, подразумевая под этим его способность и готовность найти кратчайший путь к решению познавательной задачи, умение работать в группе и самостоятельно, качества лидера, принятие успеха и поражения, навыки самообразования и самоконтроля. Названные в Стандартах «метапредметными» и «личностными» компонентами результата освоения образовательных программ, эти способности и умения выступают, как нам кажется, в первую очередь как характеристика пути школьника к планируемому результату, как выбранные и освоенные им модели учебного поведения.

В связи с этим особое значение придается целеполаганию в обучении, т.е. установлению целей и задач обучения. В личностно-ориентированном обучении целеполагание проходит через весь процесс, выполняя в нём мотивационные, стабилизирующие, диагностические функции. В идеале целеполагание определяет структурную основу программ деятельности ученика и учителя, а также всей школы, позволяя определять адекватную технологию обучения и систему критериев оценки получаемых результатов.

Сегодня набирает силу технология целеполагания на языке наблюдаемых действий (М.В. Кларин, Ю.К. Бабанский, Е.П. Белкин, В.П. Беспалько). Такая педтехнология предполагает формулирование целей через результаты обучения, выраженные в действиях ученика, которые учитель или любой эксперт может надежно диагностировать.

Использование четкой, упорядоченной, иерархической классификации целей важно для педагога, т.к. она позволяет концентрировать усилия на главном, определять задачи, порядок и перспективы дальнейшей работы, создавать эталоны оценки результатов обучения. Для формулирования целей на языке наблюдаемых действий необходимо выдвинуть критерий достижения каждой цели. Судить о результатах обучения можно по внешним проявлениям – по внешне выраженной деятельности ученика, ее продуктам, наблюдаемым действиям.

Исходя из признания роли ученика в его собственном образовании, мы предлагаем определять цели на языке наблюдаемых действий на всю учебную тему и на их базе создавать когнитивные карты изучения учебных тем для учащихся, отдавая их в пользование каждому ученику на уроке и вне его. В этом случае образовательная область предстает перед учеником в виде системы фундаментальных образовательных объектов, проблем, вопросов. Приведем примеры (табл. 1, 2).



Таблица 1

Когнитивная карта по теме «Имя существительное»

Основные учебные понятия темы, раздела	Метапредметное содержание учебного понятия	Цели обучения					
		Уровень знания	Уровень понимания	Уровень применения	Уровень анализа	Уровень синтеза	Уровень оценки
Имя существительное как часть речи.	Лексическое богатство родного языка	Даю определение понятия «богатство языка» относительно существительного»	Нахожу в художественном тексте существительные в функции эпитетов, метафор и др.	Составляю текст с использованием существительных как тропов	Анализирую использование тропов в художественном произведении	Характеризую синтаксическую роль существительного как отражение лексического богатства этой группы части речи	Характеризую место русского языка среди других средств общения, возможности русского языка в выражении человеческих чувств средствами имени существительного

Таблица 2

Когнитивная карта по теме «Вторая мировая война»

Основные учебные понятия темы, раздела	Метапредметное содержание учебного понятия	Цели обучения					
		Уровень знания	Уровень понимания	Уровень применения	Уровень анализа	Уровень синтеза	Уровень оценки
Вторая мировая война	Война как форма вооруженного насилия	Даю определение войны; рассказываю о происхождении войн, перечисляю причины войн	Привожу примеры мировых, локальных и гражданских войн; объясняю следствия и результаты войн	На конкретных примерах доказываю, что Вторая мировая война – это разрешенные противоречия между государствами средствами вооруженно	Сравниваю Вторую и Первую мировые войны; анализирую и сравниваю различные взгляды мыслителей на войну и ее сущность; вычленяю	Показываю влияние войны на различные сферы жизни человека	Высказываю свое мнение о дискуссионных проблемах в истории Второй мировой войны; Аргументирую свою позицию; даю оценку



				го насилия	отличительные признаки войн		разрушительному воздействию войн на общество.
--	--	--	--	------------	-----------------------------	--	---

Как можно использовать когнитивные карты в учебном процессе? Во-первых, такие когнитивные карты мы рекомендуем предлагать учащимся перед началом изучения раздела или темы. В этом случае такие карты и конкретные учебные цели открывают перед детьми все перспективы изучения темы, дают возможность разъяснить учащимся ориентиры учебной работы и обсудить их. Когнитивные карты обеспечивают ясность и гласность в совместной работе учителя и учеников.

Кроме этого использование карт учит школьников постановке личной цели (предвосхищение результата), составлению плана и выявлению учебной задачи и предмета собственной деятельности (зачем я это делаю и что я изучаю). Во-вторых, каждому ученику предоставляется возможность создания собственной образовательной траектории освоения всех учебных дисциплин, т.е. персонального пути реализации личностного потенциала каждого в образовании. Речь идет о выборе учеником своего стиля обучения, оптимального темпа и индивидуального ритма изучения учебного материала. В данном аспекте карта работает на опережение, превышение темпов изучения программного материала. Очевидно, что каждый ребенок нуждается в предоставлении ему возможностей выбора темпа освоения учебного материала и уровня его сложности. В-третьих, когнитивная карта обеспечивает ребенку индивидуальное содержание образования, индивидуальную образовательную программу по предмету на обозримый период времени, помогает самостоятельно осуществить выбор дополнительной тематики и творческих работ по предметам, обеспечивая опережение или углубление осваиваемого содержания учебных курсов. Например, учащийся может выбрать для себя план занятия, подобрать упражнения, содержание своего домашнего задания, тему проекта. В-четвертых, когнитивные карты реализуют такое право и возможность учащихся, как право на выбор или выявление индивидуального смысла и целей в каждом учебном курсе, право на личные трактовки и понимание фундаментальных понятий и метапредметных категорий изучаемого курса, его мировоззренческих основ, на индивидуальную картину мира и индивидуальные обоснованные позиции по каждой образовательной области. В-пятых, использование когнитивной карты предполагает возможность самостоятельного выбора форм и методов решения



