

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Ульяновский государственный университет»

На правах рукописи

Воробьева Светлана Геннадьевна

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА  
ФРАНЦУЗСКИХ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор  
Митин Сергей Николаевич

Ульяновск – 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Теоретические основы проблемы оценивания образовательных результатов учащихся Франции.....</b>	<b>25</b>
1.1. Эволюция системы оценивания учебных достижений учащихся Франции: изменение ее функций.....	25
1.2. Традиционная система оценивания образовательной деятельности как объект научной критики и дискуссий во французской литературе.....	42
1.3. Характеристика альтернативных систем оценивания образовательных результатов в современной Франции.....	67
<b>Выводы по 1 главе.....</b>	<b>87</b>
<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальное обоснование применения французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов в условиях российского образования.....</b>	<b>91</b>
2.1. Применение системы оценивания образовательных результатов по компетенциям в колледжах Франции.....	91
2.2. Применение систем оценивания образовательных результатов по компетенциям и по контракту доверия в российской школе при обучении иностранному (французскому) языку.....	113
2.3. Педагогические эффекты и условия применения французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов в российской школе.....	130
<b>Выводы по 2 главе.....</b>	<b>150</b>

<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>157</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>164</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>194</b>

## ВВЕДЕНИЕ

### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Система школьного образования в России претерпела заметные изменения за последние годы, о чем свидетельствуют принятые в сфере образования законы. Указом президента В.В. Путина от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» определена роль образования в стратегии социально-экономического развития России до 2024 года с перспективой до 2035 года. Повысить качество обучения – одна из главных задач современного образования.

Анализ исследований по проблеме качества образования и оценивания учебных достижений обучающихся показал, чтобы поднять общий образовательный уровень учеников, а вместе с тем и качество образования, необходимо выявить учащихся, которые испытывают трудности в обучении, и более внимательно изучить влияние системы оценки знаний учеников на их мотивацию и отношение к учебной деятельности. Педагоги-исследователи констатируют тот факт, что система оценивания далеко не совершенна, она не позволяет дать справедливую оценку знаниям учащихся. Исследования показывают, что стресс, полученный из-за плохих оценок, является огромным препятствием для мотивации ученика, качества обучения и, значит, качества образования в целом.

Давно назрела потребность проанализировать возможность применения альтернативных систем оценивания учебных достижений учащихся в российских школах. При этом очень важно рассмотреть условия, при которых обновление системы оценивания может дать положительные результаты и будет стимулировать устойчивую учебную мотивацию и высокую активность учащихся, что обеспечит более полное освоение учебной программы.

Согласно идеям и основным положениям Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации 29 декабря 2014 г. № 2765-р) наиболее актуальными задачами российской современной школы выступают: стимулирование познавательной активности школьника; привлечение к совместной исследовательской деятельности; ответственность за окончательный результат. В Государственной программе «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства от 26 декабря 2017 г. № 1642, способность к решению этих задач является важнейшей характеристикой современной системы оценивания, которая включает не только оценочную шкалу, используемую при выставлении отметок, но и весь механизм контроля и связи между учителем, учеником и родителями в целях успешности образовательного процесса.

Одним из важнейших показателей качества современного образовательного процесса является оценивание учебных достижений учащихся (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), Федеральный государственный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), Федеральный государственный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО)).

Основные педагогические концепции модернизации общего образования в России рассматриваются в соответствии с концепциями международного бакалавриата. Федеральный государственный стандарт общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки от 17.12.2010 г. № 1897, направлен на формирование качественно новой, личностно ориентированной, развивающей модели массовой школы и предусматривает образование, которое невозможно без системы объективной оценки знаний. В России открываются все больше школ, практикующих нетрадиционные системы оценивания (безотметочное обучение в начальной школе, рейтинговая система оценивания, портфолио и др.).

**Степень разработанности темы исследования.** Российские исследователи проблемы оценивания учебных достижений В.И. Звонников, И.В. Ильина,

Г.Н. Подчалимова и др. в своих научных трудах отмечают, что система оценивания образовательных результатов нуждается в совершенствовании.

Дидактические требования к обучению, указания по планированию урока и оцениванию результатов обучения сформулировал еще Я.А. Коменский в книге «Великая дидактика», где указывал на то, что часть урока необходимо отводить для опроса учащихся. Параллельно с другими дидактическими принципами Я.А. Коменский выдвигал на первый план оценивание учебных достижений обучаемых. Отмечая двойственную особенность школьной оценки, основоположник дидактики призвал педагогов разумно пользоваться своим правом на оценивание знаний.

Н.И. Пирогов предложил ввести в школах способ оценивания знаний, базирующийся на следующей шкале:

– «сведения достаточные» (нормальная оценка, обозначающая необходимый *minimum*);

– «сведения недостаточные» (отрицательная оценка, обозначающая сведения, не достаточные для перевода на следующую ступень обучения, ниже *minimuma*);

– третья оценка означает избыток знаний, похвальный для учащегося, но не обязательный.

Проблеме оценки знаний учащихся посвятили свои труды и многие ведущие зарубежные педагоги и ученые.

Немецкий педагог А.В. Дистервег также большое внимание уделял усвоению пройденного материала. Одним из показателей усвоения учебного материала, по его мнению, является способность учеников ясно и четко передавать «главную информацию». Он предложил идею систематического контроля результатов обучения и сформулировал следующее правило для учителя: «Заботься о том, чтобы ученики не забывали того, что выучили!». С этой целью он рекомендовал возвращаться к материалу, изученному ранее.

Французский педагог С. Фрэнэ пропагандировал отказ от балльной системы оценки знаний и выступал за использование метода положительного подкрепления мотивации учеников.

Австрийский педагог Р. Штайнер, основоположник вальдорфской школы, уделял большое внимание системе оценки знаний учеников младших классов. Одним из принципов вальдорфской педагогики является ограничение на всякую оценку, однако отсутствие оценок вовсе не свидетельствует о безразличии к ребенку, напротив, атмосфера доброжелательности и любви является основой и главным принципом вальдорфской педагогики.

Советские и российские ученые С.П. Безносков, В.М. Полонский, П.В. Симонов, Е.Н. Сыромолотов, В.А. Сухомлинский и др. также считали вопрос оценки знаний одним из самых важных в обучении. Так, В.А. Сухомлинский в книге «О воспитании» пишет, что несправедливо поставленной двойки начинается одно из самых больших зол школы – неправдивость ребенка, обман и учителя, и родителей. К каким только ухищрениям не прибегают дети, чтобы скрыть от матери и отца свои неудачи в школе, а от учителя – нерадивость. Чем больше недоверия к ученику, тем больше ребенок проявляет изобретательности в обмане, тем благоприятнее почва для лени и нерадивости. Лень – это дитя недоверия. Тот, кого я учу, – это, прежде всего, живой человек, ребенок, а потом – ученик. Оценка, которую я ставлю ему, это – не только измеритель его знаний, но, прежде всего, мое отношение к нему как к человеку.

Проблемами оценивания учебных достижений обучающихся в системе российского образования в различные периоды времени занимались М.В. Ломоносов, И.Б. Базедов, И.И. Шувалов, Л.Н. Толстой, Ш.А. Амонашвили, В.С. Аванесов, М.Р. Кудаев и др.

Идеи создания модели контроля в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике стали предметом изучения таких педагогов и ученых, как В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, В.Н. Владимирова, О.И. Донина, Л.А. Шевченко и др.

Вопросами объективности оценивания образовательных результатов занимались С.П. Безносков, В.В. Гузеев, Е.Н. Сыромолотов, П.В. Симонов, В.М. Полонский и др.

Проблемы и результаты реализации формирующего оценивания учебных достижений описываются в работах И.С. Фишмана, Г.Б. Голуб, Л.В. Вилковой.

Содержание определения «качество» образования обсуждалось еще в трудах И. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейербаха, Р. Декарта, Дж. Локка, Т. Гоббса, В.В. Соловьева, И.А. Ильина. Вышеназванные ученые в различные эпохи определили важность качества образования, указывая на его системный характер. Многогранность проблематики качества образования исследовали в своих трудах ученые В.И. Андреев, Е.Р. Борисов, Л.Я. Зорин, Н.И. Калаков, Т.В. Кириллов, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандрова, М.М. Поташник, М.Н. Скаткин, Е.И. Сахарчук, М.Ю. Чандра и др.

Сравнительным анализом национальных образовательных пространств на основе результатов международных исследований качества образования, а также теоретических и практических аспектов педагогических измерений занимаются исследователи Института стратегии развития образования РАО. Важной частью деятельности Института является изучение современных направлений сравнительной педагогики (С.В. Иванова), роли, функций и методов педагогической компаративистики (Т.Н. Бокова, О.И. Долгая, С.В. Иванова, Н.Н. Найденова, Л.Л. Супрунова, И.Г. Сухин, И.А. Тагунова и др.). Особенности методологии современных сравнительно педагогических исследований в России и Франции рассматриваются в работах С.А. Дудко, вопросам функционирования альтернативных школ США посвящены труды Т.Н. Боковой.

Проблемы педагогической компаративистики изучаются и на региональном уровне. Принципы критической педагогики, функции и роль сравнительной педагогики в системе современного научного знания, развитие педагогики в России и за рубежом анализируются в работах волгоградских ученых Н.Е. Воробьева и И.С. Бессарабовой.



Анализ научных публикаций позволяет констатировать, что методологические аспекты проблемы альтернативного оценивания в средней и основной школе еще недостаточно изучены. Проблема объективности оценивания образовательных результатов актуальна как в нашей стране, так и во многих других странах Европы. Для нас интересен опыт Франции как страны, преуспевшей в решении вопроса оценивания знаний. Не только потому, что Франция – страна, давшая миру великих философов и художников, писателей и скульпторов, в числе которых Вольтер, Декарт, Руссо, Ван Гог, Л. Давид, С. Фрэнэ и многие другие, но и потому, что вопрос оценивания учебных достижений рассматривается в настоящее время французскими исследователями как один из самых актуальных.

Современные французские ученые П. Мерль, А. Жоро, Ж.-М. Монтей, Д. Вильям, О. Рей, французские психологи Ж. Нуазе, А. Пьерон, Б. Каверни, Б. Сюшо занимаются исследованием проблемы оценивания учебных достижений.

Проблема оценивания учебных достижений учащихся волнует не только специалистов – она обсуждается всем гражданским обществом этой страны. В 2014 году во Франции состоялась национальная конференция, посвященная оцениванию образовательных результатов школьников.

Стоит подчеркнуть, что одновременно с традиционной системой оценивания учебных достижений учащихся французские педагоги используют и альтернативные системы: критериальное оценивание (Ж. Терер), оценивание по контракту доверия (А. Антиби) и оценивание по компетенциям.

Система оценивания и регистрация учебных достижений учащихся является неотъемлемой составляющей образовательного процесса во всех странах. Место оценки в развитии образовательной системы уникально, так как именно она является наиболее очевидным интегрирующим фактором школьного образовательного пространства, основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи.

Любая система оценивания учебных достижений, реализуя заложенный в ней педагогический потенциал, предназначена, в первую очередь, для контроля и

анализа учебных достижений обучаемого и должна соответствовать сложности стоящих перед ней задач, сложности той учебной деятельности, результаты которой будут оценены (В.В. Гузеев, Н.В. Нестерова). Иными словами, каждая система оценивания обладает определенным педагогическим потенциалом. Ее нельзя рассматривать в отрыве от поставленных целей: каждая из таких систем может обладать различными, присущими ей педагогическими возможностями в рамках разных образовательных парадигм. Попытка ограничить педагогические возможности системы оценивания только ее влиянием на учащихся, а не на всех субъектов образовательного процесса, приводит к сужению границ понятия и деформации его смысла. Результат и эффективность такой системы оценивания будут весьма ограниченными.

Система оценивания образовательных результатов и самооценивания является естественной саморегуляцией образовательного процесса, что и определяет ее исключительную важность.

Анализ психолого-педагогической практики и исследований в сфере оценивания во Франции, ее сравнение с отечественной системой оценки образовательных результатов школьников дает возможность выделить следующие **противоречия**:

– между потребностью образовательной системы в четкой и понятной системе оценивания образовательных результатов и необходимостью её обновления на основе новых критериев, подходов, принципов измерения качественных показателей образования, стимулирующих учебную мотивацию, познавательную и социальную активность учащихся;

– между необходимостью дополнения новыми технологиями сложившейся практики оценивания образовательных результатов в отечественном школьном образовании и недостаточно определёнными и изученными возможностями альтернативных систем оценивания, используемых педагогами Франции;

– между потребностью применения альтернативных систем оценивания достижений учащихся при обучении иностранному языку и недостаточным опытом их использования педагогами в отечественном образовании;

– между сложившейся практикой субъективного травмирующего оценивания и потребностью педагогов, учеников и родителей в эффективной системе оценивания образовательных результатов.

Названные противоречия определили проблему **исследования**: каков потенциал французских альтернативных систем оценивания учебных достижений учащихся и педагогические условия его реализация при обучении иностранному языку в российских школах?

Актуальностью проблемы, необходимостью ее теоретического и практического исследования был обусловлен выбор **темы исследования**: «Реализация потенциала французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов учащихся в общеобразовательных организациях России».

**Цель исследования**: выявление потенциала французских альтернативных систем оценивания учебных достижений учащихся по доверительному контракту и по компетенциям и его реализация в процессе обучения иностранному языку российских школьников.

**Объект исследования**: система оценивания образовательных результатов обучающихся России и Франции.

**Предмет исследования**: реализация потенциала французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов учащихся в общеобразовательных организациях России.

**Гипотеза исследования** система оценивания образовательных результатов в основной общеобразовательной школе РФ может стать более эффективной, если уточнить содержание понятий «качество образования» и «оценка образовательных результатов», дать сущностно-содержательную характеристику процесса оценивания образовательных результатов, изучить эволюцию идей оценки образовательных результатов во Франции, провести

анализ традиционной и альтернативной систем оценивания образовательных результатов в среднем звене французской школы, исследовать эффективность моделей системы оценивания знаний по компетенциям и по доверительному контракту А.Антиби и внедрить отдельные элементы в практику преподавания предмета «Французский язык».

В соответствии с объектом, предметом и выдвинутой гипотезой в исследовании решаются следующие **задачи**:

1. Уточнить содержание понятий «качество образования», «оценивание образовательных результатов».

2. Дать сущностно-содержательную характеристику процесса оценивания образовательных результатов.

3. Изучить эволюцию систем оценивания образовательных результатов во Франции и провести сравнительный анализ традиционной и альтернативной систем оценки образовательных результатов.

4. Выявить потенциал различных альтернативных моделей оценивания образовательных результатов, разработанных французскими учеными.

5. Выявить педагогические условия внедрения систем оценивания образовательных результатов по компетенциям и доверительному контракту применительно к изучению иностранного языка в российских школах.

**В качестве теоретической базы исследования были использованы идеи, концепции, теории и положения, представленные в трудах В.А. Аванесова, В.И. Звонникова, М.Б. Чельшкова.**

Настоящее исследование осуществлялось с опорой на основные положения: деятельного подхода П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева; личностно ориентированного подхода Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, Э.Ф. Зеера, К. Роджерса, В.В. Серикова, И.Я. Якиманской и др. Значимыми для предпринятого исследования стали работы, раскрывающие особенности личностно ориентированного подхода в образовании; системно-деятельностного подхода, сущность которого раскрывается в исследованиях Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, Л.С. Выгот-

ского, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.; компетентностного подхода, содержание и сущность которого наиболее полно раскрывается в трудах И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.А. Далингера и др., системного подхода (П.К. Анохин, И.В. Блауберг, Т.А. Ильина, А.И. Крупнов, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.), с позиций которого основным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций.

Теоретическую основу исследования составляют концептуальные положения философии, педагогики и психологии, разработанные в трудах, посвященных:

- функциям контроля и оценивания учебных достижений учащихся (Б.Г. Ананьев, Н.Ф. Талызина, М.А. Чошанов и др.);

- роли контроля и оценивания при реализации педагогических технологий (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.В. Кларин и др.);

- современным средствам и системам оценивания (В.С. Аванесов, Л.Г. Горбунова, В.И. Звонников, М.В. Калужская, Н.В. Нестерова, М.А. Пинская, Г.Н. Подчалимова, Г.А. Цукерман, М.Б. Чельшкова, Т.Н. Бокова и др.);

- традиционной для Франции двадцатибалльной системе оценивания (П. Мерль, Ж. Барбье, С. Аджи, Ф. Пирэну);

- альтернативным системам оценивания А. Антиби;

- оцениванию образовательных результатов по компетенциям;

- психолого-педагогическим проблемам оценивания Ж Терера, Ж-М. де Кетле;

- проблеме оценивания образовательных результатов Ж. Кардинэ.

Исследование также опиралось на методологические принципы педагогического исследования, сформулированные В.И. Загвязинским, А.М. Новиковым.

Тема, гипотеза и задачи исследования обусловили выбор комплекса взаимодополняющих **методов исследования**.

Общетеоретические методы: общенаучные логические методы (анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, моделирование, индукция и дедукция); изучение и анализ философской, психологической, педагогической литера-

туры по исследуемой проблеме; исторический анализ систем оценивания образовательных результатов учащихся Франции, сравнительный анализ систем оценивания образовательных результатов учащихся, применяемых во Франции и в России; анализ ФГОС СОО, ФГОС ООО, документов и рекомендаций Департамента общего образования Министерства образования России, циркуляры Министерства образования Франции, итогов международных исследований PISA по оценке знаний и умений учащихся.

Эмпирические методы: анкетирование, тестирование, эксперимент, наблюдение, беседа, опрос, оценка, самооценка, анализ продуктов учебной деятельности французских и российских школьников, опытно-поисковая и опытно-экспериментальная работа.

Диагностические методы: интервью с учителями и руководителями колледжей Франции и школ России; интерпретирование; бланковое анкетирование.

Методы математической и статистической обработки экспериментальных данных, полученных в ходе исследования: количественная и качественная оценка полученных результатов.

**Базой исследования явились** колледж Пьера Эйгия (г. Париж, Франция), колледж Жана Лидяка (г. Сен-Сиприен, Франция), МАОУ «Лингвистическая гимназия» (г. Ульяновск, Россия), частное учреждение – общеобразовательная организация «Симбирская гимназия “ДАР”» (г. Ульяновск, Россия), университетский колледж ОГУ (г. Оренбург, Россия).

Всего на различных этапах исследования приняли участие 364 старшеклассника (учащиеся 9-х классов) и 6 педагогов, из них: 3 российских и 3 французских.

Исследование проводилось с 2017 по 2021 год в три этапа.

