

## Беседа 17

# СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ

**ОЦЕНКА** – мнение о ценности,  
уровне или значении кого-чего-нибудь.

**Словарь русского языка**

Следующий момент, с которым нам необходимо разобраться самым тщательным образом, – **система оценивания результата**: ее особенности, возможности и инструментарий сопровождения (все, согласно ФГОС).

**ОЦЕНИВАНИЕ** – это обязательная процедура управления, обеспечивающая познание фактического состояния управляемого объекта на шкале норм его качества с целью определения проблемных и причинных факторов, необходимых для принятия адекватных ситуации решений по его преобразованиям

**Из Примерной основной образовательной программы  
образовательного учреждения. Основная школа (РАО. 2011)<sup>66</sup>**

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования (далее — система оценки) представляет собой один из инструментов реализации требований Стандарта к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, направленный на обеспечение качества образования, что предполагает вовлечённость в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся.

Система оценки призвана способствовать поддержанию единства всей системы образования, обеспечению преемственности в системе непрерывного об-

<sup>66</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. — М., РАО. - 2011

разования. Её основными **функциями** являются **ориентация образовательного процесса** на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования и обеспечение эффективной **обратной связи**, позволяющей осуществлять **управление образовательным процессом**. ...

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования предполагает **комплексный подход к оценке результатов** образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися всех трёх групп результатов образования: **личностных, метапредметных и предметных**.

Как видим, в рассматриваемом нами нормативном документе данному вопросу уделяется вроде бы достаточно серьезное внимание. «Минус», правда, в том, что это внимание в большей степени сосредоточено на требованиях к **системе оценивания** – в контексте: **система должна быть!** Нас же, наверное, чтобы выполнить «указание свыше» и смоделировать систему оценивания, в большей степени **должна интересовать ее сущность**. О сущностном аспекте **возможного варианта системы оценивания результата образования** и пойдет речь на данной беседе.

Итак. **Предмет нашего оценивания** – **результат общего школьного образования** – явление многоплановое, многофакторное, имеющее сложную разветвленную конструкцию. Следовательно, непростым будет и ответ на вопрос: **Как его оценивать?...**

Мы полностью солидарны с авторами **Методических рекомендаций**<sup>67</sup> МО Самарской области в части их высказываний о проблемах современной системы оценивания школьного результата. Более того, мы даже предлагаем взять что-то из рекомендуемых положений о «переориентации традиционной системы оценивания» за основу наших «руководств к действию»:

---

<sup>67</sup> ФИШМАН И.С., ГОЛУБ Г.Б., ПЕРЕЛЫГИНА Е.А. Порядок формирования раздела «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования». Методические рекомендации. – Самара, 2012. – С.5-6.

Недостатки существующей системы оценивания усугубляются недостатками принятой пятибалльной (а в реальности – трехбалльной) отметки. С помощью разницы в один балл невозможно детализировано описать уровни достижения результатов образования. Наличие всего трех баллов не позволяет задать качественные различия уровней освоения результата, что усугубляет неконкретность критериев оценивания. С другой стороны – возникает соблазн с помощью несложных манипуляций подменить более низкую отметку более высокой, и наоборот. В отношении обучающегося это приводит к подмене мотивов: не освоить результат более высокого уровня, а получить более высокую отметку.

Таким образом, существующая система оценивания осложняет процесс обучения, дезориентируя и демотивируя всех участников образовательного процесса.

Указанные выше задачи могут быть решены, а формальная оценка выполнит свои основные функции, если **переориентировать традиционную систему оценивания на оценку достижения планируемого образовательного результата**, для чего необходимо:

- формулировать образовательный результат с учетом его специфики так, чтобы он был конкретным, однозначно понимался всеми участниками образовательного процесса, мог быть измерен средствами педагогической диагностики
- формализовать процедуры итоговой оценки, сделав их прозрачными для всех участников образовательного процесса и заинтересованных сторон
- ориентировать оценивание на критерии, описывающие различные образовательные результаты
- измерять и оценивать только образовательный результат, отменить бонусы и наказания за прилежание, поведение, мотивированность на достижение результата
- извещать всех участников процесса оценивания о критериях, по которым будет производиться оценивание заранее.
- производить оценивание с учетом самых высоких отметок, выставленных за период, непосредственно предшествующий процедуре выставления итоговой отметки, отказавшись от оценки на основе «среднего балла», когда суммируются все отметки, полученные обучающимся за обозначенный период времени
- обсуждать заранее с обучающимся все критерии оценки результата и создавать условия для осознанного принятия решения обучающимся о том, какой результат, на каком уровне им будет освоен и на какую отметку он в этом случае претендует.