образовательных задач. В-шестых, учащиеся приобретают технологичный инструмент диагностики и оценки результатов обучения. Ребенок может сам проанализировать успехи и неудачи в процессе познания и оценить себя, овладевая новыми способами контроля, рефлексии (осознания собственной деятельности) и самооценки своей деятельности. Например, учащиеся могут сами придумывать задания для самопроверки. Результатом такой оценки может стать самостоятельная корректировка или переопределение целей освоения учебного материала. На основе реализуемой самооценки у ребенка формируются и развиваются ценностные ориентации, творческая индивидуальность и ответственность за свое учение. Подчеркнем, что когнитивные карты могут применяться как в классах второй и третьей ступени обучения, так и в начальной школе, естественно, с учётом возрастных особенностей каждого контингента учащихся.

Следует заметить, что экспериментальная проверка наших подходов к использованию когнитивных карт в учебном процессе в настоящее время успешно осуществляется в гимназии № 20 г. Донской Тульской области и первые результаты позволяют говорить о продуктивности предлагаемой нами технологии. Таким образом, можно с уверенностью предполагать, что использование когнитивных карт в обучении содействует сохранению и развитию индивидуальных особенностей одарённых учащихся, их личностной уникальности, обеспечивает разноуровневость и разноплановость учебного процесса, а также способствует реализации системно-деятельностной парадигмы образования

Для дидактического стиля учителя в таком учебном процессе характерна доверительность и открытость, непринужденность и уважение к воспитанникам. В формирующемся детско-взрослом сообществе на уроке отношения постепенно выходят за пределы конструкта «учитель-ученик», «ученик-ученик» – в пласт культурного взаимодействия, т.е. личностного взаимодействия, т.е. в пространство воспитания.

Используя различные познавательные стратегии, учащийся постепенно вырабатывает собственный когнитивный стиль, который находит выражение в отборе способов освоения учебного материала, путей преодоления противоречий познания, в соотношении репродуктивных и продуктивных видов деятельности и т.д. Собственный когнитивный стиль выступает как очевидное проявление уровня сформированности учебной деятельности учащихся, а степень его (стиля) специфичности,



оригинальности прямо соотносится, на наш взгляд, со степенью развития индивидуально-личностных качеств ребенка-ученика в целом.

Именно такие учебные достижения учащихся мы считаем результатом воспитания на уроке.

Учебный процесс при этих условиях воспринимается ребенком как путь к себе через науку и образование.

Оценить успешность и продуктивность этого пути, положительную или отрицательную динамику продвижения по выбранной траектории возможно только тогда, когда учебные достижения учащихся рассматриваются в первую очередь как реальный результат успешного решения задач воспитания личности средствами учебного процесса.

Литература

1. Заславская О.В., Сальникова О.Е. Современные средства реализации системно-деятельностного подхода в обучении: когнитивные карты для учащихся. // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Тула: Изд.: Тульский государственный университет. 2012. - №3. - с.377-384.
2. Лийметс Х.Й. Развитие личности школьника и интегральная дидактическая система».М., 1982.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995.-448 с.
4. Хуторская Л.Н. Избранные педагогические труды / Под ред. А.В.Хуторского. [Электронный ресурс]. Версия 1.0. - М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2005.
5. Хуторской А.В. Человекообразующее обучение // Физика в школе. – 1991. – № 2. – С. 56-59.
6. Хуторской А.В. Человекообразующее обучение (продолжение) // Физика в школе. – 1991. – № 2. – С. 56-59.
7. Хуторской А. В. Человеческое обучение на уроке – цели и задачи эксперимента // Интернет-журнал «Эйдос». - 2008. - 12 июля. <http://eidos.ru/journal/2008/0712-1.htm>



8. Хуторской, А. В. Образование, сообразное человеку: технология выращивания ценностей и целей / Андрей Викторович Хуторской // Народное образование. - 2014. - № 4. - С. 153-159.

9. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации // Народное образование. - 2015. - № 3. – С. 35-46.

10. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Воспитание ученика в обучении. Лекции и лабораторные работы : Учебно-методическое пособие. [Электронное издание]. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016. — 279 с. (Серия «Современное воспитание»).

--

Для ссылок:

Заславская О.В., Сальникова О.Е. Оценивание учебных достижений учащихся как воспитательная проблема. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2016. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

Доктрина образования человека

Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации.



[Подробнее об издании >>](#)

Концепция научной школы

Хуторской А.В. Концепция научной школы человекообразного образования.



[Подробнее об издании >>](#)