**Первый этап (2017–2018 гг.)** – поисково-теоретический. На этом этапе изучалось состояние исследуемой проблемы в теории и практике образования Франции и России. Проводился анализ философских, психологических, педагогических научных и учебно-методических источников. Анализировались особенности

традиционной системы и альтернативных систем оценивания образовательных достижений французских и российских учащихся, сравнивалась их эффективность в образовательном процессе. Осуществлялся перевод 90 французских источников. Изучались документы Министерств образования России и Франции, материалы исследований по проблеме оценивания образовательных достижений школьников, опросов педагогов и родителей, работы школьников. Проведены исторический и педагогический анализ проблемы, а также моделей и типов оценки в теории и практике образования Франции и России, итогов международных исследований PISA по оценке знаний и умений учащихся, сформирована концепция исследования. Разработан понятийный и критериальный аппарат исследования, определен диагностический инструментарий. Разрабатывались исходные теоретические позиции, формулировались цели и задачи исследования.

**II этап** (2018–2020 гг.) – опытно-экспериментальный. Изучение разных форм контроля, а также механизмов системы оценивания в образовательном пространстве Франции и России. Формулирование положений, выносимых на защиту, научной новизны и значимости работы. Анализ педагогических возможностей системы оценивания образовательных результатов по компетенциям, а также метода оценки знаний по «контракту доверия» на базе образовательных организаций Франции, г. Ульяновска и г. Оренбурга. Разрабатывался и апробировался «Дневник компетенций».

**III этап** (2019–2021 гг.) – аналитико-обобщающий. Анализ и обобщение полученных результатов, разработка рекомендаций учителям по применению метода оценивания образовательных результатов по компетенциям, а также метода оценивания знаний по «контракту доверия» в системе оценивания при обучении французскому языку. Результатом явилось оформление материалов исследования в виде статей и рукописи диссертации.

**Научная новизна** результатов исследования состоит в том, что:

- уточнено содержание понятия «качество образования», рассматриваемого как показатель эффективности процесса образования, соотношение его цели и ре-

зультата, как мера достижения целей образования, являющегося элементом иерархической системы «качество результата-качество процесса-качество условий», представленного совокупностью множества взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих, наиболее значимыми из которых являются свойства, определяющие уровень знаний, умений, навыков, компетенций обучаемых, уровень развития их личностных свойств (качество результата), качество содержания, технологии обучения, качества педагогов (качество процесса), психологическая комфортность обучения (качество условий);

- изучена эволюция системы оценивания образовательных результатов во Франции, начиная с раннего средневековья и до наших дней, представляющая собой историческую последовательность изменения оценочных процедур: от оценки образовательных результатов, основными функциями которой были обучающая и воспитательная в период раннего средневековья (XIII – XV вв.), к оценке, выполняющей селективную функцию в период становления и функционирования Школы иезуитов (XVI – нач. XIX вв.), до появления безотметочного оценивания, выполняющего развивающую функцию и предложенного современными альтернативными методиками обучения (XX – XXI вв.), в число которых входят оценивание по компетенциям и по «контракту доверия»;

- выявлены недостатки традиционной двадцатибалльной системы оценивания образовательных результатов в средней школе Франции, сформировавшейся в период раннего средневековья и широко применяемой до начала XX века, хотя и имеющей значительный опыт в области контроля за результатами обучения, в настоящее время в силу своих организационных и технологических особенностей не удовлетворяющей потребности общества в объективной картине знаний учащихся и содержащей в себе много травмирующих факторов: субъективность оценивания педагогом достижений учащихся; отрицательные психологические эффекты, усиливающие субъективность оценивания; недостаточная учебная мотивация для «средних» и «слабых» учеников; отсутствие связи традиционных средств оценивания с современными технологиями обучения, обеспечивающими



развитие вариативности и доступности для учащихся образовательных программ; несопоставимость результатов оценивания, неполная открытость и ясность для родителей и т.д.;

- определены преимущества таких альтернативных систем оценивания образовательных результатов обучающихся в современных колледжах Франции, как оценивание по компетенциям и по «контракту доверия» А. Антиби, заключающиеся в более объективном, менее травмирующем оценивании, стимулирующем положительную устойчивую учебную мотивацию и высокую активность учащихся, их самостоятельную учебно-познавательную деятельность, обеспечивающем более полное освоение учебной программы, в оценивании динамики индивидуальных образовательных достижений ученика, в сопоставимости успехов обучающегося не с достижениями других учеников, а с его предыдущими результатами, в возможности формирования адекватной самооценки результатов своей работы;

- доказано, что системы оценивания по контракту доверия А. Антиби и оценка знаний по компетенциям имеют значительно больше педагогических возможностей, чем традиционная двадцатибалльная система во Франции и отечественная пятибалльная, что дает основание для ее использования при модернизации системы оценивания учебных достижений школьников в России в силу следующих обстоятельств: рассматриваемые системы оценивания соответствуют системно-деятельностному и личностно ориентированному подходам, на которых основываются принятые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, опираются на такие гуманистические принципы образования, как равенство учеников в процессе оценивания, активность ученика, прозрачность системы оценивания, а также обеспечивают ясность, однозначность и неизменность правил, адекватность инструментальных возможностей системы оценивания поставленным задачам, нацеленность на оценку личных учебных достижений.

**Теоретическая значимость работы** заключается в следующем:

- дана сущностно-содержательная характеристика оценивания образовательных результатов как процесса, предполагающего изучение педагогом учебно-познавательной деятельности обучающихся, включающего процедуры наблюдения, сбора, регистрации, описания информации о динамике индивидуальных образовательных достижений ученика, имеющего целью улучшение качества образования и осуществляемого на основе таких принципов, как комплексность, содержательность, позитивность, определенность, открытость, объективность, диагностичность, позволяющего педагогу формировать у ученика адекватную самооценку результатов своей работы, развивать познавательную самостоятельность и мотивировать учебную деятельность;

- установлены риски социально-психологического, организационно-технологического, финансового характера, связанные с человеческим фактором, с реализацией компетентного подхода, которые могут сопутствовать процессу оценивания образовательных результатов и оказывать неблагоприятное влияние на итоговые результаты (завышенная или заниженная самооценка у обучающегося, их неосознанное отношение к достижению учебных результатов, к формированию компетенций, субъективное отношение педагогов к процедуре оценивания образовательных результатов, их предубеждение к самой процедуре оценивания образовательных результатов по нетрадиционной методике, низкий уровень релевантности заданий, предлагаемых учащимся для оценивания, и валидности результатов при оценивании, традиционная «знаниевая» парадигма обучения, преобладающая в образовательной организации, недостаточное материально-техническое обеспечение учебного процесса и т.д.) и факторы, их обуславливающие (отсутствие опыта, знаний, недостаточная ответственность исполнителя и т.д.);

- установлены три группы положительных педагогических эффектов от применения французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов в общеобразовательных организациях России: влияние на поведение и психологическое состояние учеников (повышение ответственности за свои об-

разовательные результаты, появление стимулов к планированию собственной учебной деятельности, к выполнению как обязательных, так и необязательных заданий педагога, желание добиться более высоких результатов в учебе и т.д.); влияние на личность педагога (стремление к более тщательному и детальному планированию образовательного процесса, неформальное отношение к нему; осознание необходимости увеличения объема и времени собственной подготовки к занятиям с обучающимися и т.д.); влияние на уровень конфликтности в семье (снижение числа конфликтов как между детьми и родителями, так и между родителями по поводу неудовлетворительных отметок);

- определены педагогические условия применения элементов таких французских альтернативных систем оценивания, как оценка учебных достижений учащихся по доверительному контракту и компетенциям применительно к обучению иностранным языкам в российской школе: принятие ученика как полноправного субъекта образовательного процесса, признание его активной роли в формировании итоговой отметки; предоставление ученику возможности выполнения пропущенных и дополнительных заданий, организация индивидуальных занятий в случаях неуспеваемости грамматического или лексического материала по той или иной теме; учет результатов участия обучающихся в олимпиадах, конференциях и т.д.; наличие внутришкольной компьютерной сети и электронного журнала с обеспечением свободного доступа учителей и учеников к его данным, разработка и размещение во внутришкольной сети обязательных и дополнительных заданий, подлежащих дальнейшему оцениванию.

**Практическая значимость результатов исследования** заключается в том, что:

- возможность внедрения в российские общеобразовательные школы французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов позволит учителям повысить качество обучения иностранному языку, обогатить технологию его измерения объективными показателями, успешнее стимулировать учебную мотивацию, познавательную и социальную активность учащихся;

- применение таких альтернативных систем оценивания образовательных результатов учащихся, как система оценивания по доверительному контракту А. Антиби, а также оценивания образовательных достижений учащихся по компетенциям поможет восполнить недостаток технологических и методических средств оценивания, обеспечивающих положительную динамику образовательного процесса;

- полученные результаты могут быть использованы при разработке учебно-методических материалов для студентов, обучающихся в педагогических вузах на факультетах иностранного языка;

- материалы диссертационного исследования могут найти применение в системе дополнительного профессионального образования педагогических кадров при организации повышения их квалификации и профессиональной переподготовки;

- практическую ценность имеет прикладной материал диссертации: дневник компетенций, методические рекомендации для учителя и ученика по применению данного материала на практике.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов** проведенного исследования обеспечена соблюдением требований, предъявляемых к педагогическим исследованиям, опорой на категориальный аппарат педагогической науки, использованием психолого-педагогического диагностического инструментария, адекватного целям и логике исследования.

### **Основные положения, выносимые на защиту.**

**1.** Качество образования является междисциплинарной категорией (философской, социальной, экономической, педагогической) и представляет собой совокупность множества составляющих, наиболее значимыми из которых являются свойства, определяющие уровень знаний, навыков, умений, компетенций обучаемых, уровень развития их личностных свойств, психологическую комфортность обучения. На философском уровне качество образования представляет собой общее понятие, в котором отражаются сущностные свойства образования как рода

человеческой деятельности, ее признаки и взаимосвязи составляющих компонентов. На социальном уровне качество образования рассматривается как соответствие принятой государством образовательной доктрины социальным требованиям и нормам (стандартам). Как педагогическая категория качество образования представляет собой соответствие получаемого образования потребностям и интересам личности. С экономической точки зрения качество образования трактуется как совокупность значимых для конкретного пользователя (обучающегося, его родителей, общества) потребительских свойств такого предмета, как образовательная услуга.

**2.** Оценивание образовательных результатов является важной составляющей процесса обучения, предназначенной для оценки качества образования, осуществляемой на основе следующих принципов: комплексность (оценка должна содержать комплекс параметров, отражающих учебные достижения учащихся, в ней должна отражаться не только содержательная, но и процессуальная сторона учебной деятельности – способы получения знаний, методы решения учебных задач); содержательность и позитивность: оценка не количества ошибок в работе, а характеристика ее достоинств (раскрытие содержания и результатов деятельности ученика, отсутствие отрицательных отметок в шкале оценивания); определенность (оценивание качества работы учащегося); открытость (оценка должна быть доступна ученику в качестве инструмента самооценки); объективность (оценка должна быть объективна в том смысле, что не вызывает субъективных разногласий и столкновений ученика и учителя, так как не может быть истолкована неоднозначно вследствие ее открытости и определенности); диагностичность (оценка должна нести информацию о достижениях ученика и о проблемах, которые ему предстоит решить; она должна позволять сравнивать сегодняшние достижения ученика с его же успехами некоторое время назад, планировать дальнейшую учебную деятельность).

**3.** Эволюция оценивания образовательных результатов во Франции, отражающая ее формирование и развитие с раннего средневековья и до наших дней,

представляет собой историческую последовательность изменения оценочных процедур: от оценки результатов обучения, выполняющей функции обучения и воспитания (в XIII – XV вв.), к оценке, выполняющей селективную функцию в период становления и функционирования Школы иезуитов (XV – нач. XIX вв.), до появления в XX веке безотметочного обучения, предложенного современными альтернативными методиками и представляющего собой совокупность альтернативных систем оценивания образовательных достижений учащихся, направленных на раскрытие личностного потенциала школьников. Традиционная двадцатибалльная система оценивания, сформировавшаяся в период раннего средневековья и широко применяемая до начала XX века, имеет богатый опыт в области контроля за результатами обучения. В настоящее время в силу своих организационных и технологических особенностей данная система не может в полной мере удовлетворить образовательные потребности общества, так как она не всегда дает объективную картину знаний учащихся и содержит в себе много травмирующих факторов.

**4.** Системы оценивания образовательных результатов по контракту доверия А. Антиби и по компетенциям имеют значительно больше педагогических возможностей, чем традиционная двадцатибалльная система. Преимущество данных систем заключается в том, что они позволяют более детально и объективно оценивать учебные достижения учащихся, создают условия для положительной мотивации, стимулирования их субъектности и активности в учебной деятельности. Данные системы оценивания соответствуют системно-деятельностному и лично ориентированному подходам, опираются на установленные в результате обобщения практического опыта принципы: равенство учеников в процессе оценивания, активность ученика, прозрачность системы оценивания, ясность, однозначность и неизменность правил, адекватность инструментальных возможностей системы оценивания поставленным задачам, нацеленность на оценку достижений.

**5.** Педагогическими условиями внедрения элементов систем оценивания знаний по компетенциям и доверительному контракту применительно к обучению

французскому языку в российских школах являются: принятие ученика как полноправного субъекта образовательного процесса, признание его активной роли в формировании итоговой отметки; предоставление обучающимся возможности выполнения пропущенных и дополнительных заданий, организация дополнительных занятий в случаях неусвоения грамматического или лексического материала по той или иной теме; учет результатов участия обучающихся в олимпиадах, конференциях и т.д.; наличие внутришкольной компьютерной сети и электронного журнала с обеспечением свободного доступа учителей и учеников к его данным, разработка и размещение во внутришкольной сети обязательных и дополнительных заданий, подлежащих дальнейшему оцениванию, а также листа вопросов в соответствии с требованиями системы оценивания по доверительному контракту.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы с учащимися французского колледжей: колледж Пьера Эйгия, г. Париж (Франция) и колледж Жана Лидяка, г. Сен-Сиприен (Франция) и российских учебных заведений: МАОУ «Лингвистическая гимназия» (г. Ульяновск, Россия), частное учреждение – общеобразовательная организация «Симбирская гимназия “ДАР”» (г. Ульяновск, Россия), университетский колледж ОГУ (г. Оренбург, Россия), а также посредством обсуждения на заседаниях кафедры французского и немецкого языков, кафедры психологии и педагогики Ульяновского государственного университета, методических заседаниях и методологических семинарах учителей иностранного языка школ г. Ульяновска и Ульяновской области. Теоретические и эмпирические результаты представлялись на научно-практических международных, всероссийских, региональных, областных и муниципальных научно-практических конференциях.

Основные положения и выводы диссертации нашли отражение в научных статьях, докладах и выступлениях: на Съезде преподавателей французского языка (Москва, 2018), на IV Международном семинаре «Межкультурная коммуникация в лингводидактической среде» (английский, немецкий, французский, китайский языки, г. Ульяновск, 2017), научном семинаре «Французский язык в межкультур-

ном образовательном пространстве» (г. Ульяновск, 2018), VII Международной конференции студентов и школьников (г. Ульяновск, 2019), Межрегиональном методическом онлайн-семинаре «Практики преподавания французского языка в дистанционном формате» (г. Оренбург, 2020), Всероссийской научно-методической (с международным участием) конференции «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки, культуры» (г. Оренбург, 2020), а также городских методических объединениях учителей иностранного языка г. Ульяновска.

По теме диссертации опубликовано 11 печатных работ, в том числе три статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

**Структура диссертации** определена логикой исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (включает 242 наименования, в том числе 141 источник на иностранном языке), 11 приложений.

Общий объем диссертации составляет 222 страниц, из них основного текста 190 страница и 29 страниц приложений. Работа содержит 17 таблиц, 17 рисунков.



## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ ФРАНЦИИ

### 1.1. ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ФРАНЦИИ: ИЗМЕНЕНИЕ ЕЕ ФУНКЦИЙ

Прежде чем будет рассмотрена история развития систем оценивания учебных достижений учащихся Франции, уточним содержание таких понятий, как «качество образования», «оценка», «отметка», «самооценка», «компетенция», «система оценивания».

Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, качество образования – это многомерная концепция, которая учитывает качество образовательных программ, учебный материал, преподавательский состав, учащихся.

Качество сегодня является одной из главных целей модернизации системы образования и одной из основных педагогических и общественных проблем. Интерес к уточнению содержания данного понятия возник давно.

Аристотель трактовал качество как устойчивое и преходящее свойство. Демокрит и Галилей выделяли качества субъективные, которые зависят от понимания человеком, и объективные, имеющие отношение к вещам. Дж. Локк считал, что объективные качества являются первичными, а субъективные – вторичными. Э. Кант связывал категорию качества с понятиями «вещь в себе» и «вещь для нас». Г. В. Ф. Гегель рассматривал категорию качества во взаимосвязи с количеством и утверждал примат качества над количеством.

Содержание понятия «качество» исследуется также и современными учеными. Так, И.Я. Лернер в произведении «Качество знаний учащихся. Какими они должны быть?» под качеством понимает свойство объекта, «которое составляет его устойчивую, постоянную и выявляющую его сущность характеристику» [93].

С.Е. Шишов в работе «Общие вопросы образования» определяет «качество образования» с позиций философии как комплексную категорию, обозначающую некую образовательную систему, модель, практику, обладающую совокупностью свойств, признаков, существующих в единстве, неотделимых от них и проявляющихся во взаимодействии с другими объектами, явлениями, системами» [172].

А.С. Запесоцкий рассматривает категорию качества как результат и процесс одновременно. В первом случае качество образования представлено системой знаний, умений и навыков обучающегося. Во втором – качество образования есть совокупность характеристик и свойств образовательного процесса, направленных на удовлетворение потребностей граждан, образовательных организаций, государства и общества [75].

М.М. Поташник качество образования определяет как соотношение целей и результатов, как меру достижения цели, заданную операционально и спрогнозированной в зоне потенциального развития. Для того чтобы оценить качество образования, М.М. Поташник оперирует понятием «качество результатов», а его элементами называет знания, умения, навыки, показатели развития личности обучающегося [122].

С.В. Хохлова рассматривает качество образования «как иерархическую систему, в состав которой включены качество результатов, качество функционирования, качество условий. Качество результата находится на вершине иерархии. Двум другим составляющим автор отводит второстепенную роль» [163]. К качеству условий отнесен уровень материально-технической базы, личностные качества обучающихся, качество деятельности преподавателей, качество оценки, а к основным составляющим качества процесса – качество содержания образования, качество программ обучения, педагогических технологий, качественный состав преподавателей и некоторые другие компоненты.

Ряд педагогов, например, В.В. Краевский, М.А. Чошанов, рассматривают качество образования через призму компетентности, которой ученик овладевает в

процессе обучения. Такой подход к определению качества является продуктивным для решения проблемы оценивания образовательных результатов.