При соблюдении указанных условий деятельность по планированию, формированию и оценке уровня сформированности образовательных результатов, осуществляемая педагогом совместно с обучающимся, становится мощным ресурсом повышения качества обучения.

Соглашаясь в целом с позициями авторов *Методических рекомендаций*, выраженных в положениях о «переориентации» традиционных оценок в образовании, отметим, что *наше видение*<sup>68</sup> общей

---

<sup>68</sup> Видение творческой группы, работавшей в составе опытно-экспериментальных площадок различных городов России (1997-2013гг.) и исследовательские результаты которой более подробно найдут отражение в практическом блоке курса (Тема 6).

**принципиальной логики** квалиметрического моделирования **системы оценивания** нашло отражение все же в несколько иной плоскости.

Но... давайте, все же, разбираться по порядку, помня о том, что нам необходима такая *система оценивания*, которая была бы **понятна и доступна в работе любой профессиональной педагогической организации.**



Первый (и естественный) вопрос, который возникает в процессе проектирования *системы оценивания*:

***С какими направлениями математических действий соприкасается квалиметрия в области управления образовательным процессом?...***

Кратко на него можно ответить следующим образом:

1) Одно из требуемых управлению действий – *сравнение*: сопоставить показатель *цели* и фактического *результата*, сопоставить величины одного показателя в динамике их развития и т. д. Иными словами, в математическом аппарате управленцев должны быть формулы, позволяющие *проанализировать сущность соотношений* каждого параметра его качества.

2) Мы измеряем *систему качества результата*, её *целостность*, которая по своей сути: и **интегративна**, и **сложна иерархически**. Из этого следует, что нам требуются ее *обобщенные представления*, а значит и наличие в вычислениях *обобщающих формул*, чтобы руководители школ могли иметь на аналитической стадии управления достаточную «информацию к размышлению».

Таким образом, **сравнение** и **обобщение** есть те два основных вектора потребностей в математическом представлении показателей управляемого процесса, которые обуславливают исходное положение квалиметрического моделирования: **принцип аналитической направленности измерений** – *измерять (оценивать) следует лишь то, что регулируемо и что способствует познанию проблемных и причинных факторов управляемого процесса.*

**Измерить**, согласно толкованиям русского языка, – значит «определить какой-нибудь мерой величину чего-нибудь»<sup>69</sup>. Следовательно, для выстраивания математических моделей необходим первичный материал: некие мерные значения слагаемых того или иного параметра измеряемого явления (рост в *сантиметрах*, вес в *килограммах*, показатели среза *обученности в баллах* и т.п.). В любом сложном системном объекте таких слагаемых великое множество. И это на современном этапе является серьезной проблемой для практического выстраивания **ВСЕЙ ПОЛНОТЫ** квалиметрической модели исследуемых явлений при **многоплановости исходных мер оценивания** (как *сравнить* или *обобщить*, например, сантиметры с килограммами?).



Более того, для многих требуемых исходных данных на сегодняшний день, пока что, вообще нет мерных значений: *Каковы, например, «исходники» показателей качества у параметров того же личностного блока результата образования?...*

«Подсознательно» возникает и «смежный» вопрос:

<sup>69</sup> Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. 2-е изд. – М., 1993.

*Может быть, по этой причине документы официальных органов управления образованием «вычеркивают» данные показатели из итоговых оценок?...*

Что касается вопросов, то свое видение их решений будет представлено в разделе «Модель оценивания результата». А вот по поводу «многоплановости исходных мер оценивания», математических представлений процедур *сравнений* и *обобщений* ответ-вывод сделаем уже сейчас:



***ВСЕ «МЕРНОЕ МНОГООБРАЗИЕ» СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОЛЖНО БЫТЬ ПРИВЕДЕНО К НЕКОЙ УНИФИЦИРОВАННОЙ (ЕДИНОЙ) ФОРМЕ.***

Без **унифицированного подхода** к измерениям многообразия параметров единого информационного массива мы *не сможем полноценно осуществить ни одной управленческой процедуры оценивания*: ни что-либо *сравнивать*, ни что-либо *обобщать*.