Качество образования является междисциплинарной категорией: философской, социальной, экономической, педагогической. На философском уровне качество образования – это то, что отличает образование от других систем, видов деятельности. На социальном уровне качество образования рассматривается как соответствие принятой образовательной доктрины, установленной государством, социальным требованиям и нормам (стандартам). Как педагогическая категория качество образования представляет собой соответствие получаемого и полученного образования потребностям и интересам личности. С экономической точки зрения качество образования трактуется как совокупность значимых для конкретного пользователя (обучающегося, его родителей, общества) потребительских свойств такого предмета, как образовательная услуга.

В данном исследовании *качество образования* рассматривается и как главная цель образования, его результат и как процесс, соотношение цели и результата. Показателем качества образования может быть мера достижения целей образования; иерархическая система, включающая качество результата, качество процесса, качество условий. На вершине иерархии находится качество результата как совокупность множества взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих. Наиболее значимыми являются свойства, определяющие уровень знаний, умений, навыков, компетенций обучаемых. Большую роль играют уровень развития их личностных свойств (качество результата), качество содержания и технологии обучения, профессиональные и личностные качества педагогов (качество процесса), качество оценки, психологическая комфортность обучения (качество условий).

Одной из составляющих качества образования является *качество оценки*. Часто понятия «оценка» и «отметка» рассматриваются как синонимы. Так, Ш.А. Амонашвили пишет: «В сложившейся системе обучения оценка и отметка трактуются, как правило, однозначно, в качестве идентичных терминов...» [6].

Отметка и оценка есть результаты контроля учебных достижений ученика. Оценка рассматривается многими учеными не только как результат, но и как процесс [48]. С.И. Архангельский дает следующие определения понятиям «оценка» и «отметка»: «Оценка – это действие учителя, связанное с ранжировкой результатов учебной работы. Отметка – символ, выражающий определенное значение педагогической величины в принятой системе градации» [7]. В.В. Воронов отделяет процесс от результата. Ссылаясь на труды В.И. Звонникова и М.Б. Челышковой, исследователь оперирует понятием «оценивание». Под «оцениванием» понимается «процедура контроля учебных достижений, заключающаяся в соотнесении достигнутых результатов с поставленными педагогическими целями» [36]. Результат анализа этого соотнесения представляет собой педагогическую оценку. Выражение педагогической оценки в символическом виде (число, буква, знак) приводит к превращению педагогической оценки в отметку. Система оценивания, в которой отметка выражена числом, называется балльной системой. Таким образом, выстраивается шкала терминов, в которой каждый последующий является более частным по отношению к предыдущему: контроль учебных достижений – оценивание – оценка – отметка – оценочный балл.

Разграничение понятий «оценка» и «отметка» присутствует в трудах многих французских педагогов. Так, Бруно Сушо пишет о том, что оценивание знаний учащихся – это постоянная практика, начиная с начальной школы и заканчивая вузом [269]. Б. Ломед также разграничивает понятия «оценка знаний» и «отметка». Ш. Аджи отмечает: «Оценивать – это измерять» [178]. Энциклопедический словарь французского языка Ларусс дает следующее определение понятиям «отметка» и «оценка»: «Отметка – это символ, условно-формальное, количественное выражение оценки учебных достижений учащихся в цифрах, буквах или иным образом»; «Оценка – это результат процесса оценивания, деятельность или действие по оцениванию, качественная информация обратной связи» [236].

Термин «оценивание» является достаточно новым в области французской педагогики. В 60-е годы XX века его ввел в употребление французский педагог Д.

Амелин. В монографии «Образование в зеркале времени» он пишет о том, что оценивать – означает собирать информацию, признанную актуальной, достоверной и надежной, а также изучать степень адекватности между этой информацией и набором критериев, достаточных и оправданных в процессе принятия решений [231]. Контроль учебных достижений в этом ряду является самым общим понятием, включающим в себя всю последовательность действий, начиная с постановки целей контроля и заканчивая определением методов обработки и интерпретации данных и принятием соответствующих решений. На каждом уровне этого процесса существует свой комплекс нерешенных проблем. В научном сочинении «Оценивать, чтобы развиваться» Ж. Терер рассматривает самые нижние уровни иерархии: отметка и ее частный случай – оценочный балл [272]. При этом надо сказать, что использование отметки в виде графического символа или в виде числа (балла) никак не меняет педагогический смысл соответствующей оценочной системы. В этом контексте термин «балльная система» имеет то же значение, что и система оценивания, использующая отметку, т.е. «отметочная система».

В нашем исследовании используем понятие «*система оценивания образовательных результатов*». Под системой оценивания образовательных результатов нами понимается не только та шкала, которая используется при выставлении отметок, и моменты, в которые отметки принято выставлять, но в целом механизм осуществления контрольно-диагностической связи между учителем, учеником и родителями по поводу успешности образовательного процесса. Система оценивания должна дать возможность определить, насколько успешно ученик освоил учебный материал или сформировал практический навык, а также показать динамику успехов обучающихся в различных сферах познавательной деятельности. В систему оценивания должен быть заложен механизм поощрения и развития, направленный на самооценивание, что обеспечит системный подход к формированию учебного процесса, а значит, и его целостность.

В нашем диссертационном исследовании уделяется большое внимание оценке образовательных результатов по компетенциям. Г.И. Бубнова дает следу-

ющее определение этому понятию: «Компетенция рассматривается как формируемая в образовательном процессе способность, которая основана на знаниях, ценностях, склонностях и дает возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения учебной, социальной или профессиональной проблемы» [30].

\*\*\*

Проблема оценки качества образования тесно связана с историей развития школы и педагогики.

В Средние века во Франции появляются городские объединения, внутри которых развивается сотрудничество. В XII веке профессиональные корпорации начинают создавать первые университеты. Эти первые университеты явились основой для создания системы школьного обучения. Небольшие школы функционировали по типу предоставления услуг. Преподаватели предлагали свои услуги семьям за вознаграждение, часто в виде продуктов питания и одежды: молока, овощей и пр. Иногда «зарплата» зависела от успехов ученика: если он не усваивал материал, учитель не получал вознаграждение. В сельской местности такая система просуществовала вплоть до XIX века.

Школа функционировала согласно правилам и традициям феодального общества: обычно социальное положение определяло дальнейший жизненный путь индивидуума. Дети простого народа большую часть времени были исключены из системы образования, особенно на университетском уровне. Наиболее бедные не обучались в школе совсем или были ограничены очень примитивным образованием под руководством католической церкви. В феодальном обществе отсутствовала селективная функция школы. «Ученики заняты только выборочным усвоением знаний, которые передают им учителя, при этом не оценивающие их», – пишет Пирену [252].

В период правления Карла Великого внимание уделялось воспитанию и образованию: для молодых образованных дворян было открыто учреждение высшего образования, так называемая «Школа Дворца», где молодые эрудиты изучали

семь либеральных искусств, объединенных в *trivium* (грамматика, риторика, диалектика) и *quadrivium* (арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Кроме того, поощрялось создание монашеских и епископских школ.

Истоки отметки как результата достижений учащихся в средневековой Франции восходят к иезуитам. В XVI веке протестантская Реформация изменила картину образования в Европе. Католическая церковь ответила созданием Ордена иезуитов в 1540 году. Учредитель Ордена Игнатий де Лойола использовал его для воспитания молодежи. «Солдаты Рима» создают колледжи по всей Европе, для того чтобы противодействовать протестантскому влиянию на ее территории. В 1556 году в Билومه уже открылся первый колледж, а сто лет спустя во Франции уже существовало семьдесят подобных заведений. В 1551 году с благословения Рима была создана школа для учителей. Таким образом, иезуиты формировали элиту общества.

Образовательный процесс у иезуитов был хорошо продуман: это и наличие грамотного учебного плана, и в деталях проработанный вопрос платы за обучение. Цели, которые преследовали и педагоги, и сами обучающиеся, во многом пересекались, а иногда даже совпадали. Выпускники колледжа иезуитов получали качественное, полноценное образование, его было достаточно, чтобы сделать карьеру как на военной, так и на гражданской службе. Если говорить современным языком, выпускники иезуитских школ были конкурентоспособны и востребованы обществом. При всей строгости организации жизни и учебы, а может быть, благодаря этой строгости выпускники колледжей и университетов Общества Иисуса оказывались людьми не просто эрудированными, но и «порядочно» образованными. Это были свободно и нестандартно мыслящие люди нового времени, «социальные атомы», «юридические лица», при этом добрые христиане, сохраняющие верность католической вере и Обществу Иисуса. В этом заключается известная парадоксальность иезуитского образования.

Система образования, оформленная и закреплённая в «Ratio Studiorum» на рубеже XVI – XVII веков, оказалась успешной, потому что была востребована обществом, соответствовала тому времени.

«Ratio Studiorum» (труд, регламентирующий организацию учебы при монастырях) определял принципы, по которым оценивались знания учеников. Он выстраивал систему премий, поощрений за семестр и за год, одобрял конкуренцию между учениками и группами. Все ученики занимали определенные места в группе в зависимости от успехов в учебе. Каждый лагерь был разделен на декурии, состоявшие из десяти учеников, и возглавлялся декурионом. Между декуриями существовала иерархия. Лучшие ученики находились на верху иерархической лестницы, последние ступени занимали наименее трудолюбивые и наиболее слабые школьники. Таким образом, учебная работа была чем-то вроде постоянной борьбы [226].

Впервые процедура премирования за успехи в учебе была осуществлена не во Франции, а в Португалии, в колледже иезуитов в 1558 году. Идея подобного оценивания распространилась на весь континент, и в конце века каждое учебное заведение уже премировало за успехи в учебе либо деньгами, либо медалями. Учитель считал ошибки, оценивал знания, определяя таким образом ранг ученика, а результаты с комментариями к оценке посылались семье.

Такое оценивание образовательных результатов впоследствии было заменено. Предлагалась следующая шкала оценивания: хороший и полный ответ оценивался единицей; достаточно хороший ответ соответствовал в данной шкале цифре два; отметка «три» указывала на то, что при ответе ученик показал средний результат; отметка «четыре» означала приемлемый ответ, ноль – плохо. В конце года «успевающие» ученики переходили в следующий класс, «неуспевающие» также переходили, но с испытательным сроком. В случае проблем с учебой ученики оставались на прежнем уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что первые упоминания об отметке ведут к иезуитам. Это отмечают и Мари-Маделен Компер, и Долорес Жюлия



Пралон в научном труде «О коррекции работ в Старые времена». Они пишут об указаниях преподавателям-иезуитам, а именно: «зачеркивать красным карандашом слова, в которых допущены ошибки». Результаты каждого ученика заносились в журнал в течение всего периода его обучения. Это был так называемый кодекс чести, в котором фиксировались как успехи, так и неудачи учеников. Педагогика иезуитов базировалась на дисциплине и конкуренции. Оценка результатов варьировалась в зависимости от эпохи, от местонахождения учебного заведения, но всегда базировалась на принципе ранжирования, позволяющем судить о работе ученика по его месту в группе.

Следует также сказать и о физических наказаниях, которые были распространены в школах до прихода иезуитов. Иезуиты пытались искоренить это явление. Педагогам-иезуитам предписывалось не бить ученика, а давать ему дополнительные упражнения или дополнительные задания. Постепенно телесные наказания были заменены наказанием письмом или унижением. Наказания, вызывавшие страх у учеников, чередовались с различными вознаграждениями, когда те успешно выполняли задания [253].

Конкурентоспособная педагогика иезуитов, опирающаяся на чувство чести, стала альтернативой древнему методу, основанному на телесном наказании.

В 1679 году католический священник и педагог Жан-Баттист де ла Саль основал в Париже первую бесплатную школу для бедных, а 25 мая 1684 года им было провозглашено создание конгрегации «Братья христианских школ». Кодекс христианских школ, составленный в 1720 году, представлял собой свод правил учебного заведения, который, в отличие от правил иезуитов, отдавал предпочтение французскому языку. Поощрения и наказания были подчинены определенным правилам. Каждый месяц или каждые две недели проводился экзамен на лучшего чтеца. Нужно было читать псалтырь с большим усердием. Ученики, читавшие псалтырь без единой ошибки, освобождались от урока. Затем они выполняли упражнения уже по другому предмету – счету, решая задачи. Такое оценивание образовательных результатов раздражало тех учеников, которые не могли прочи-

тать псалтырь в быстром темпе без единой ошибки или быстро считать и, соответственно, не могли приступить к следующему предмету.

В школах для бедных телесные наказания имели место, однако могли быть применены только в качестве крайней меры. В Уставе школы де ла Саля прописано, что в качестве морального наказания может быть использовано все, что ведет к унижению ученика. Например, холодное обращение, безразличие, лишение чего-либо, то есть все, что может служить средством для искоренения того плохого, что сделали ученики. Что касается физических наказаний, то они могли применяться только в случаях, когда все другие наказания уже не действуют. Де ла Саль предлагал оценивать достижения учащихся по трем категориям: благочестие, способности, посещаемость. На первое место ставилось благочестие. В качестве оценки знаний использовались поощрения в виде креста, сделанного из камня. Также учеников поощряли благочестивыми картинками, изображавшими жизнь святых. В эпоху де ла Саля в школах было введено новшество: чтобы поощрить лучших учеников, учитель рассказывал им в классе в зависимости от их успехов. Существовали так называемые «скамья почета» и «скамья позора».

Как можно проследить, в Средние века, начиная с иезуитов, в образовании господствовал дух соревнования, однако были и исключения: школы, где преподаватели не стремились развивать конкуренцию среди своих учеников. Это так называемые «маленькие школы Пале-Руаяля». Такое название было дано учебным заведениям, созданным прогрессивными дворянами и учеными в XVII веке. В 1637 году аббат Жан Дивержье де Оран решил создать школу для тридцати учеников под руководством священника Эдуарда Санглина. Качество преподавания в школе было на очень высоком уровне. Все предметы велись на французском языке. Педагогами были Блэз Паскаль, знаменитый автор грамматики французского языка Клод Лансело и другие. Лучшие выпускники данной школы впоследствии стали блестящими учеными, писателями, поэтами. Данный тип учебных заведений просуществовал относительно небольшой период времени: с 1637 по 1660-е годы.

В королевском указе от 6 января 1698 года предписывалось обязательное посещение школ детьми до 14 лет. Этот приказ назвали в народе «приказом о церковно-приходских школах». В соответствии с Нантским эдиктом дети протестантов были обязаны посещать эти школы. Жансенисты, основавшие эту школу, не придавали духу соревнования никакого значения.

В 1775 году «Школа мостов и дорог» ввела отметку как качественный коэффициент знаний ученика.

«Центральные школы времен Революции», созданные в 1795 году, просуществовали еще более короткий промежуток времени. Данные школы воплощали в жизнь свою образовательную систему. Классы формировались не по возрастному принципу, а по уровню знаний учащихся. Большое внимание в данных школах уделялось выбору самого ученика, учащийся посещал только те занятия, которые были ему интересны, и не сдавал экзамены.

В XIX веке во Франции начинается разработка законов, ограждающих школу от влияния церкви. Жюль Фери, министр просвещения, изменил программы учебных заведений, сделал необязательными уроки Закона Божия и был инициатором издания закона об изгнании иезуитов из Франции. Между тем практика оценивания знаний учащихся по методу иезуитов не исчезла совсем. Как пишет Жимонэ, «практика оценки знаний нужна для поддержания порядка в школе» [228].

В эпоху Наполеона какие-либо нововведения в области оценки знаний отсутствовали. Согласно декрету от 17 марта 1808 года, университет Франции собирает под своей эгидой все образовательные учреждения. В качестве оценки образовательных результатов вводится экзамен, который ученики должны сдавать два раза в год. Учитель обязан оценить работу учеников как «очень хорошо», «хорошо», «довольно хорошо» или «плохо». Статья двадцать восьмая циркуляра от 25 апреля 1834 года обязывала в качестве поощрения наградить ученика местом на «почетной скамье» или премией в конце года. В статье двадцать девятой дан-

ного документа запрещалось бить ученика. Документ устанавливал следующие виды наказаний:

- выговоры;
- лишение двух или нескольких поощрительных билетов;
- лишение части или всей перемены и выполнение «дополнительных» задач, данных учителем;
- требование носить знак с указанием провинности;
- стояние на коленях перед классом;
- исключение из школы.

Во времена Третьей республики появляется отметка как показатель знания учащихся. Для выражения оценки знаний стали использоваться цифры. Вначале это была десятибалльная система. Оценка «20» формировалась постепенно. Сначала она вводилась в подготовительных классах, затем во всех остальных.

В соответствии с законами 1881 и 1882 годов школа становится бесплатной, светской и обязательной для всех детей от 6 до 13 лет. Как следствие этого процесса, количество учеников в классе увеличивается. До того момента, когда число учащихся в классе было не очень большим, учитель оценивал знания ученика от одного балла до четырех. По мере увеличения численности класса учителю стало сложнее определять уровень знаний учащегося. Шкала оценивания меняется на двадцатибалльную. В 1880 году приказ Леона Буржуа делает данную систему оценивания обязательной при написании сочинений. Совет класса и итоговая оценка за семестр появились в том же году, тогда же возникла и специализация педагогов по дисциплинам. В постановлении Министерства образования от 25 августа 1884 года читаем: «Сделать привычным для родителей и учеников измерять успехи ребенка по сравнению не только с другими, но и с ним самим». В 1890 году официально принимается шкала оценивания от 0 до 20 баллов.

Школа Третьей Республики – это школа, которая использует в качестве инструмента оценки знаний отметку и соперничество между учениками. Но в 1915 году выходит циркуляр, уточняющий понятие «соперничество». «Соперничество

может быть допустимо только между сегодняшней и прошлой работой самого ученика».

В начале XX века возникает наука об оценивании знаний – досимология. Анри Пьерон, который считается одним из ее основателей, посвятил свои работы проблеме оценивания образовательных результатов. Он утверждал, что отметка не может быть точной и объективной. Начиная с 1929 года, он пытается найти решения, способные ограничить субъективность оценки, ведь известно, что оценка одной и той же работы двумя преподавателями может различаться в несколько баллов. Более того, даже преподаватель, проверявший одну и ту же работу с интервалом в некоторое время, может оценить ее по-разному. А. Пьерон делает акцент на том, что отметка не дает учащемуся возможности улучшить свои результаты.

В XX веке об оценивании образовательных результатов и роли отметки для всех участников учебного процесса много писал Эдуард Клапаред. Для Э. Клапареда термин «оценивание» имеет особый смысл: это результат развития ученика, в то время как для преподавателя аттестация образовательных результатов – это, прежде всего, оценка.

В процессе дебатов, которые ведутся с момента введения оценочного балла, нередко путают понятия «оценивание» и «оценка». Э. Клапаред пишет по этому поводу: «Вряд ли есть школа или учреждение, где работа и поведение учащихся не оцениваются серией периодических колеблющихся отметок, которые обычно имеют цифровое выражение, между максимумом (например, 6), представляющим идеальный ответ, и нулем, промежуточные значения, соответствующие различным степеням качества работы учащегося: хорошо, довольно хорошо, плохо, очень плохо. Эти оценки играют важную роль в жизни школьника. Именно они будут определять его повседневную деятельность, ежемесячный, ежегодный прогресс. Оценки представляют его досье, которое будет сопровождать его до порога взрослой жизни и согласно которому его будут судить его семья, товарищи» [197]. Оценки даются ученику для отслеживания его развития при условии, что

они не воспринимаются как наказание или средство, заставляющее работать. Оценки являются важным фактором в учебном процессе, и педагог должен тщательно изучить последствия их выставления.

Большую роль в оценивании ученый отводил преподавателю. Он указывал, каким должен быть преподаватель, оценивающий работы учащихся, и какие факторы он должен учитывать при оценивании: «естественный интеллект детей, влияние среды, методы обучения, сообщество класса» [197]. «Если речь идет о том, чтобы оценить работу, то отметка, которую принято ставить, не несет никакой определенной психологической информации: она не указывает на то, сколько процентов в ответе ученика – от способностей, а сколько – от приложенных усилий» [197]. Э. Клапаред приводит в пример двух учеников, которые должны были выполнить дома одно и то же задание. Один из учеников обладал большими способностями к предмету, чем другой, но хуже справился с заданием, так как не проявил прилежания в работе. Для того чтобы преподавателю объективно оценить работу каждого из учеников, необходимо учитывать как способности к освоению предмета, так и прилежание.

Э. Клапаред также считает, что оценки необходимы педагогу для статистики и мониторинга образовательной деятельности ученика, а также определения эффективности педагогических методов.

6 января 1969 года выходит в свет циркуляр, предписывающий отказаться от оценки образовательных результатов от одного до двадцати и перейти к более упрощенной шкале символов. Министр образования Эдгар Фор предложил заменить двадцатибалльную систему на систему ABCD, однако два года спустя 9 июля 1971 года министр образования Оливье Гишар вернул прежнюю двадцатибалльную систему оценивания.

Начиная с 1989 года, в педагогический словарь французского языка прочно входит термин «evaluation». Он, в отличие от термина «notation», трактует образовательные результаты более широко. В статье 14 Закона об образовании от 10 июля 1989 года значится: «Преподаватель оказывает помощь ученику в про-

цессе усвоения знаний. Ученик – это центр всего образовательного процесса. Циркуляр об образовании от 1989 года предписывает, что процедура оценивания знаний и компетенций нужна ученику для успешной жизни в будущем» [200]. Итоговой формой оценки знаний ученика становится экзамен. Он позволяет судить о достижениях ученика и в то же время является одной из форм поощрения и наказания. Ученик, не сдавший экзамен, не может быть переведен в следующий класс. Государство устанавливает стандарты: в определенном возрасте ученик должен приобрести определенные знания, которые предусмотрены программой.

В начале XXI века вопрос об оценивании образовательных результатов учащихся по-прежнему актуален. Оценочная деятельность также вызывает множество вопросов, один из которых – взаимосвязь отметки и социальной среды ученика. Остановимся на этом подробнее. Преподаватели, оценивая ученика, сознательно или неосознанно соотносят его с социальной средой, к которой он принадлежит. Ученики из менее благоприятной среды проживания часто оцениваются более низкими баллами, чем учащиеся из более благоприятной среды.

Франция – это европейское государство, в котором социальные условия являются определяющим фактором успеха в школе. Этот фактор ведет к растущему социальному расслоению школы. По данным Всемирной организации Европейского сотрудничества, Франция находится на 18-м месте среди стран-членов этой организации по признаку благоприятной социальной среды в школе. Крупные учебные заведения с хорошей репутацией предлагают большой выбор направлений, лингвистических и спортивных, тогда как учащиеся из менее престижных школ не могут достигнуть серьезных успехов, что нередко ведет к неудачам в школе. Так, по данным PISA, во Франции в 2012 году 28 % учащихся вынуждены были остаться на второй год, так как не усвоили курс обучения. Ежегодно сто сорок тысяч учащихся покидают стены учебного заведения, не получив диплом об образовании и, как следствие, не могут найти достойную работу. Учащиеся, которые получают диплом об окончании школы, имеют другие проблемы: трудо-

устроившись, они часто не могут применить на практике полученные знания, иначе говоря, они не умеют приобретать навыки.

Сталкиваясь с многочисленными проблемами в образовательной деятельности, дидактики и французские политики решили внести изменения в систему образования. Особое место в реформе отведено отметке. По мнению французских педагогов-исследователей, отметка в ее числовом выражении есть зло для ученика. Преподаватели по-разному могут оценить одну и ту же работу. Отметка вызывает тревогу как у отстающих, так и успешных учеников. Отметка – это «усреднение», которое не отражает реальные знания ученика, поэтому многие педагоги критикуют тенденцию к выставлению отметки в качестве «зарплаты» ученику; другие же, наоборот, отмечают, что ученики работают с большим рвением, если их работа будет вознаграждена. Адре Антиби отмечает, что отметка напрямую связана со школьными неудачами. Отказавшись от отметки, ученик не будет видеть себя «неудачником». Ведущие педагоги выступают за то, что знания будут усваиваться лучше, если ученик будет считать себя творцом процесса познания. И, наконец, если рассматривать отметку как награду за труды и прилежание и как элемент и двигатель здоровых соревнований, то сто сорок тысяч учащихся, которые покидают стены учебного заведения без диплома об окончании, – показатель того, что данная система оценивания неэффективна.

Меняется темп жизни современного общества, усложняются условия труда и социальной деятельности, появляются новые технологии. Исходя из этого, французские педагоги ищут новые формы оценивания образовательных результатов учащихся. Они исследуют опыт своих зарубежных коллег, в частности, финских. Главным принципом системы оценивания в школах Финляндии заключается в том, что ученик не получает отметки, когда оценивается его работа: он должен понимать, что он хорошо усвоил, и то, над чем еще предстоит поработать.

Изучив позитивный опыт Финляндии, министр образования Франции 22 сентября 2014 года объявил общенациональное обсуждение вопроса об оценивании знаний учащихся. В 2015 году министерство образования Франции пред-



ставило на обсуждение проект оценивания знаний учащихся, который можно рассматривать как итог многолетних обсуждений и опросов по проблеме. В проекте предлагалось заменить школьные оценки традиционной системы оценивания на альтернативные системы. Для достижения консенсуса по данному вопросу было создано жюри, состоящее из родителей, учителей и учеников. С этой же целью в 2014 году министерство организовало национальную конференцию по данной теме, чтобы дать слово преподавателям, которые оценивали своих учеников «по-другому». Перед проведением конференции на сайте Министерства образования Франции были опубликованы основные вопросы, предложенные для обсуждения.

В середине января 2015 года жюри во главе с Этьеном Кляйном передало отчет о работе по исследованию вопроса о возможности применения альтернативных систем оценивания новому министру образования Наде Белкасем. Комиссия рекомендовала отказаться от отметок в пользу альтернативных систем оценивания.

Начиная с 2017 года, многие колледжи Франции перешли на систему оценивания образовательных результатов по компетенциям. Между тем обсуждение данного вопроса продолжается и сегодня. Оценивание по традиционной двадцатибалльной системе, оценивание по компетенциям – какой способ более эффективен и менее травмирует психику учащихся, какая из систем наиболее способствует усвоению знаний? Эти вопросы по-прежнему остаются дискуссионными.

Исторический обзор развития систем оценивания учебных достижений учащихся Франции позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Проблема оценивания знаний учащихся актуальна на протяжении всей истории развития школы и педагогики. Ведущие педагоги во все времена искали пути совершенствования системы оценивания.

2. Отметка как показатель результата достижений учащихся в средневековой Франции восходит к иезуитам. Педагогика, начиная со времен иезуитов, базируется на поощрении и наказании. Поощрения преобладают, варьируются в за-

висимости от изучаемого предмета. Хорошее поведение дает возможность получения более высокой оценки.

3. Школьные отметки имеют двойную цель: в первую очередь, это средство информирования о знаниях, поведении и развитии ученика. С другой стороны, хорошие либо плохие оценки – это средство, которое учитель постоянно использует для стимулирования работы ученика; в настоящее время они являются основным элементом в арсенале наград и наказаний.

4. Оценивание необходимо педагогу как для статистики, так и для мониторинга образовательной деятельности ученика, определения влияния педагогических методов на процесс усвоения знаний.

5. Оценивание образовательных результатов позволяет ученику наблюдать за собственным развитием при условии, что оно не является карательным инструментом. Отметка не может быть средством давления на ученика и применяться для того, чтобы заставить его работать.

## 1.2. ТРАДИЦИОННАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОЙ КРИТИКИ И ДИСКУССИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Школьное образование Франции, обязательное для каждого, включает в себя обучение в начальной школе и в среднем звене. За годы обучения в системе дошкольного образования дети знакомятся с базовыми знаниями и умениями. В начальной школе и в среднем звене продолжается обучение и социализация. Ученикам прививают общую культуру, основанную на необходимых знаниях и компетенциях, позволяющих развивать и совершенствовать эти знания на протяжении дальнейшего обучения в лицее и в высших учебных заведениях.

В Законе об оценивании знаний учащихся от 8 июля 2013 года, в статье 13 обосновывается принцип базовых требований к отметке. Обязательное школьное обучение должно гарантировать каждому ученику необходимые условия для усвоения базового уровня знаний. Основные элементы базового уровня и варианты его усвоения прописаны в декрете об образовании от 11 июля 2006 года. Закон подтверждает принципы выработки общих требований, определенных декретом, и призывает применять их в процессе обучения. Прилагаемый к декрету доклад предписывает «пересмотреть общие требования, компетенции и культуру оценивания образовательных результатов наилучшим образом: “Построение и составляющие общих требований будут проверены Высшим советом по разработке требований к программам до того момента, когда они станут обязательными” [200]. Основные элементы базового уровня и варианты его усвоения рекомендованы для всей системы школьного образования.

Система контроля и оценки учебных достижений выполняет разные функции: обучающая, проверочная, развивающая, воспитывающая, корректирующая. В качестве основных принципов контроля учебных достижений школьников выступают объективность, систематичность, всесторонность, полнота, единство требований, индивидуальный характер контроля, разнообразие форм контроля, дифференцированный подход и – самое главное – активное участие школьников в процессе контроля.

Эти требования к системе позволят ограничиться перечислением основных недостатков двадцатибалльного оценивания.

В педагогике под *оценкой* понимается процесс оценивания, осуществляемый человеком; *отметка* же является результатом этого процесса, выраженным в знаке. На основе оценивания появляется его знаковое выражение. Однако во что отметка превратится в дальнейшем, что принесет ученику – это уже не зависящая от оценивания деятельность. Отметка, которой приписывается роль простого отражения и фиксатора результатов оценивания, на практике становится для ребенка источником радости или серьезных потрясений. Не замечать эту действитель-

ность – значит допустить серьезный психологический просчет в анализе оценочной деятельности учителя и всей системы обучения в школе.

Следующее понятие, тесно связанное с оценкой, – *проверка знаний*. Под проверкой знаний учащихся понимается выявление и сравнение на том или ином этапе обучения результата учебной деятельности с требованиями, заданными программой или стандартами. Следовательно, проверка – это сверка учебных достижений ученика с нормативом (эталон, стандартом, требованиями). Она устанавливает уровень обученности школьника, качества его знаний. Уровень знаний ученика, обнаруженного в результате проверки, учитель сравнивает с двадцатибалльной шкалой. Результат сравнения выражается в форме словесных суждений или отметки (знакового выражения этого суждения). Определив уровень знаний (обученности) учащихся, учитель имеет возможность корректировать дальнейший процесс обучения, оказывать помощь в виде советов, рекомендаций, консультаций, проявлять свое отношение к стараниям и успехам учеников. Оцениваются и знания школьников, и проявленные ими умения и навыки. Не только учителей, но и самих учеников и их родителей беспокоит, насколько хорошо усвоен материал, и объективность оценивания в традиционной школе рассматривается именно с этих позиций.

Многие французские педагоги признают оправданность общепринятой двадцатибалльной системы. Например, преподаватель французского языка колледжа Изабель Панье пишет в статье «Оценивать по компетенциям»: «Нельзя не замечать достоинства традиционной двадцатибалльной системы. Не путайте селекцию и соревнования среди учеников. Оценка считается инструментом насилия. Как несправедливо это утверждение» [225]. Исходя из вышесказанного, делаем вывод, что оценка – это проблема как для преподавателей, так и для учеников.

Как уже было сказано, в начале XX века возникает наука об оценивании знаний – досимология. Впервые она была упомянута в работе Анри Пьерона [257]. Досимология 1820-х годов выдвигает на первый план проблемы оценивания образовательных результатов, но не решает их. Педагоги продолжают искать спо-

собы реформирования системы оценивания, чтобы она в большей степени соответствовала нуждам общества в данный период времени.

1968 год – год рождения школы, в которой «воспитывающие» функции ставятся выше управленческих. Об этом свидетельствуют выводы французского совета по оценке знаний, сделанные в 1968 году: «Излишки индивидуализма должны быть упразднены, мы должны отказаться от принципа сортировки учеников, развивая работу в группах, пытаюсь заменить традиционную отметку на оценивание с указанием уровня (А, В, С, D, E)» [200]. Для министра образования того времени Эдгара Форна наиболее важным был вопрос «развития ученика по отношению к себе». Фор предложил оценивать знания следующим образом: отметка «отлично» соответствовала букве А, отметка «хорошо» – букве В, «посредственно» – букве С, «очень посредственно» – букве D и откровенно «плохо» – букве E. Оценивание знаний от 0 до 20 должно было быть упразднено. По мнению автора проекта, «проверенная» система кристаллизует худшее, что есть в образовании, – режим селекции, отбора.

С целью улучшения процесса оценивания знаний в 1968 году в Канаде была создана Ассоциация по развитию методологии оценки в образовании (ADMEE). Она является международной и объединяет исследователей, преподавателей, тренеров, менеджеров, работающих во франкоязычных странах и интересующихся проблемами оценивания. В 1970 году данная Ассоциация насчитывала 17 стран-участниц. Педагоги Франции активно работают в Ассоциации. Организация проводит научные конференции, семинары по проблеме оценивания знаний и развития в обучении. Семинары и конференции проходят не только в Канаде, но и в других странах.

В 1969 году ученый *Р. Вайс* экспериментальным путем продемонстрировал *субъективность традиционной системы оценивания*: учителя, по мнению исследователя, при выставлении отметки волей-неволей учитывают социальный статус родителей учеников. В ходе эксперимента двум группам преподавателей было предложено проверить две работы по традиционной системе. Преподавателям

первой группы было объявлено, что одна работа принадлежала ученику, чьи родители являются простыми служащими, а вторая работа принадлежала ученику, отец которого был главным редактором известного журнала. Второй группе преподавателей, проверяющих работу, была дана противоположная информации. В работах учеников нужно было оценить орфографию и стиль. Анализ выставленных оценок показал, что работа ученика, характеризуемого как более «благополучного», оценивалась высокими баллами: 16 % преподавателей оценили такую работу как «отличную», и ни один преподаватель не оценил работу «благополучного» ученика максимально низким баллом (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты оценивания работ с учетом социального статуса родителей учеников

<b>Элементы оценивания работы учащихся</b>	<b>Работа ученика, родители которого имеют средний социальный статус (простые служащие)</b>	<b>Работа ученика, родители которого имеют высокий социальный статус</b>
Орфография	7 баллов	9 баллов
Стиль	8 баллов	12 баллов
Общая оценка работы	15 баллов	21 балл

Таким образом, анализируя таблицу можно констатировать, что педагоги при оценивании учебных достижений учащихся часто зависимы от различных факторов, таких как первое впечатление, социальная среда, статус ученика, родителей, семьи, а также предыдущих отметок.

В 1992 году специалист по методологии обучения Жильбер де Ландшир описывает и анализирует исследование, проведенное *Жан-Полем Каверни, Жан-Марком Фабром* и *Ж. Нуазе* в 1975 году [194]. Преподавателям в средней школе было предложено оценить четыре работы, одинаковые по качеству выполнения, по традиционной двадцатибалльной шкале. В каждой работе были сведения об

отметках, полученных ранее автором работы (пять отметок). Работы учеников, в примечаниях к которым говорилось о том, что ранее образовательные результаты были высокими, проверенные разными преподавателями, имели более высокий оценочный балл, чем работы учеников, о результатах которых было заявлено как о невысоких. Наблюдался большой разрыв в оценивании педагогами работ учащихся, несмотря на одинаковое качество их выполнения (Таблица 2).

Таблица 2 – Результаты оценивания работ с учетом информации об образовательных результатах учащихся

<b>Работы учеников</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Средняя оценка для всех учеников</b>
Результаты работ, проверенных разными преподавателями, с примечаниями о том, что ранее результаты учеников были высокими	12	8.5	15.25	3	9.69
Результаты работ, проверенных разными преподавателями, с примечаниями о том, что ранее результаты учеников были невысокими	9.75	6.5	11.75	2.75	7.69

Анализируя данные таблицы можно отметить, что работы учеников, в примечаниях к которым говорилось о том, что ранее образовательные результаты были высокими, проверенные разными преподавателями, имели более высокий оценочный балл, чем работы учеников, о результатах которых было заявлено как о невысоких.

В 1970–1980-е годы системы оценивания образовательных результатов продолжают оставаться объектом критики. Практически все исследователи отмечают необъективность отметки. Отметка – это субъективная конструкция. Отношение

учитель – ученик определяет важную роль в оценивании образовательных результатов.

Критические высказывания в адрес школьной отметки в 1970-х годах можно встретить в работе философа и педагога Э. *Клапареда* «Нужны ли нам еще оценки?» [196]. В монографии «Цели воспитания и индивидуальная оценка» автор приводит примеры неэффективности отметки и описывает различные методы, соответствующие основным направлениям сомативного оценивания. «Две точки зрения на формативное оценивание» [197] он посвящает вопросу о так называемых социальных перекосах в оценивании.

В период с 1972 по 1975 годы *Жан-Поль Каверни*, *Жан-Марк Фабр* и *Жан-Жак Бониоль*, анализируя коррекционные работы, обнаружили, что проверяющий часто подвергается влиянию внешних факторов, таких как происхождение ученика, внешний вид и даже пол. Работы, сопровождаемые фотографией ученика, имеющего приятную внешность, оценивались более благожелательно, а преподаватели естественных наук (например, физики), проверяя работы учеников, давали более высокую оценку девочкам. Мари Дуру и Алан Мэнгэ наблюдали тенденцию более снисходительного оценивания работ слабых учеников, а ученики, сдававшие экзамен повторно, оценивались более строго [224].

В 1980-х годах *Жан Кардинэ* публикует следующие научные труды: «Оценка знаний в школах» [192], «Школьное оценивание и практика» [193], «Оценивая работы учеников» [192], «Нужны ли нам оценки?» [192].