Таким **ЕДИНЫМ УНИФИЦИРОВАННЫМ КРИТЕРИЕМ** количественного отражения результата, считаю, должно стать **отношение фактического состояния того или иного показателя к определенным устанавливаемым «нормам-идеалам»**, поскольку *нормирование*, собственно, и является, если Вы помните, «доминантой» в понятии самого *качества*.

Этот подход, считаю, наиболее оптимален для процессов управления, поскольку выводит нас на **принцип бинарной системы оценки** исходных данных: *соответствует норме - не соответствует норме*. Принцип, который, с одной стороны, обоснован кибернетикой как **один из объективных** (ограничивающих



субъективизм оценивающего, способствующий в своих основах математическому моделированию измеряемого объекта в формате 0-1). С другой стороны, обуславливающий позиции **интервального уровня в шкалировании** как базиса критериального распределения величин фактических показателей в системе оценки качества.

**КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ** – некий диапазон близких по значению показателей состояния системы или любого другого измеряемого явления.

В то же время, многоплановость значений массива показателей нашего оцениваемого явления, не нарушая данной бинарности, объективно расширяет зоны уровневой оценки: появляются значения *превышающие норму* и значения *неопределенного, промежуточного* характера (между *соответствием* и *несоответствием* норме). Этот фактор, в свою очередь, выстраивает стратегию **принципа медиантного расположения используемых норм**, ко-



торый также успешно пробивает себе путь в реалиях практики. С расположением нормы *медиантно* (в условной середине), к тому же, приобретает возможность при оценке сложного явления как «вычитать», так и «прибав-

лять», т.е. увеличивать возможности оценивания, **сделать его процесс более адекватным жизненному многообразию.**

В итогах исследования, в нашем распоряжении появился **четырехуровневый критериальный аппарат**, отражающий следующие характеристики оценки качества:

**Высокий уровень (В)** — смысловое значение: «показатели признака выше заданного норматива»;

**Достаточный уровень (Д)** — смысловое значение: «показатели признака соответствуют заданной норме»;

**Критический** уровень (**К**) — смысловое значение: «показатели признака занимают промежуточное, критическое состояние между заданной нормой и ее несоответствием»;

**Недостаточный** уровень (**Н**) — смысловое значение: «показатели признака не соответствуют заданной норме».

Данный критериальный аппарат в системе оценивания мы предлагаем использовать (и используем сами) как единый для всей иерархической структуры составляющих результат. Следовательно, видя в любой аналитической таблице символы **В, Д, К, Н**, обозначающие соответственно **Высокий, Достаточный, Критический, Недостаточный** уровни качества, мы также однозначно понимаем и их смысловое значение.



Следующий момент познания особенностей оценки результата образовательного процесса связан с отношениями категорий «**качества**» и «**количества**».

Освоение мира действительно начиналось когда-то с его *качественного* познания. Человек без особых трудностей постигал качественное своеобразие вещей, успешно пользовался полученными знаниями.

Но практика требовала познания у одинаковых в целом вещей различных частных свойств и сравнения разнокачественных величин по общему свойству, что и позволило осознать необходимость измерений и вычислений, положивших начало *количественному анализу*.

Знания основ оценки, ограниченной односторонностью качественных параметров, без количественного анализа, дает искривления в познании, **неполное представление исследуемого явления**.

**КАЧЕСТВО**, традиционно, раскрывается через *описание* определенных признаков. Изучение качественных характеристик предмета оценивания дает ответы на вопросы: каков он? что собой представляет? Анализируя качество, исследователь определяет, какому



классу уже известных явлений принадлежит данное и в чем его специфика (например: соответствует/не соответствует норме).

*КОЛИЧЕСТВО* определяет размеры, *величину качества*, отождествляется с его мерой, числом. Отсюда и задача количественного анализа сводится к измерению и счету выявленных свойств. Решая ее, ищут ответ на вопрос: сколько качества входит в установленную меру.

Таким образом, **уровневый подход к ранжированию величин качества** и его (возможное и фактическое) многообразие математических значений того или иного параметра, обязывают нас (позволяют) несколько по иному подойти к общей оценке каждого конкретного фактического показателя: с позиции внутренней количественной характеристики того или иного уровня.

***КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА*** – фактическое расположение математической величины параметра в диапазоне качественного уровня.

Отделять одно от другого (*качество от количества*) – значит войти в противоречие с объективностью сущностных основ измерений. Это обусловлено тем, что **в диалектике познания категории качества и количества соотносительны**. Нечто выступает как *качество* или *количество*, в зависимости от того, в какой объективной связи рассматривается данное явление.

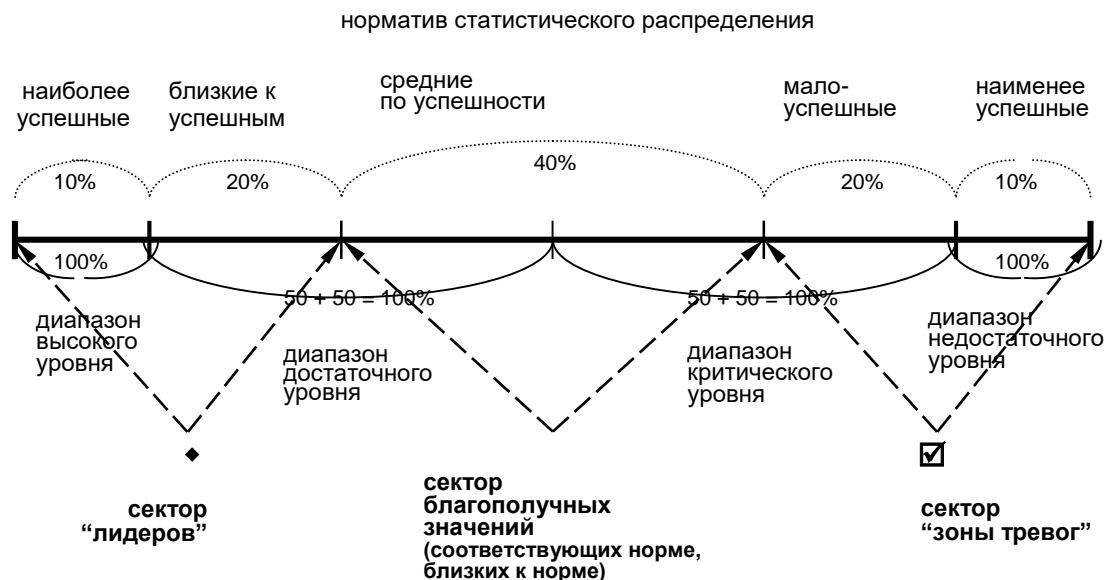
В решении вопроса качественно-количественного структурирования **системы оценки результата** мы опирались на понятия дифференциальной психологии о *статистических нормах*, получаемых на больших представительных выборках. На выработанный в этих исследованиях объективно заданный (как некий независимый статистический ориентир) *социально-психологический норматив*:

наиболее успешные — 10% (от 91 до 100%);  
 близкие к успешным — 20% (от 71 до 90%);  
 средние по успешности — 40% (от 31 до 70%);  
 малоуспешные — 20% (от 11 до 30%);  
 наименее успешные — 10% (от 0 до 10%).

Данное распределение, как нам кажется, гармонично ложится на представленные выше особенности уровневой оценки качества. *Высокий* и *недостаточный* – это как бы крайние «точки» характеризуемого состояния, которые вполне могут соответствовать крайним показателям (10%-м зонам) рассматриваемого норматива. Оставшиеся 80% будут соответственно и равновелико (40+40%) принадлежать *достаточному* и *критическому* уровням, как наиболее многоликим в своем смещении величин интегрирующихся показателей. Схематично это можно представить следующим образом:

### Схема 3

#### Структура критериального аппарата системы оценки качества и характер ее связей с нормативом статистического распределения



Диапазон каждого уровня, в предлагаемой нами системе оценивания, делится на **1000 «точек попадания»** (мы просто взяли при-

вычные для практика *процентные* величины с десятичным значением), которые затем отражаются в таблицах и графиках числом около каждого буквенного символа качественного уровня.