В работе «Нужны ли нам оценки?» Ж. Кардинэ утверждает, что оценки не всегда адекватны и справедливы. Автор пытается понять, какой должна быть оценка, чтобы она отражала результаты обучения на разных его этапах. Исследователь затрагивает вопросы сомативной и формативной оценки. Обобщающая сомативная оценка, по мнению автора, должна определить уровень знаний ученика, достигнутый на определенном этапе [192]. Формативное (созидательное) оценивание предназначено упростить процесс усвоения знаний и является своего рода посредником между учеником и учителем. «Чтобы формативное оценивание было



эффективным, необходимо наблюдать за развитием ученика в процессе обучения. Именно поэтому никакие данные не являются постоянными, не могут быть использованы вне контекста, которым они определяются», – пишет Кардинэ [192]. Автор выделяет три этапа оценивания: обзор информации, интерпретация и использование информации [192].

Исследованием проблемы оценивания в 1980–1990-е годы занимаются Ж. Терер, М. Демез, Д. Леклерк, Ж. Никээ.

В 1999 году французский педагог и исследователь *Жан Терер* в труде «Оценивать, чтобы развиваться» [272] определяет функции оценивания, выявляет основные факторы, которые могут быть причиной предвзятости оценки. Он пишет, что вопросы, поднятые в ходе исследования систем оценивания, многочисленны и спорны. Некоторые доктрины отстаивают полную отмену экзаменов, и Терер не считает подобное мнение правильным. Он утверждает, что оценка является неотъемлемой частью культуры. Мы постоянно носим в себе суждения о людях, вещах, явлениях. Следовательно, по мнению автора, вопрос заключается не в принятии или отмене оценки, а в достижении ее максимальной объективности. По мнению Ж. Терера, основной функцией оценки в традиционной педагогике является селекция. Терер раскрывает значение этой функции оценивания, освящает проблемы диагностического, формативного и сомативного оценивания, а также разрабатывает критерии качественного оценивания. Он пишет, что большинство процедур оценивания остаются эмпирическими и субъективными, и поэтому в некоторых учебных заведениях преподаватели ратуют за полную отмену оценки. Однако исследователь считает, что достаточно разработать некоторые меры, и оценка будет справедливой и объективной.

В работе «Оценивать, для того чтобы развиваться» Ж. Терер определяет «фундаментальные» педагогические критерии, которыми необходимо руководствоваться при оценивании образовательных результатов:

1. Соответствие оценки решениям, которые нужно принять по отношению к ученику. Оценка, которая ставит своей целью диагностику проблемы, не должна

быть воспринята учеником как санкция. Ученик должен понимать, что эта оценка ставится с целью определения начального уровня сформированности знаний, умений и навыков. Диагностическое оценивание обычно проводится в начале учебного года или на первом занятии изучения темы, учебного раздела, главы.

2. Соответствие оценки целям обучения. Часто, по мнению автора, можно наблюдать расхождение между первоначальными целями и методами оценивания. Согласованность в этом вопросе ведет к более объективному оцениванию. Например, целью диагностического оценивания является получение информации о том, на каком уровне находятся учащиеся относительно целей обучения в начале изучения программной темы или главы (раздела), курса по предмету. Диагностическое оценивание позволяет учителю скорректировать учебный план, который будет отвечать запросам учащихся либо помогает спрогнозировать и в последующем преодолеть возможные трудности в обучении.

3. Соответствие оценки методам обучения. Например, использовать активный метод, при котором учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока, учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока. В таком случае преподаватель должен стараться, насколько это возможно, привлекать учащихся к процедуре оценивания – так называемая совместная оценка.

В работе «Оценивать для того, чтобы развиваться» Ж. Терер раскрывает понятие «ловушка оценивания». Об этих же «ловушках», то есть психологических эффектах оценивания, пишут в книге «Критическая досимология» М. Демез, Д. Леклерк, Ж. Никэз [239]. Под «ловушками» в процессе оценивания ученые подразумевают:

- эффект Пигмалиона;
- эффект ореола;
- эффект стереотипа или инерции;
- эффект эха или первого впечатления.

Остановимся подробнее на каждом из них.

**Эффект Пигмалиона.** Американский психолог Роберт Розенталь (1966) определил **эффект Пигмалиона** как явление, состоящее в том, что человек, твердо убежденный в верности какой-то информации, непроизвольно действует так, что она получает фактическое подтверждение. Исследователи, проводившие эксперимент, выбирали совершенно случайную группу учащихся и говорили учителям, что эти дети получили высокие результаты в тестах на определение интеллектуального уровня, поэтому они имеют большой потенциал для развития. Ни дети, ни их родители не были в курсе этого разговора с учителями. К концу года психологи обнаружили, что эти ученики добились больших результатов по сравнению с другими детьми в классе и учителя отзывались о них как о способных. Когда же психологи признались, что никаких тестов эти дети не проходили, некоторые учителя отказывались верить: они уже определили этих случайных детей как «способных». Получается, кто-то из детей стал «способным учеником» путем лотереи, а кому-то не повезло.

В 1968 году Роберт Розенталь и Леонор Якобсон провели еще один эксперимент, который в какой-то мере показал влияние отношения учителя к ученику при выставлении отметки. Эксперимент был проведен в США, в Сан-Франциско. Его организаторы ознакомили преподавателей, работающих в классе, с результатами теста на определение уровня IQ, согласно которому 20 % учеников имели высокий уровень. В течение всего периода наблюдения за группой оценки у этих 20 % учащихся были заметно выше. В действительности же не было проведено никакого тестирования, из чего следует, что, если преподаватель определил ученика как «хорошего», то он более благожелателен к нему при выставлении отметок [239, 267].

**Эффект ореола** является одним из самых известных когнитивных искажений в современной психологии, его можно часто наблюдать в повседневной жизни. Словарь по психологии дает следующее определение: «Эффект ореола – распространение в условиях дефицита информации о человеке общего оценочного впечатления о нем на восприятие его поступков и личностных качеств. При формировании и развитии первого впечатления о человеке эффект ореола может высту-

пать в форме позитивной оценочной пристрастности (“положительный ореол”) и негативной оценочной пристрастности (“отрицательный ореол”). Так, если первое впечатление о человеке в целом благоприятно, то в дальнейшем все его поведение, черты и поступки начинают переоцениваться в положительную сторону. Если общее первое впечатление о каком-либо человеке в силу сложившихся обстоятельств оказалось отрицательным, то даже положительные его качества и поступки в последующем или не замечаются вовсе, или недооцениваются на фоне гипертрофированного внимания к недостаткам. В основе эффекта ореола, как и многих других явлений социальной перцепции, лежат механизмы, обеспечивающие при недостатке информации о социальных объектах, необходимой для успеха той или иной деятельности, ее категоризацию, упрощение и отбор» [133].

Эффект ореола был описан психологом Эдвардом Торндайком в 1920 году [153]. После этого Ричард Э. Нисбетт и Тимоти Уилсон провели исследование в Мичиганском университете на двух группах студентов (118 человек). Авторы эксперимента показывали каждой группе видео с учителем, проводящим урок. В одном из них педагог был приветливым и сердечным, а в другом вел себя авторитарно. Каждая группа студентов должна была описать характер учителя. Те, кто видел доброжелательного учителя, описали его как симпатичного и привлекательного человека, в то время как испытуемые другой группы описали его как закрытого и очень строгого преподавателя. Эти результаты показывают реальность эффекта «ореола».

**Эффект стереотипа, или инерции.** «Паразитирование» в выставлении отметки может быть результатом эффекта инерции: преподаватель имеет тенденцию присваивать учащемуся оценку, сопоставимую с теми, которые он получал прежде. К. Де Ландшир отмечает: «Знание предыдущих результатов ученика – даже неизвестных – имеет тенденцию влиять на мнение преподавателя. Под стереотипом мы подразумеваем более или менее выраженную неизменность, которая устанавливается в суждении об ученике» [205].

**Эффект эха, или эффект первого впечатления** характеризуется тем, что мнение о человеке, которое сформировалось у субъекта в первые минуты при первой встрече, влияет на дальнейшую оценку его деятельности и личности.

Этот эффект позволяет выносить быстрое и обобщенное впечатление о вновь встреченном человеке и использовать это впечатление для построения дальнейшего общения. Первое впечатление может формироваться субъектом намеренно или непроизвольно. Факторами этого впечатления могут выступать особенности внешнего облика и поведения человека, о котором субъект формирует мнение. Первое впечатление зависит в большой степени и от личностных особенностей самого воспринимающего субъекта и поэтому может быть более обобщенным или конкретным, исчерпывающим или поверхностным, доброжелательным или негативным и т.д. [20].

*М. Демез* в работе «Критическая досимология» выделяет также **эффект «контрастов»**. Суть данного эффекта состоит в том, что работа, которая следует за отлично выполненной работой, может оказаться в невыгодном положении, и наоборот.

Подтверждает эффект «контрастов» и исследования *Жан-Жака Бониоля* [183]. Двум группам преподавателей было предложено проверить одни и те же работы. Одной группе преподавателей были представлены работы учащихся в последовательности от лучшей к худшей. Другая группа преподавателей проверяла работы в обратном порядке. Анализ поставленных отметок показал, что основные различия в оценивании работ были следствием очередности проверки.

*Ж. Бониоль* в своих работах также упоминает об индивидуальности каждого преподавателя. Он ссылается на эксперимент, в котором сочинение одного и того же ученика было проверено 76 преподавателями. В таблице 3 можно увидеть разницу в оценивании работ. От 0 до 1 балла поставил за работу 1 учитель, 2-3 балла – 6 учителей, 4-5 баллов оценили 20 учителей, 6-7 баллов выставили 34 учителя, 8-9 баллов – 10 учителей, 3 учителя оценили работу на 10-11 баллов и лишь два учителя – на 12-13 баллов (Таблица 3).

Таблица 3 – Результаты оценивания одного и того же сочинения разными преподавателями

Отметка (балл)	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13
Количество преподавателей, оценивших работу	1	6	20	34	10	3	2

Анализируя данные таблицы можно констатировать разницу в оценивании работ. Данные таблицы указывают на субъективность в оценивании образовательных результатов.

Для определения минимального количества компетентных экспертов при оценивании учебных и личностных достижений учащихся используются различные методики. Так, исследователи Н. Лонжье и Д. Вайнберг для определения минимального количества компетентных экспертов, необходимых для получения объективной оценки, предложили применить формулу Спирмена-Брауна, которая используется для расчета надежности теста после изменения количества вопросов. Точность оценивания устанавливается на основе соотношения отметок, данных двумя проверяющими преподавателями одним и тем же работам. Если имеется более двух проверяющих преподавателей, рассчитывается средняя корреляция всех вычисляемых корреляций между отметками, данной каждой парой преподавателей.

В настоящее время изучением систем оценивания учебных достижений занимаются Андрэ Антиби, Пьер Мерль и другие прогрессивные педагоги.

Преподаватель колледжа *Денис Паже* в статье «Изменить способ оценивания результатов учащихся», опубликованной в «Педагогической тетради» в 2013 году, рассматривает вопрос о системе оценивания в колледже. По мнению педагога, оценка есть в большей степени проблема того, кто оценивает работу ученика. Такая постановка вопроса позволяет предположить, что достаточно будет изменить систему оценивания, чтобы смягчить или устранить перекосы в оценивании [256].

Большое внимание оцениванию образовательных результатов учащихся уделяет *Пьер Мерль*, социолог и профессор университета в Бретани. Его многочисленные труды посвящены проблеме оценивания знаний учащихся, исследованию влияния субъективных факторов на оценивание образовательных результатов.

В статье «Надо ли покончить с оценками?» П. Мерль делает вывод о том, что оценка не дает полной и достоверной картины об усвоенном учеником материале и его прогрессе в обучении. По мнению ученого, многочисленные исследования за последние двадцать лет, посвященные проблеме оценивания образовательных результатов, показали субъективность оценки преподавателей по отношению к ученикам. В работе «Социология оценивания в школе» П. Мерль описывает ситуацию, когда ученик, ни разу не превысивший в течение года отметку 11 баллов из 20, на итоговом экзамене в конце года получил 16 из 20 возможных баллов. Очевидно, что подобного рода разница связана с процедурой оценивания. Пока в школе оценивание учебных достижений опирается на субъективное мнение учителя, этот недостаток будет неотъемлемой чертой системы оценивания [245].

При этом ученый не забывает и о пользе отметки. В некоторых случаях она способствует здоровой конкуренции между учениками, да и сами учащиеся хотят знать уровень своих знаний по сравнению с другими учениками. Однако в большинстве случаев, по мнению исследователя, оценка стимулирует сильных учеников и деморализует слабых, способствует их новым неудачам. Повторяющаяся плохая отметка может привести к негативным последствиям. Известно, что процесс усвоения знаний содержит эмоциональную составляющую, и позитивное отношение к ученику есть необходимый элемент его успеха в усвоении материала. Школьные неудачи часто воспринимаются подростками как основа всех их жизненных неудач и приводят к депрессивным состояниям. «Все равно я – ноль», – скажет плохо успевающий ученик и останется таким надолго. Оценка создает своего рода иерархию: каждый ученик в классе занимает определенную позицию

по отношению к другому ученику. Обычная ситуация в классе, когда учитель раздает проверенные работы. Первым делом, открыв свои тетради, ученики спрашивают друг друга о полученной оценке (отметке) и часто хвастаются своими достижениями. Также оценки с комментариями учителя: «самый высокий балл, средний, ниже среднего» – находятся в открытом доступе, например, на сайте учебного заведения. Возможно, подобные комментарии излишни при выставлении оценок.

Даже для хороших учеников эффект оценки не всегда положительный. П. Мерль пишет о том, что часто конкуренция между учащимися приводит к индивидуализму и эгоизму: главной задачей становится не обучение чему-либо, получение знаний, а первенство во всем [244]. «Рейтинговая система французских школьников несправедлива», – считает автор, так как для объективности оценивания необходимо большее количество педагогов разных предметных областей. В работе «Надо ли упразднить отметку?» он приводит данные французских исследователей Ж. Нуазе и Жан-Поль Каверни, которые провели исследование объективности оценивания работ учащихся. Исследователи пришли к выводу: для того чтобы оценка была действительно справедливой, нужно, по меньшей мере, тринадцать преподавателей, проверяющих математику, семьдесят восемь – оценивающих сочинение, и сто двадцать семь – испытывающих ученика на знания в области философии [244].

*Оливье Молини* в работе «Кто придумал эту безумную отметку?» ищет ее истоки и альтернативу традиционной двадцатибалльной систем [242].

Прогрессивные педагоги при поддержке министерства образования стремятся улучшить систему оценки знаний. В газете «Фигаро» от 25 июня 2014 года была опубликована статья Гийома Пилитье и Жефруа Дидье о том, что система оценки знаний нуждается в реформе. По мнению авторов, существующая система оценивания, вместо того чтобы вдохновлять учеников на учебу, наоборот, лишает их уверенности в себе и мотивации к обучению.



Существует и другая проблема – *средний балл*. С момента появления оценки в жизни ученика начинается автоматическое подсчитывание среднего балла. Оценка – самый доступный способ информировать родителей об успехах ученика. Однако работа, измеренная в отметке, но не сопровождаемая комментариями учителя, не позволяет увидеть прогресс в обучении. При последовательной оценке знаний это становится возможным. Например, на уроке французского языка учитель дает задание на усвоение определенной лексики и грамматического материала. Активизация грамматического материала невозможна без хорошо усвоенной лексики. Ученик получает восемь баллов за первое задание и тринадцать за второе. Таким образом, можно видеть прогресс в усвоении знаний по данной теме.

Традиционная система оценивания *не позволяет учителю лучше узнать ученика*. Создать тест для ученика с единственной целью – поставить оценку – дело проигрышное. Каким образом можно определить, что усвоил ученик по данному предмету? Достиг ли он поставленных целей? Какие задачи перед ним ставились? Как организовать работу учеников по группам, чтобы получить максимальный результат? Как сформировать группы учеников, чтобы они помогали друг другу и стимулировали работу друг друга? Как организовать учебный процесс, чтобы практически все обучающиеся оказались вовлеченными в процесс познания? Решение этих вопросов является первостепенной задачей для определения результата учебной деятельности.

Еще одна часто обсуждаемая проблема – *относительность оценки*. По мнению многих французских педагогов, оценивать знания по математике и французскому языку нужно по-разному, а также оценка знаний школьников Парижа и провинции не должна быть одинакова.

В таблице 4 представлены основные замечания ученых и педагогов, изучавших проблему оценивания на основе критического анализа традиционной системы оценивания.

В июне 2014 года во Франции прошла конференция, посвященная проблеме оценивания образовательных результатов учащихся. В ходе конференции обсуждались следующие вопросы:

- статус оценивания в образовательном процессе обучения;
- гласность и объективность в оценивании учебных достижений учащихся;
- роль оценивания в развитии ученика и усвоении им знаний;
- способы информирования семьи учащегося о его учебных достижениях;
- причины низкой самооценки обучающихся;
- методы и способы помощи обучающемуся в усвоении материала.

Таблица 4 – Критический анализ традиционной двадцатибалльной системы оценивания учебных достижений учащихся учеными и педагогами

<b>Ученые, педагоги, исследовавшие тему</b>	<b>Недостатки традиционной двадцатибалльной системы</b>
Р. Вайс	Субъективность оценивания достижений учащихся: влияние социального статуса родителей ученика, первого впечатления, предыдущих отметок и т.п.
Ж.-П. Каверни, Ж.-М. Фабр, Ж. Нуазе, Ж.-Ж. Бониоль	Субъективность оценивания достижений учащихся: влияние внешних факторов (происхождение ученика, его внешний вид, пол, предыдущие отметки) и индивидуальных особенностей преподавателей
Ж. Кардинэ	Оценивание не всегда адекватно и справедливо, не всегда отражает результаты обучения
Ж. Терер, М. Демез, Д. Леклерк, Ж. Никэз, Ж.-Ж. Бониоль	Отрицательные психологические эффекты, усиливающие субъективность оценивания – «ловушки оценивания»: эффект Пигмалиона, эффект ореола, эффект стереотипа, или инерции, эффект эха, или первого впечатления, эффект «контрастов»
Ж. Терер	Оценивание выполняет селективную функцию; необходимость разработки «фундаментальных» критериев оценивания достижений учащихся
П. Мерль, А. Антиби, О. Молини, О. Рей	Оценивание не дает полной и достоверной картины об усвоении учеником материала и его прогрессе в обучении; не позволяет учителю лучше узнать ученика, раскрыть его потенциал; стимулирует сильных и деморализует слабых, парализует их деятель-

<b>Ученые, педагоги, исследовавшие тему</b>	<b>Недостатки традиционной двадцатибалльной системы</b>
	ность, формирует боязнь неудачи; лишает учеников уверенности в себе, мотивации к обучению; оценивание порождает конкуренцию между учениками, развивает эгоистические настроения; относительность оценки для разных предметов и разных учебных заведений (например, учебные заведения столицы и провинций)

Анализируя данные таблицы можно констатировать, что практически все исследователи указывают на субъективность в оценке образовательных результатов.