Любой показатель квалиметрической оценки предмета анализа (в любой из итоговых таблиц) представляется нами в метрических значениях *буквенного* и *цифрового* выражения, где **буквы (В, Д, К, Н)** обозначают **уровень качества** этого показателя, а **цифры – его место в данном диапазоне**, близких по значению качественных величин признака (например: в графе стоит значение **Д 28,5**, что означает: рассматриваемый признак находится в диапазоне *достаточного уровня* – диапазоне, «соответствующего нормам» качества, но его количество составляет 28,5%).

В итоговых таблицах показателей результата нашей системы оценивания имеют место и условные знаки, **дополняющие аналитическую характеристику качественно-количественных показателей исследуемого объекта** попаданием их величин в особые (проблемные) *сектора* (см. Рисунок 3)<sup>70</sup>:

☑ – знак «зоны тревог». Отражает попадание значений того или иного параметра в область «малоуспешных» и «наименее успешных» величин (для управленца это сигнал *особого внимания* и приоритетности в действиях по коррекции процесса: задача вывода показателей предмета анализа из «зоны тревог» – есть задача №1 – **проблемы со знаком «минус»**).

♦ – знак «лидеров». Отражает попадание значений того или иного параметра в область «близких к успешным» и «наиболее успешных» величин (для управленца это также сигнал *особого вни-*

---

<sup>70</sup> Данная техническая процедура, забегая вперед, выполняется ЭВМ.

*мания*: не является ли данная оценка следствием формального подхода; а если нет, то как сохранить достигнутое состояние системы – **проблемы со знаком «плюс»**).

Все табличные показатели диапазона *сектора благополучных значений* (от **Д 50,0** до **К 50,0**) прописываются **без дополнительных знаков**. В совокупности это позволяет руководителям школ, даже при «беглом просмотре» итоговых таблиц, видеть общую ситуацию фактического состояния своих педагогических систем.

В итогах такого моделирования мы получили **инструментарий оценивания**, способный распределить всё великое множество элементов качества результата (величин конкретных показателей) в диапазоне **4000-ной шкалы количественных значений**, сгруппировать их в рамках **4-х уровней качества** и **секторов «проблемных зон»** и «**благополучных значений**».



### **В заключение Беседы.**

Понятно, что Вам представлен **один из возможных вариантов моделирования системы оценивания качества результата образования**. Следовательно, мы должны быть готовы к тому, что в распоряжении практика появятся и другие варианты. Об этом нюансе мне бы и хотелось сказать несколько слов в своем заключении.



**Множество вариантов** Моделей процедур оценивания – ***ХОРОШО ЭТО ИЛИ ПЛОХО?...***

Ответ, как мне кажется, блестяще представлен в мультфильме, в котором герой с чувством произносит свою «коронную» фразу: «А в попугаях-то я длиннее!». Да и многие из нас, наверное, не раз ощущали чувство горечи, когда, готовясь к какой-нибудь «очередной проверке», отслеживали и оценивали результаты своей деятельности в одном формате, а проверяющий, «посещающий» Вас, в другом.

### ***СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ДОЛЖНА БЫТЬ ЕДИНОЙ!***

Плохая/хорошая – это другой вопрос. Но... в распоряжении практика **должен быть единый формат координат оценивания как у системы образования в целом, так и на каждом ее отдельном участке.** Иначе мы не только не сможем управлять своим объектом, но и перестанем понимать друг друга.

**О едином формате оценивания** сегодня мы должны уже не только говорить, а требовать, когда встречаемся с ситуациями разночтений в правилах *внутренней* (внутришкольной) и *внешней* (внешкольной) аттестации итоговых показателей, *итоговых* и *промежуточных* процедур оценивания. Плохая «стыковка» 100-балльной системы оценки ЕГЭ и 5-балльной текущей успеваемости – из этой серии примеров.

Выполняя задачи единой производственной функции нельзя один и тот же параметр оценивать в различных системах координат. Для управления это не просто нецелесообразно – это **КАТАСТРОФИЧНО.**

Здесь же следует еще раз отметить, что само *измерение в управлении* (определение величины того или иного показателя) **не является самоцелью**. Его значения приобретают смысл лишь **при включении этих величин в некие действия**, где *вычисления способствуют решению конкретных управленческих задач: познать с математической точностью объёмы проблем и их возможные причинные факторы*, т.е. (опять же) **способствовать аналитическому познанию управляемого объекта**.