Конференции, посвященные проблемам оценивания знаний французских школьников, проходят во Франции практически каждый год. Перед их проведением министерство образования публикует вопросы для родителей и преподавателей. Как родители, так и преподаватели могут высказать свое мнение, в частности, и по проблеме оценивания знаний.

Министр национального образования, высшего образования и научных исследований Бенуа Амон в своем вступительном слове к конференции 2014 года отметил, что система оценки знаний должна побуждать ученика к дальнейшему усвоению материала, а не вызывать негативные эмоции. Слишком много учеников страдает из-за несправедливости оценок. По мнению министра, сейчас наступило благоприятное время для построения успешной политики в области оценки знаний учащихся.

Преподаватель университета Аньес Флоран обратила внимание участников на такой важный аспект, как уверенность ученика в своих знаниях. Проблема оценивания знаний учащихся, считает А. Флоран, не сводится к содержательности отметки.

Обобщая мнение учителей, ассоциация преподавателей Франции сделала следующие выводы.

Существующая рейтинговая система страдает множеством недостатков. Согласно данным PISA, 75 % французских школьников испытывают страх перед

плохой отметкой. Как последствия страха сначала возникает отставание в усвоении материала, а потом прекращение посещения школы. Ученик перестает верить в успех, а это отражается на всей его последующей деятельности. Система оценивания знаний учащихся должна быть предметом постоянных дискуссий, проводимых с целью изменить отношение учителей и учеников к школе в лучшую сторону. Ассоциация французских преподавателей предложила несколько составляющих реформирования существующей системы оценивания. Первая составляющая – *пересмотр шкалы оценивания*.

Пересмотр шкалы оценивания для каждого предмета позволяет учащемуся лучше понять свою оценку. Одну шкалу оценивания сложно применить для различных дисциплин, так как она не содержит общие для всех дисциплин критерии. Разъяснение методов оценивания для каждого отдельно взятого предмета необходимо как учителю, так и ученику.

Вторая составляющая – *проведение оценочных тестов*. Использование тестов, общих для всех классов в школе, иногда организованных для третьего, второго и последнего классов, снижает неопределенность при выставлении оценок. Эта процедура имеет тройное преимущество. С одной стороны, тестирование позволяет сравнить уровень знаний учащихся между классами и избежать недооценки навыков учащихся, считающихся плохо образованными. С другой стороны, анонимная оценка навыков устраняет социальные предубеждения при выставлении оценок, неизбежно присутствующие, когда учитель ставит оценки «своим» ученикам. Наконец, разработка анонимных тестов требует коллективной работы преподавателей, поиска оптимальной шкалы оценок и определения общих дисциплинарных требований.

Третья составляющая – *сохранение социальной и академической анонимности учащегося*. Чтобы снизить социальную предвзятость при выставлении оценок, также необходимо ограничить академические и социальные знания об учащихся. По этой причине учителя должны исключить или значительно сократить использование информационных бюллетеней, которые учеников чаще всего про-

сят заполнять в начале года. Эти листы содержат определенный объем информации: род занятий родителей, возраст, второгодники, предыдущий уровень – все это может повлиять на оценку учеников. Исследования в области психологии и социологии неизменно показывают влияние этой информации на оценки учителей.

Четвертая составляющая – при оценивании знаний *поощрительная оценка предпочтительнее*, чем справедливая. Необходимо обращать внимание учителей на демотивирующие эффекты плохих отметок. Подсчет баллов является мощным психологическим и образовательным рычагом. Неправильное использование приводит к негативной закономерности: «плохие оценки – демотивация – плохие оценки»; мотивирующее использование – к положительному эффекту: «ободряющие отметки – мотивация и обучение – ободряющие отметки». Учащийся – это не результат, который нужно оценивать, а интеллект, который необходимо развивать.

Пятая составляющая – необходимо *оговаривать критерии оценивания знаний учащихся*. В начале года необходимо уточнить критерии оценивания знаний, указывая, например, тип и количество проверочных и контрольных работ. Это нужно для того, чтобы оценка не воспринималась как стрессовая санкция с сильным эмоциональным зарядом, а плавно интегрировалась в процесс обучения. Для достижения этого результата необходимо правильно формулировать вопросы, чтобы исключить спорные (даже если сложный вопрос в конце теста приветствуется в качестве стимулирования лучших учеников). Необходимо установить четкое различие между оценкой в классе, оценкой за домашнее задание и экзаменом. Некоторые учителя разработали методы оценивания как инструмент обучения. Цель состоит в том, чтобы ученик мог добиться успеха. Оценка не должна быть инструментом ранжирования учащихся с целью определения лучших и худших учеников. Основная идея заключается в том, чтобы установить ориентиры как для учителя, так и для ученика в отношении приобретенных навыков и тех, которые еще предстоит усвоить.

Реформирование практики выставления оценок направлено не на удаление контрольных показателей, а на четкое определение общих требований в интересах обучения. Цель новых форм оценивания – тренировать, способствовать успеху, а не поддаваться одержимости конкуренцией и ранжированием.

По итогам работы конференции национальный совет по оценке знаний (Cnesco) опубликовал доклад, в котором в дополнение к анализу нормативно-правовой базы содержится информация о способах оценивания знаний преподавателями в различных учебных заведениях, а также данные международных исследований (PISA, PIRLS, TALIS). Сравнивая достижения французских школьников и их зарубежных сверстников, исследователи сделали вывод, что школьники за рубежом более успешны в учебе по причине различия в основных положениях системы оценивания. Появление новых стандартов оценки привело к диверсификации требований к оценке. Франция выступает за традиционные формы оценки, а в Англии и Канаде (Квебек) появляются новые формы обратной связи, например, самооценка, экспертная оценка или индивидуальный мониторинг ученика. В докладе приводятся данные о том, что некоторые страны полностью отказались от традиционной балльной системы оценивания. Страны Северной Европы: Финляндия, Швеция, Дания, и в 1990 году один из кантонов Женевы полностью убрали отметки из системы оценивания. Однако упразднение отметки не означает облегчения труда преподавателя, наоборот, объем работы, которую выполняет учитель, превышает обычный и становится более содержательным.

В докладе также было уделено внимание опыту зарубежных государств в решении обозначенных проблем. Например, в Дании была введена индивидуальная программа для каждого ученика. Учитель в специальном документе фиксирует сильные и слабые стороны школьников, дает оценку их психологического и социального развития, расписывает цели обучения, педагогические средства и методы, применяемые учителем на пути реализации этих целей. В Швеции, начиная с 2012 года, буквы А, С и Е соответствуют определенным компетенциям, которые нужно набрать ученикам по учебной программе. Использование букв для оценки

знаний учеников соответствует освоению определенных знаний и умений. Очевидно, что такая система оценки может ограничить субъективность отметки.

В странах, где отметка остается основным критерием оценивания знаний учащихся, ее диапазон значительно расширен. Таким образом, авторы доклада делают вывод, что система оценивания образовательных результатов учащихся, существующая во Франции, является педагогической проблемой и, соответственно, нуждается в реформировании. Они также подчеркивают, что международное сотрудничество в данной сфере играет не последнюю роль. В Австралии, например, высшие органы образования настоятельно рекомендуют учителям обмениваться опытом с коллегами из других стран. Французские преподаватели, согласно данным доклада, выразили готовность к обучению новым методикам в области оценивания знаний учеников.

Итак, большинство исследователей проблемы оценивания знаний учащихся высказали мнение, что школьная отметка неинформативна и способствует учебным неудачам. Вследствие этого участниками конференции 2014 года были выдвинуты следующие предложения:

- сохранять анонимность ученика, так как исследования показали, что дополнительная внешкольная информация об ученике ведет к социальным перекосам;
- отдавать предпочтение формирующему оцениванию, суть последнего состоит в том, чтобы обратить внимание ученика на области, которые в достаточной степени им усвоены, и на те, над которыми еще предстоит поработать;
- интегрировать оценки (оценивание достижений результатов) в процесс обучения.

В 2015 году министр образования Бенуа Амон констатирует, что система оценки знаний не совершенна и лишает учеников мотивации. «Оценка становится бесполезной, если она, вместо того чтобы мотивировать учеников, парализует их учебную деятельность. Нужно упразднить такую систему оценивания», – присоединяется он к мнению вышеназванных исследователей, отмечая, что нужна такая

система оценивания, которая позволит учителям и детям оценить проделанную работу и понять, на что нужно сделать акцент школьнику в учебном процессе.

Анализ работы французских исследователей по системе оценивания позволяет обобщить недостатки традиционной системы оценивания:

- оценка – это зеркало социального неравенства;
- оценка – это страх перед школой и школьными неудачами;
- оценка имеет не всегда достоверное и полное отражение работы и прогресса учащегося;
- оценка недостаточно индивидуализирована.

Проведенный анализ также позволил сформулировать следующие выводы:

1) изменение оценочной шкалы не решает проблему необъективности оценивания, поскольку она, прежде всего, связана с процедурой оценивания, а не с выбором той или иной шкалы отметок;

2) большая часть недостатков не заложена в систему изначально, а порождена практикой применения.

Учет этих выводов позволяет более реалистично подойти к проблеме повышения эффективности системы оценивания. Попытка ее модернизации будет более успешной, если учитывать *систематичность* и *конкретизацию* в оценивании образовательных результатов.

**Систематичность оценивания.** Все участники процесса оценивания привыкли к регулярности в выставлении оценок. Практика показывает, что изменения в процессе оценивания принимаются с осторожностью. Одни педагоги оценивают знания учащихся только за определенный период времени, считая, что выставлять «плохие» отметки – значит демотивировать учеников. Другие преподаватели, наоборот, используют всю шкалу оценок на различных этапах усвоения материала. Многие преподаватели указывают на то, что, прибегая к «терапевтическим» отметкам, они руководствуются желанием поощрить ученика, вознаградить его работу и его успехи, даже если эти успехи минимальны.



**Конкретизация оценивания.** Конкретизацию отметки следовало бы определить таким образом: оценка не должна восприниматься как стрессовая. Она должна восприниматься учениками и родителями как «рабочая» в процессе обучения. Для того чтобы достигнуть такого результата, нужно при контроле отдавать предпочтение нескольким видам оценивания (Таблица 5). В начале года преподаватели указывают на методы оценивания знаний, тип и количество оценивания результатов.

Таблица 5 – Виды оценивания учебных достижений в ходе освоения учениками учебного материала

<b>Виды оценивания</b>	<b>Время оценивания</b>	<b>Цель оценивания</b>	<b>Способы оценивания</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Диагностическое оценивание	В начале обучения	Определить знания и практические умения учащихся на момент начала процесса обучения	Тетрадь для оценивания по темам; упражнения, построенные с указанием контрольных точек ранее изученного материала
Формативное оценивание	В процессе обучения	Определить достижения ученика и сложности в усвоении материала; информирует ученика и преподавателя о достигнутом уровне; в случае сложностей в усвоении предусмотрена помощь преподавателя. Связана с педагогикой успеха	Устный или небольшой письменный опрос в конце темы; упражнения для активизации материала. Примечание: не злоупотреблять данным видом оценивания

<b>Виды оценивания</b>	<b>Время оценивания</b>	<b>Цель оценивания</b>	<b>Способы оценивания</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Сомативное оценивание	В конце курса обучения (имеет форму теста)	Проверить достигнутые цели; знакомит родителей с достижениями ученика	Учащийся демонстрирует полученные знания; домашние задания, пробный экзамен
Сертификатное оценивание	В ходе экзамена	Проверить соответствие знаний ученика предъявляемым требованиям	Форма и продолжительность сертифицирована

Проведенный критический анализ традиционной системы оценивания позволяет сделать вывод о том, что оценка может как стимулировать ученика в процессе обучения и способствовать повышению результативности образовательного процесса, так и стать серьезной помехой в усвоении материала и учебной деятельности. Ученики работают, чтобы получить хорошую оценку, и, если оценка не соответствует их ожиданиям, они часто перестают учиться. После невысокой или необъективной оценки своих знаний ученик падает духом и теряет дальнейший интерес к учебе. Необходимо искать альтернативные методики оценки знаний, которые будут стимулировать ученика.

Подводя итоги, можно констатировать, что:

- отметка влияет на мотивацию ученика;
- пока в школе принята оценка учебных достижений, опирающаяся на субъективное мнение учителя, субъективизм будет неотъемлемой чертой любой системы оценивания;
- смена оценочной шкалы не решает проблему объективности оценивания, поскольку она, прежде всего, связана с процедурой оценивания, а не с выбором той или иной шкалы отметок;
- большая часть недостатков не заложена в систему изначально, а порождена практикой применения.

### 1.3. ХАРАКТЕРИСТИКА АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ

Проблема оценивания учебных достижений учащихся актуальна, и преподаватели, которые в силу своих убеждений решили использовать другие способы контроля знаний, опираются на известные труды в области педагогики. Как способ достижения точной и справедливой оценки предлагаются различные подходы к оцениванию знаний учащихся. В современной педагогике главное – не продвигать только самых способных детей, а дать возможность добиться успехов каждому ученику.

Охарактеризуем *альтернативную систему оценивания учебных достижений учащихся Анри Антиби*.

В 2012 году ученый из университета г. Тулузы А. Антиби ввел такое понятие, как «*Constante macabre*» («Жуткая константа»). Представим себе отличного преподавателя и способных учеников. В таком сочетании все оценки хорошие. Но преподаватель может быть обвинен в слишком большой лояльности и прослыть нетребовательным. Под влиянием общества он будет вынужден ставить определенный процент плохих отметок даже в «сильных» классах. В существующей системе оценивания всегда есть какое-то количество плохих отметок, каким бы ни был истинный уровень учеников по отношению к реально достигнутым знаниям. Другими словами, оценки выстраиваются как знаменитая «кривая Гаусса»: много средних оценок и не очень много хороших и плохих. Распределение по «кривой Гаусса» может быть естественным, но проблема заключается в том, что это не отражает реальных знаний учеников. Под введенным термином «*Constante macabre*»

Антиби подразумевает и страх ученика перед оценкой, и большое количество плохих отметок, и неуверенность, и, наконец, страх перед школьными неудачами.

Есть предметы, в которых эта дисфункция проявляется не так сильно, например, музыка, рисование, физическая культура. Но 90 % преподавателей признались, что они постоянно сталкиваются с подобным феноменом.

По мнению А. Антиби, при оценивании надо учитывать разницу между этапом усвоения и итоговым оцениванием. В ходе обучения считается нормой, что одни ученики испытывают большие трудности, чем другие. Фаза полного усвоения материала занимает примерно 10 %. Во время этапа усвоения, считает автор системы оценивания, нужно предлагать ученикам задания разного типа, не забывая при этом мотивировать хороших учеников. А. Антиби считает, что экзамен – это замаскированное соревнование, а бороться против неудач бесполезно. Неудачи эти несправедливы, т.к. ученики усвоили основные понятия и выполнили определенную работу.

В 2006 году А. Антиби провел анкетирование 1900 преподавателей в двадцати регионах Франции: 95 % опрошенных подтвердили существование «*Constante macabre*», признав необходимость определенного процента плохих оценок. По данным А. Антиби, на сегодняшний день более 30000 преподавателей стремятся к более справедливой оценке. Но, учитывая отсутствие официального признания альтернативных методов оценивания, некоторые педагоги чувствуют себя как бы вне закона, несмотря на поддержку вышестоящих лиц.

Любая проводимая реформа образования, с точки зрения А. Антиби, должна учитывать мнения всех педагогов. В действительности чаще всего этого не происходит. Такая ситуация вызывает непонимание и недоверие и у учителей, работающих на местах, и у партийных деятелей, которые считают, что реформы не нужны.

Любая реформа должна быть эволюционным процессом. Некоторые изменения могут вноситься каждый год, но, принимая во внимание конкретные усло-

вия для их осуществления, эти изменения могут быть приведены в сопроводительном документе, без необходимости смены учебников.

Стремясь усовершенствовать систему оценивания, А. Антиби предлагает *систему оценивания образовательных результатов по доверительному контракту*, который предполагает условия доверия со стороны учителя и ответственности и сознательности ученика. Вот основные положения его системы оценивания:

1. Одним из базовых принципов оценивания является ознакомление учащихся с контрольным списком вопросов за неделю до даты предполагаемого опроса. Причем почти все эти вопросы должны быть изучены в классе, на уроках. Из двадцати предлагаемых на контрольном занятии вопросов только четыре могут быть не проработаны в ходе освоения материала (вопросы для контроля должны быть аналогичны изученным).

2. Сеанс «вопрос-ответ». Подобного рода занятие должно быть проведено после оглашения преподавателем листа вопросов и примерно за неделю до контрольного занятия. Этот подход естественным образом вписывается в концепцию метода: учить, а не делить на «лучших» и «худших». Учитель должен проводить для ученика дополнительную консультацию с целью выяснения готовности ученика к контрольной работе (зачету).

3. В начале учебного года необходимо представить данную систему оценивания ученикам и родителям. Ученик должен верить в то, что если он будет регулярно заниматься, то обязательно достигнет успеха в учебе.

4. Если преподаватель видит, что тот или иной раздел предыдущей темы не достаточно изучен, он может включить его в контрольный список следующей темы.

5. Если во время урока «вопрос-ответ» некоторые ученики не успели задать вопрос по причине нехватки времени, преподаватель может разбить учеников на группы, учитывая схожесть вопросов.

А. Антиби считает занятие «вопрос-ответ» необходимым, так как, по его мнению, такого рода занятие может сгладить социальное неравенство между уче-

никами, поскольку не все ученики могут получить помощь от родителей или заниматься с преподавателем индивидуально. Некоторые виды работы требуют другого типа оценивания, например, работа в группах. «Сложные» работы могут быть оценены в процессе их усвоения.

После проведения первых экспериментов по введению данной системы оценивания А. Антиби приходит к следующим выводам:

- слишком большой объем листа вопросов: нужно принимать во внимание тот факт, что ученик должен готовиться еще и к другим предметам;
- четыре не проработанных на уроках вопроса должны быть не слишком большой сложности;
- в начале года при ознакомлении учеников и родителей с системой оценивания образовательных результатов представить шкалу оценивания и свои требования к ответам учащихся; в течение учебного года периодически возвращаться к объяснению этих требований.

Система оценивания по контракту доверия предполагает избавление от страха перед уроками и оценкой.

А. Антиби предупреждает и о подводных камнях данной системы оценивания:

1. Сбалансированный лист опроса. Большую часть вопросов ученики знают заранее, нужно уметь составить четыре оставшиеся вопроса, правильно распределить их по уровню сложности. Наибольшую сложность должны, по мнению А. Антиби, содержать четыре последних вопроса.

2. Слишком большой объем в четырех вопросах. По мнению А. Антиби, сильные ученики могут выполнить работу раньше выделенного учителем времени, но нельзя забывать, что скорость письма у каждого индивидуальная и не должна учитываться при оценивании. Серьезный ученик, работающий систематически, должен располагать достаточным временем для выполнения работы. Могут быть задания, в которых быстрота решения той или иной задачи имеет значение, но тогда необходимо заранее оговаривать условия контроля.

3. Сложность в составлении шкалы оценивания. Так как основная шкала оговаривается заранее, сложность состоит в том, чтобы правильно составить шкалу оценивания для четырех «сложных» пунктов.

4. Строгость в оценивании письменных работ. Необходимо заранее оговаривать условия оценивания письменных работ.

5. Желание включить в программу контроля слишком большой объем изученного материала. Без сомнения, каждый педагог хочет оценить работу ученика справедливо и включить максимальное количество материала, пройденного по теме, в лист опроса, но объем вопросов все-таки должен быть разумным.

6. При оценивании знаний по контракту доверия не может быть «подарков», т.е. если ученик систематически работает, то он может решить все поставленные перед ним задачи и не нуждается в оценке-подарке.

7. Вопросы, не проработанные заранее, должны быть разумной сложности и доступны не только сильным ученикам.

А. Антиби говорит о том, что его система может быть применена для оценивания знаний учащихся по всем предметам. В своей концепции оценивания он затрагивает такую форму задания, как заучивание наизусть. Заучивание наизусть хорошо тренирует память. В ходе применения этой системы следует также иметь в виду следующие моменты:

– в малый период времени практически невозможно решить абсолютно новую задачу;

– ученики, готовясь к экзаменам, используют различные источники, поэтому они могут решить и те задачи, которые не прорабатывались на занятии, по аналогии с уже проработанными самостоятельно заданиями.

Надо сказать, что вначале система оценивания Антиби подвергалась критике многими педагогами. Так, Бернар Тюрпан, преподаватель в лицее Ротру, считает, что автор, разрабатывая основные принципы успешного функционирования данной системы, опирается на примерно равное соотношение в классе «сильных», «слабых» и «средних» учеников, тогда как в колледжах Франции в настоящий

момент, к сожалению, больше слабых учеников [241]. Преподаватели, ученики и родители предпочли бы в большинстве случаев, чтобы вопросы контрольного списка не были полностью идентичны уже проработанным вопросам, а аналогичны им. Неоднозначно и отношение к «небольшим изменениям», которые вносятся в контрольный список. Многие эксперименты, проведенные на эту тему, показывают, что это понятие является очень сложным, в частности, «небольшое изменение» задания учителем может стать большой проблемой для ученика.

Далее представлен анализ *системы оценивания учебных достижений учащихся*, предложенной Жаном Терером.

Французский педагог Жан Терер предлагает *критериальное оценивание*. В работе «Оценивать для того, чтобы развиваться» он раскрывает проблемы оценки знаний, типы оценивания, дает характеристику видам оценки. «Порой преподаватели, – пишет Терер, – должны вести борьбу против “нормального оценивания” (знаменитая кривая Гаусса), которое характеризуется малым количеством очень хороших результатов» [272]. Ж. Терер говорит о критериальном оценивании, которое предполагает разнообразие возможностей и подходов к обучению. Оценка становится частью процесса обучения. Она содержит информацию, которая помогает обучаемому прогрессировать, а преподавателю улучшить способы и методы обучения. Такое «критериальное» оценивание никоим образом не диктуется иррациональностью. Оно постулирует конкретные требования, основанные на явных поведенческих целях, а значит, на определенных компетенциях, сформированных знаниях и умениях. Оно также предполагает дифференцированное обучение, включающее развитие психических процессов (когнитивных).

Эта концепция оценки знаний имеет явные преимущества перед другими системами, поскольку:

- значительно сокращает количество школьных неудач: 80 % учащихся должны усвоить 80 % поставленных целей;

- способствует повышению мотивации: ученик конкурирует с самим собой, а не с другими учениками;



– возрастает значение «умения применить знания» по сравнению с простым «знанием».

Критериальное оценивание призвано обеспечить учителю и обратную связь с обучаемым, определить трудности, с которыми сталкиваются ученики в процессе усвоения материала.

При оценивании знаний Ж. Терер рекомендует преподавателю задать себе вопрос о том, согласуется ли оценка, поставленная ученику, с теми задачами, которые должны быть решены в процессе обучения. Цель оценки – диагностировать, в какой степени усвоен материал, и ее не следует рассматривать как наказание для ученика.

Достаточно много внимания Ж. Терер уделяет вопросам учеников. Он считает, что основным инструментом оценки успеваемости остается стандартный вопросник (в письменной или устной форме), созданный, чтобы проследить знания или умения по тому или иному вопросу. Задания формулируются следующим образом:

- открытый вопрос: например, какой город является столицей Франции?
- доклад или сообщение по теме;
- закрытый вопрос на выбор, например: Солнце – это звезда (верно/неверно);
- множественный выбор, например:

массой объекта является:

- а) некоторое количество материала; б) синоним массы.

Другой пример. Ниже приведен список стран и столиц. Соедините стрелками каждую страну с ее столицей.

1. Бельгия	а) Рим
2. Италия	б) Алжир
3. Алжир	в) Брюссель
4. Франция	г) Париж
5. Тунис	д) Рабата

По мнению Ж. Терера, составление «хороших» вопросов требует некоторых мер предосторожности, учитывающих преимущества и недостатки критериального оценивания (Таблица 6).

Таблица 6 – Преимущества и недостатки вопросов критериального оценивания (по Ж. Тереру)

<b>Вид вопроса</b>	<b>Преимущества вопросов</b>	<b>Недостатки вопросов</b>
Вопрос, подразумевающий полный ответ	Открывает возможности для творчества. Позволяет оценить не только знания, но и способы выражения	Не способствует мотивации ученика, имеющего трудности со средствами выражения. Вызывает сложность объективного оценивания
Вопрос, подразумевающий краткий ответ (да/нет)	Возможность быстрого контроля	Не раскрывает ход мыслей ученика
Альтернативный вопрос, подразумевающий рассуждение	Позволяет контролировать уровень знаний, выявлять пробелы в знании	Возможность случайного правильного ответа

Ниже представлены рекомендации Ж. Терера по составлению вопросов.

1. Избегайте вопросов, предполагающих в ответе неоправданные личные мнения: «Что вы думаете о гражданской войне?»
2. Избегайте неоднозначных вопросов: «Каковы причины Первой мировой войны?»
3. Избегайте двойных отрицаний: «Тело не может двигаться без каких-либо сил, действующих на него. Прокомментируйте это утверждение».
4. Избегайте размытых указаний: «Бельгия – часть Евросоюза. Назовите другие страны, являющиеся членами Евросоюза».

5. Избегайте слишком обширных вопросов. «Какой метод обучения чтению – лучший? Аналитический метод? Глобальный метод?» Ученик должен обосновать свой ответ.

Итак, Ж. Терер рекомендует «критериальное» оценивание, так как он считает, что такой тип оценивания стимулирует работу ученика, побуждает его получать новые знания. По мнению ученого, процесс оценивания образовательных результатов не должен являться санкцией, наказанием, а должен выполнять функцию информирования. Основная роль оценивания – помощь в усвоении материала. Для успешного оценивания важны, по мнению Ж. Терера, следующие условия.

1. Прозрачность. Ученик должен быть проинформирован о задачах, поставленных перед ним.

2. Объективность в оценке.

3. Значение формирующей оценки с учетом каждого этапа оценивания.

Напомним, что оценка, в первую очередь, – поддержка в принятии решений. Если есть проблемы в усвоении материала, всегда должна быть помощь со стороны преподавателя.

Таким образом, суть критериального оценивания заключается в предоставлении ученику четких критериев оценивания. Педагоги, которые выступают за использование критериального оценивания, выделяют те же преимущества, что и Ж. Терер, а педагоги, выступающие против критериального оценивания, отмечают трудоемкость в разработке критериев и сложность этапа адаптации учащихся к новой системе оценивания. При этом те же педагоги отмечают, что трудоемкость окупается в дальнейшем повышением качества знаний. Такая система оценивания исключает неудовлетворительные оценки.

*Оценивание образовательных результатов по компетенциям* предполагает особую систему преподавания. Роже Франсуа Готье пишет об оценивании образовательных результатов учащихся колледжей следующее: «Преподавать по компетенциям – значит, работать, передавая знания, убеждаясь в том, что учащиеся

сумеют мобилизовать свои знания и способности, чтобы решить сложные ситуации, которые встречаются в реальной жизни» [236].

Одновременно с введением компетенций в 2006 году вводится дневник компетенций (LPC), в первой редакции которого появляется шкала оценивания по следующим предметам: французский язык, иностранный язык (живой), основной курс математики, информатики, научная культура и технический прогресс, гуманистическая культура, гражданские и социальные компетенции. Важно отметить, что эти семь компетенций не дифференцируют предметы и содействуют межпредметности.

В 2008 году шкала требований была пересмотрена. Новая шкала включает в себя пять подходов в оценивании: язык, чтобы думать и общаться; методы и инструменты для приобретения знаний; формирование человека и гражданина; наблюдение и понимание мира; представление о мире и о деятельности человека в нем.

Хотя понятия общей культуры и информатики были удалены как компетенции, можно рассматривать их усвоение в контексте каждой из пяти вновь представленных компетенций. Акцент делается на межпредметные связи. Данная версия общих требований начала вводиться в учебных заведениях сначала в начальных школах, а с 2009 года – в колледжах.

LPC (Дневник компетенций) включает в себя две ступени: первая по окончании начальной школы, вторая по окончании третьего класса. Начиная с 2011 года, усвоение этих компетенций обязательно для получения диплома об окончании колледжа.

На сайте министерства образования Франции можно найти все данные и образец Дневника компетенций (Приложение 2). Вышеупомянутый документ включает в себя пять областей задач, дающих представление о целях школы и колледжа. В Дневнике компетенций (личных достижений учащихся) фиксируется, что ученики должны знать и уметь по тому или иному предмету.

Данный тип оценивания базируется на трех этапах усвоения материала и делает прозрачным весь процесс обучения. Каждый этап выполняет свою функцию и соответствует трем этапам обучения.

Первый этап – диагностическая оценка. Она необходима, чтобы определить начальный уровень знаний учеников, правильно и грамотно построить курс обучения, выявить проблемы в обучении, привлечь внимание учеников и заинтересовать их. Второй этап – оценка в процессе обучения (формирующая оценка). Она нужна, чтобы вместе с учеником определить его сильные и слабые стороны, поддержать, мотивировать ученика, выявить прогресс в обучении. И последний этап – обобщающее оценивание. В настоящий момент это единственный этап, который оценивает учеников для того, чтобы определить, есть ли успехи в обучении, увидеть достигнутый уровень.

Основная задача дневника компетенций – определить способности каждого ученика, определить, насколько он усвоил компетенции, определенные требованиями.

Однако требования дневника компетенций и требования к сдаче экзамена DNB различны, поэтому было решено упростить требования к усвоению компетенций, что и было сделано в 2012 году.

Система оценивания по компетенциям, как и все другие существующие системы, имеет свои плюсы и минусы. Главное преимущество – это отсутствие среднего балла. По словам Пьера Мерля, например, если работа ученика оценена по традиционной системе плохой отметкой за одну четверть, это сложно исправить, такая ситуация не может мотивировать ученика. Но при оценивании результатов по компетенциям этого можно избежать. Ученик будет видеть прогресс, и такая ситуация будет его мотивировать. В оценивании образовательных результатов по компетенциям всегда четко указаны цели, оцениваются только комплексные задачи, оценка знаний по компетенциям дает общую картину навыков учащихся, разница между плохими и хорошими оценками очень мала, это тоже в какой-то степени мотивирует ученика.

В 2014 году жюри национальной конференции по вопросам оценивания приняло постановление о постепенном уходе от отметок в пользу оценки знаний по компетенциям. Следует заметить, что во Франции 86 колледжей уже пошли по этому пути.

В статье, опубликованной на веб-сайте «Педагогическая тетрадь», Изабель Панье рассказывает о своем опыте учителя, который решил оценивать только по 18 компетенциям. Сначала автор объясняет, почему она решила упразднить оценку в ее числовом выражении: прежде всего, с ее точки зрения, эта числовая оценка представляет собой «зарплату», которую ученик ожидает за свою работу. Ученик придает большое значение этой отметке, сравнивает ее с отметками своих одноклассников, не думая о том, что нужно выучить и доработать, чтобы лучше понять изучаемый материал.

Другое дело – оценивание знаний по компетенциям. Самое важное – это создание единой команды преподавателей, учеников и родителей с целью обмена информацией и улучшения знаний и навыков школьников. Среди аргументов, которые приводят в пользу системы оценивания по компетенциям, выделяется то, что благодаря данной системе ученики сами ясно видят, что усвоено, а над чем еще нужно поработать.

Оценка образовательных результатов по компетенциям – это более точная оценка работы учеников. Оценка навыков, полученных или приобретенных, помогает учителю указать ученику на слабые места, что позволит ему улучшить свою работу. Иначе говоря, ученик знает, какими навыками он должен овладеть и какими из них он уже овладел.

В российской педагогике также идет процесс переосмысления системы оценивания учебных достижений учащихся. Становится очевидным, что одной из задач школы должно стать создание условий, способствующих стремлению к самообразованию, самопознанию личности, а также развитию мотиваций достижения успеха.

В настоящее время многие прогрессивные педагоги в нашей стране уделяют большое внимание изучению *формирующего оценивания* и введению данного вида в свою педагогическую практику. Определение формирующему оцениванию дают Р.Х. Шакиров, А.А. Буркитова в работе, посвященной формирующему оцениванию: «Формативное (формирующее) оценивание – это целенаправленный непрерывный процесс наблюдения за учением ученика. Формативное оценивание является “неформальным” (чаще всего безотметочным) оцениванием. Оно основывается на оценивании в соответствии с критериями и предполагает обратную связь. Если результаты оценки используются в целях улучшения процесса обучения с учетом выявленных потребностей, оценка становится “формативной (формирующей)”» [114].

Формативное (формирующее) оценивание имеет много общего с альтернативными системами оценивания, проанализированными нами в диссертации.

Формативное (формирующее) оценивание можно еще назвать оцениванием для улучшения обучения. Стандартизированное оценивание подходит к разным ученикам с «одной меркой», независимо от их индивидуальных возможностей и потребностей. Основные задачи формирующего оценивания:

- 1) спрогнозировать возможные последствия реализации методических подходов;
- 2) обеспечить обратную связь;
- 3) оценить степень достижения намеченных целей.

Функциями формирующего оценивания являются:

– стимулирующая функция – воздействие на волевою сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирование притязаний и намерений, поступков и отношений;

– диагностическая функция – непрерывное отслеживание качества знаний учащихся, измерение уровня знаний на различных этапах обучения, корректировка учебной деятельности;

– проверка эффективности обучающей деятельности самого учителя;

- формирование у учащихся адекватной самооценки, которая формируется под воздействием отметок и оценочных суждений учителя;
- мотивирование учебной деятельности;
- изменение межличностных отношений в коллективе, содействие повышению статуса учащихся, поскольку положительное или отрицательное отношение одноклассников к отдельному ученику зависит от меры применения к нему положительных или отрицательных педагогических воздействий и оценок.

Регулярная оценка информирует всех участников учебного процесса о том, как учащийся приобретает знания; исходя из нее, учащийся и учитель могут предпринять те или иные действия. Согласованные действия учителя и ученика делают такую оценку формирующей. И если ученик и учитель одинаково определяют цели и результаты, которые ожидают получить, в таком случае процесс обучения становится более эффективным. Школьники должны представлять себе результаты обучения и четко определять, на каком образовательном этапе они находятся, оценивать правильность своих действий и корректировать их в случае ошибки. Формирующая оценка – это обратная связь для учащихся, позволяющая им уяснить, какие шаги необходимо предпринять для улучшения результатов.

Ирина Логвина и Людмила Рождественская в статье «Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника» выделяют следующие принципы формирующего оценивания:

- разработка критериев оценивания на основе поставленных учебных целей;
- отсутствие открытого сравнения результатов разных учащихся;
- участие самих учащихся в оценивании;
- процессный характер оценивания: оцениваются не только продукты учебной деятельности, но и процесс обучения;
- использование электронных средств оценивания [94].

Учитель регулярно обеспечивает обратную связь, предоставляя учащимся комментарии, замечания по содержанию их работ. Ученики сами активно участвуют в организации процесса обучения. Учитель меняет технологию и технику



обучения в зависимости от результатов учеников, понимая, что оценивание посредством отметки резко снижает мотивацию и самооценку учащихся.

Как видим, система оценивания по компетенциям, по контракту доверия и формирующее оценивание имеют много общего, что представлено в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительный анализ альтернативных систем и формирующего оценивания

<b>Оценка знаний по компетенциям</b>	<b>Оценка знаний по контракту доверия (А. Антиби)</b>	<b>Формирующее оценивание</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Оценивается не сам ученик, а его работа	Оценивается не сам ученик, а его работа	Оценивается не сам ученик, а его работа
Основной целью оценивания учебных достижений учащихся является определение степени соответствия полученных образовательных результатов предварительно запланированным	Основной целью оценивания учебных достижений учащихся является определение степени соответствия полученных образовательных результатов предварительно запланированным	Основной целью оценивания учебных достижений учащихся является определение степени соответствия полученных образовательных результатов предварительно запланированным
Критерии, разработанные для оценивания, должны быть определены перед началом каждого раздела	Критерии, разработанные для оценивания промежуточных работ, должны описывать и оценивать только то, что заявлено в списке вопросов (сеанс «вопрос-ответ» за неделю до экзамена)	Критерии, разработанные для оценивания промежуточных работ (формативное оценивание), должны описывать и оценивать только то, что заявлено в цели
При оценивании знаний по компетенциям проведение аналитической работы – необходимый	При оценивании знаний по контракту доверия проведение аналитической работы – не само-	При формативном оценивании проведение аналитической работы – не самоцель, а обяза-

этап для предоставления обоснованной обратной связи учащимся и внесения коррективов в деятельность учителя и учащихся с целью улучшения процесса	цель, а обязательный этап для предоставления обоснованной обратной связи учащимся и внесения коррективов в деятельность учителя и учащихся с целью улучшения процесса обучения	тельный этап для предоставления обоснованной обратной связи учащимся и внесения коррективов в деятельность учителя и учащихся с целью улучшения процесса обучения
--	--	---

Продолжение таблицы 7 – Сравнительный анализ альтернативных систем и формирующего оценивания

Обратная связь позитивна, информирование о недостатках выполненной работы	Обратная связь должна быть позитивной, но это не означает, что учащихся не оповещают о недостатках выполненной работы	Обратная связь должна быть позитивной, но это не означает, что учащихся не оповещают о недостатках выполненной работы. Комментарии должны обеспечить учащегося информацией о том, как он поработал по отношению к цели обучения, и подтолкнуть его к совершенствованию своей работы; комментарии должны быть сделаны в соответствии с критериями оценки
Система оценивания должна быть представлена учащимся в начале обучения	Система оценивания должна быть представлена учащимся в начале обучения	Система оценивания должна быть представлена учащимся в начале обучения
Способствует улучшению психологического климата в классе	Способствует улучшению психологического климата в классе	Способствует улучшению психологического климата в классе

Сравнительный анализ особенностей альтернативных систем оценивания знаний по компетенциям и по контракту доверия, их сходства и отличия от фор-

мирующего оценивания показал: сходство заключается в том, что во всех системах оценивания основной целью оценивания учебных достижений является запланированная степень соответствия полученных образовательных результатов, а также оценивается не сам ученик, а его работа, предоставление системы оценивания учащимся в начале обучения, все системы поддерживают положительный психологический климат в классе. Отличие проявляется в обратной связи при формирующем оценивании, заключающейся в информировании учащегося о недостатках выполненной работы, комментарии делаются в соответствии с критериями оценивания работы.

Формативное оценивание является составной частью лично ориентированного подхода к обучению. Лично ориентированные технологии позволяют осуществлять организацию учебного процесса на основе сотрудничества между субъектами. Взаимодействие учителя и учащегося не прерывается, более того, оно поощряется. Оценка осуществляется непрерывно, оценивается сам процесс движения к качественному результату. Учащийся самостоятельно и осознанно определяет свои пробелы и вместе с учителем работает над их устранением. Часть нитей контроля переходит к ученику, трансформируясь в самоконтроль и самооценку.

Лично ориентированный подход в образовании предполагает осмысление двух понятий: обучения и учения. В.А. Якунин пишет: «Цели обучения обычно задаются извне и находятся в ведомстве учителя. Учение – процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида, который связан с усилиями самого учащегося. Результаты учения – элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыки). Учение – процесс внутренний, имеющий в виду ученика с его усилиями, индивидуальными потребностями и мотивами» [175].

Лично ориентированное обучение включает в себя такие компоненты, как информирование учащихся о целях обучения; вовлечение учащихся в само-

оценивание, обеспечение обратной связи, помогающей учащимся определить их дальнейшие шаги и способы их осуществления.

История этого типа оценивания началась в конце 1960-х – начале 1970-х годов, когда американские специалисты в области образования обратились к вопросам основ образовательного процесса. Бенджамин Блум показал важность применения результатов оценивания в целях улучшения познавательной деятельности с помощью разработанной им модели обучения мастерству. В соответствии с моделью Блума, учителя могут на постоянной основе оценивать процесс познания учащихся. Если информация, полученная на основе такого оценивания, свидетельствует о недостаточном уровне познавательных результатов, учитель может вернуться к предыдущему материалу и разобрать его заново, применяя другие стратегии преподавания.

Почти в то же время Майкл Скривен (1967) предложил такой вид оценивания, как формативное оценивание. Формативное оценивание, как уже отмечалось, предполагает использование аналитических инструментов и приемов для измерения прогресса учащихся в процессе познания ими мира. По П. Блэку и Д. Уильяму, формативное оценивание включает все действия, которые несут информацию, используемую в качестве обратной связи для корректировки преподавания и обучения. Эти действия предпринимают как учителя, так и их ученики в оценивании самих себя. Блэк и Уильям сделали вывод о том, что «инновации, способствующие укреплению практики формативного оценивания, помогают достижению ощутимых и зачастую существенных результатов в процессе обучения» [17].

Кроме того, познавательные результаты при применении формативного оценивания более значительны, чем те, которые достигаются при использовании других стратегий преподавания. Блэк и Уильям также отмечают, что «большинство исследований приводит к еще одному важному заключению: усовершенствованное формативное оценивание помогает учащимся с низкими познавательными результатами в большей степени, чем другим учащимся, и, таким образом, сокращает различия между учащимися при общем повышении уровня достижений» [17].

Хотя Блэк и Уильям не считают формативное оценивание «еще одной волшебной палочкой в области образования», они отмечают, что «формативное оценивание является сущностью эффективного преподавания».

В некоторых странах (Австралия, Канада, Дания, Англия, Финляндия) успешная реформа системы образования произошла благодаря именно развитию и внедрению в практику учителей формативного оценивания. Его основные задачи – повышение потенциала учителей, руководителей школ и образовательных управленческих структур в области оценивания учащихся путем организации и проведения тренингов для них; проведения мониторинга с одновременным консультированием и т.д.

Подводя итоги данному параграфу, следует сделать следующие выводы:

1. Необходима разработка такой системы оценивания образовательных результатов, которая устранил противоречия между функциями оценки и существующей системой оценивания. Она позволит связать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (знаний, умений и т.п.) учащегося и создаст условия, в которых ученик получит опыт планирования и реализации процесса собственного обучения, тем самым формируя адекватную самооценку.

2. Ориентация образования на формирование компетентностей, необходимых для человека XXI века, требует значительных изменений в системе оценивания достижений учащихся.

3. Одной из целей образования является развитие индивидуальных способностей ученика. Такой подход предполагает использование лично ориентированного оценивания. В связи с этим с целью повышения качества образования, помимо традиционных методов оценивания, необходимо внедрять и развивать альтернативные системы оценивания.

4. Наиболее известными среди альтернативных систем оценивания образовательных результатов во французских школах является система оценивания по доверительному контракту, критериальное оценивание, оценивание образовательных результатов по компетенциям.

5. В настоящее время многие прогрессивные российские педагоги уделяют большое внимание изучению формирующего (формативного) оценивания, которое имеет много общего с французскими альтернативными системами оценивания, и вводят данный вид в свою педагогическую практику.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Проблема оценивания образовательных достижений учащихся тесно связана с понятием качества образования. Качество образования является междисциплинарной категорией: философской, социальной, экономической, педагогической. На философском уровне качество образования – это то, что отличает образование от других систем, видов деятельности. На социальном уровне качество образования рассматривается как соответствие принятой образовательной доктрины установленным государством социальным требованиям и нормам. Как педагогическая категория качество образования представляет собой соответствие получаемого и полученного образования потребностям и интересам личности. С экономической точки зрения качество образования трактуется как совокупность значимых для конкретного пользователя потребительских свойств такого предмета, как образовательная услуга.

Качество образования является одной из главных целей развития образования. Его можно рассматривать как процесс и его результат, как соотношение цели и результата, как меру достижения целей образования, как иерархическую систему (качество результата, качество процесса, качество условий), в которой качество результата находится в вершине иерархии, как совокупность множества взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих. Наиболее значимыми из них являются свойства, определяющие уровень знаний, навыков, умений, компетенций обучаемых, уровень развития их личностных свойств (качество результата), качество содержания, технологии обучения, качества педагогов (качество процесса), качество оценки, психологическая комфортность обучения (качество условий).

Оценивание образовательных результатов – это процесс, предполагающий изучение педагогом учебно-познавательной деятельности обучаемых, включающий процедуры наблюдения, сбора, регистрации, описания и информации о ди-

намике индивидуальных образовательных достижений ученика, имеющий целью улучшение качества образования. Он осуществляется на основе таких принципов, как комплексность, содержательность, позитивность, определенность, открытость, объективность, диагностичность, позволяет педагогу формировать у ученика адекватную самооценку результатов своей работы, развивать познавательную самостоятельность и мотивировать его учебную деятельность.

Проблема оценивания знаний учащихся актуальна на протяжении всей истории развития школы и педагогики во Франции. Система оценивания учебных достижений учащихся Франции эволюционировала от оценки образовательных результатов, основными функциями которой были обучающая и воспитательная в период раннего средневековья (XIII – XV вв.), к оценке, выполняющей селективную функцию в период становления и функционирования Школы иезуитов (XVI – XIX вв.), до появления безотметочного оценивания, предложенного современными альтернативными методиками обучения (XX – XXI вв.).

Традиционная двадцатибалльная система оценивания образовательных достижений в средней школе Франции сформировалась в период раннего средневековья и широко применялась до начала XX века. Она, безусловно, имеет значительный опыт в области контроля за результатами обучения, но в настоящее время в силу своих организационных и технологических особенностей не удовлетворяет потребности общества в объективной картине знаний учащихся.

Традиционная двадцатибалльная система оценивания образовательных достижений в средней школе Франции содержит в себе много травмирующих факторов, значительно снижающих качество французского образования: субъективность оценивания педагогом достижений учащихся; отрицательные психологические эффекты, усиливающие субъективность оценивания; недостаточная учебная мотивация для «средних» и «слабых» учеников; отсутствие связи традиционных средств оценивания с современными технологиями обучения, обеспечивающими развитие вариативности и доступности для учащихся образовательных программ;



несопоставимость результатов оценивания, неполная открытость и ясность для родителей и т.д.

На смену традиционной двадцатибалльной системе оценивания в настоящее время во Франции пришли такие альтернативные методики, как система оценки знаний по доверительному контракту, критериальное оценивание, система оценки знаний по компетенциям и др. Эти методики нацелены на модернизацию системы оценивания образовательных результатов и основываются на изменении процедуры оценивания (конкретизация оценивания образовательных результатов – определяются виды, время и способы оценивания) и практики его применения (систематичность, анонимность и т.д.).

В альтернативной системе оценивания по контракту доверия (А. Антиби) целью деятельности учителя становится облегчение усвоения материала учеником и создание условий для достижения успеха, способствующих получению позитивных результатов. Основные положения этой системы: ознакомление учащихся с контрольным списком вопросов за неделю до предполагаемого опроса, изучение этих вопросов на уроках с учителем, дополнительные консультации учителя в режиме сеанса «вопрос-ответ», открытость системы для учеников и родителей, создание положительного настроения (ученик должен верить: если он будет регулярно заниматься, то обязательно достигнет успеха).

Сущность критериального оценивания (Ж. Терер) заключается в предоставлении ученику четких критериев оценивания и помощи со стороны учителя при усвоении материала. При этом основным инструментом оценивания остается стандартный вопросник в устной или письменной форме.

В альтернативной системе оценивания по компетенциям главный критерий – обучающийся – субъект процесса обучения. Он развивает свои учебные способности, понимает и анализирует свои успехи и неудачи. В основе прогресса в обучении лежит позитивный опыт. Подход к оцениванию учебных достижений – комплексный, базируется на трех этапах: диагностическая оценка (необходима, чтобы определить начальный уровень знаний учеников, правильно и грамотно по-

строить курс обучения); оценка в процессе обучения (нужна, чтобы вместе с учеником определить его «сильные» и «слабые» стороны, поддержать, мотивировать ученика, выявить прогресс в обучении); обобщающее оценивание (необходимо, чтобы определить достигнутый уровень в обучении). Общие требования к предметам и личные достижения учащихся фиксируются в Дневнике компетенций.

К преимуществам альтернативных систем оценивания образовательных результатов обучающихся в современных колледжах Франции (оценивание по компетенциям, по контракту доверия) следует отнести: более объективное и менее травмирующее оценивание, стимулирующее положительную устойчивую учебную мотивацию и высокую активность учащихся, их самостоятельную учебно-познавательную деятельность; обеспечение более полного освоения учебной программы; оценивание личного прогресса результатов ученика; формирование адекватной самооценки результатов своей работы.

В российской педагогике также идет процесс переосмысления системы оценивания учебных достижений учащихся. В настоящее время многие прогрессивные педагоги в нашей стране уделяют большое внимание изучению формативного (формирующего) оценивания и введению данного вида в свою педагогическую практику. Формативное (формирующее) оценивание – это целенаправленный непрерывный процесс наблюдения за учением ученика, основывается на оценивании в соответствии с критериями и предполагает обратную связь в целях улучшения процесса обучения. Формативное (формирующее) оценивание имеет много общего с альтернативными системами оценивания по контракту доверия и по компетенциям и является составной частью личностно ориентированного подхода к обучению. Личностно ориентированное обучение включает в себя такие компоненты, как информирование учащихся о целях обучения; вовлечение учащихся в самооценивание, обеспечение обратной связи, помогающей учащимся определить их дальнейшие шаги и способы их осуществления.

## ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО КОМПЕТЕНЦИЯМ В КОЛЛЕДЖАХ ФРАНЦИИ

Экспериментальная работа велась на нескольких площадках: в ряде колледжей Франции, а также в Лингвистической гимназии города Ульяновска, частной общеобразовательной организации «Симбирская гимназия “ДАР”» и в одном из классов университетского колледжа г. Оренбурга в течение нескольких лет. В данном параграфе мы расскажем об опыте применения системы оценивания по компетенциям в колледжах Франции. Полученная информация была проанализирована и прошла компьютерную обработку.

Для сравнения эффективности альтернативной и традиционной систем оценивания образовательных результатов были использованы:

- теоретический анализ и обобщение данных;
- метод анкетирования;
- информационная база по результатам обучения за определенный период;
- методы математической статистики, сравнения и сопоставления;
- разработанные положения для сбора информации.

Система французского образования, если ее сравнивать с русской, сложна и имеет много уровней.

Образование во Франции подчиняется следующим принципам:

1. Обязательность, т.е. все дети в возрасте от 6 до 16 лет должны учиться в школе.
2. Светский характер образования. Это значит, что государственное образование не носит какой-либо религиозной окраски.
3. Бесплатность начального и среднего образования.
4. Государственная монополия на выдачу дипломов и университетских степеней.

Этапы образования во Франции:

- дошкольное образование;
- начальное образование;
- среднее образование;
- высшее образование.

Во Франции дети идут в школу с шести лет. 4 года длится начальное образование (*ecole elementaire*). Оно состоит: 1 год – подготовительный класс и 3 года – начальное образование.

Среднее образование для французских школьников начинается с одиннадцати лет, когда дети идут в колледж (французский *College* не следует путать с англоязычным словом и понятием «колледж»). На данном этапе обучения государством были установлены восемь обязательных предметов для изучения: французский язык, математика, иностранные языки, физика, химия, биология, география и история (расцениваются как один предмет) и физическое воспитание. Нумерация классов во Франции отличается от российской нумерации. Нумерация классов начинается во Франции не с первого, как в России, а с шестого. Таким образом, в 11 лет школьники идут в шестой класс, затем следует пятый и т. д. до третьего класса, т.е. до 14 лет. В России это соответствует обучению с 5-го по 9-й классы.

После третьего класса французские школьники могут выбрать два пути для дальнейшего обучения: пойти в профессиональное училище или остаться в школе и получить полное среднее образование. Во втором случае дети продолжают обу-

чение уже в лицее (Lycee), где учатся три года: второй класс, первый класс и выпускной класс. В российской системе образования это соответствует 10-му и 11-му классу + дополнительный год специализации. Как правило, в лицее ученики выбирают специализированный класс по тому или иному направлению: гуманитарные науки, экономика и право, естественные науки (Таблица 8).

Таблица 8 – Структура школьного образования во Франции

<b>Начальное образование</b>			
<b>класс</b>	<b>возраст</b>	<b>класс</b>	<b>возраст</b>
подготовительный	5-6 лет		
CM1	6-7 лет		
CM2	7-8 лет		
CM3	9-10 лет		
<b>Среднее образование</b>			
<b>Колледж (College)</b>		<b>Лицей (Lycee)</b>	
6	11-12 лет	2 класс	15-16 лет
5	12-13 лет	1 класс	16-17 лет
4	13-14 лет	Терминаль	18-19 лет
3	14-15 лет		

По окончании лицея учащиеся сдают комплексный выпускной экзамен «бакалавр» (baccalaureat), который одновременно является первой университетской степенью. Получение бакалавра обеспечивает поступление в любой университет без вступительных экзаменов.

В общих чертах систему среднего образования во Франции можно представить так:

1. Нумерация классов с шестого по первый.
2. Деление среднего образования на два цикла: college и lycee.
3. Большее разнообразие дисциплин.
4. Комплексный выпускной экзамен (baccalaureat), дающий право поступать в вуз без экзаменов.
5. Система оценок с 0 до 20 баллов.

В России система начального и среднего образования выглядит так:

1. Нумерация классов с 1-го по 11-й.
2. Непрерывное среднее образование, без разделений.
3. Меньшее количество преподаваемых предметов.
4. Сдается несколько выпускных экзаменов без права безэкзаменационного поступления в вуз.
5. Система оценок с 1 до 5 баллов.

Далее мы проанализируем опыт использования системы оценивания по компетенциям в **колледже Пьера Эйгия**.

Колледж является одним из учебных заведений, входящих в систему образовательных учреждений при академии в г. Гренобле. Он был открыт в 1969 году.

В *колледже Пьера Эйгия* все классы хорошо оборудованы, в некоторых из них есть интерактивные доски и выход в интернет. Учащиеся имеют возможность изучать английский, немецкий, итальянский, испанский и латинский языки. Также ученики могут записаться в двуязычные классы. При колледже функционируют различные кружки: кружок по информатике, музыкальный кружок и другие.

В большинстве своем учащиеся колледжа относятся к благополучным социальным группам. Только 15 % учащихся выходцы из неблагополучных семей. Социальная среда является одним из факторов, влияющих на успешную учебу. В среднем 85 % учащихся Франции успешно закончили колледжи страны. В колледже Пьера Эйгия эта цифра составляет 93 %. В 6-м классе (первый год обучения в колледже) процент неперешедших обучающихся на следующую ступень обучения составляет 10 % по Франции, а в колледже Пьера Эйгия – 6,5 %.

Данное учебное заведение имеет ряд отличительных особенностей. В колледже обучаются дети, испытывающие трудности в обучении чтению и орфографии, с небольшими отклонениями в интеллектуальном развитии. Для того чтобы помочь таким ученикам усвоить компетенции в полной мере, был введен так называемый «голубой час». Это время – с 12.00 до 12.50 часов дня – посвящено работе с учащимися, испытывающими проблемы в обучении. Кроме того, кол-

ледж принимает детей, имеющих проблемы со здоровьем и проживающих в интернате.

Данный колледж практикует оценивание образовательных результатов по компетенциям с 2012 года. Как прописано в Уставе, колледж ведет оценивание образовательных результатов по компетенциям с целью уменьшения процента неудач в обучении и будущей профессиональной ориентации.

В течение 2018–2019 учебного года в 3-х и 4-х классах колледжа Пьера Эйгия велось оценивание образовательных результатов по компетенциям. На базе колледжа в двух группах было проведено исследование с целью определения успешности оценивания образовательных результатов по компетенциям. Первая группа,

4 «А» класс, состояла из двадцати трех учащихся – тринадцати мальчиков и десяти девочек. Родной язык для всех учащихся, кроме одной ученицы, – французский. Эта ученица русская по происхождению, но французский язык не представляет для нее трудностей. Вторая группа, 4 «В» класс, состояла из двадцати четырех учеников.

Перед заседанием Совета класса в конце первой четверти учащимся был выдан опросный лист. Один из вопросов в нем касался психологического климата в группе. Результаты опроса показали, что все опрошиваемые отметили, что они уважают своих одноклассников, и психологический климат в классе благоприятный. В то же время каждый класс получил лист отслеживания. Преподаватели, работающие в классах, должны были заполнять данный лист каждый урок. Лист отслеживания был разделен на четыре параграфа: разговоры на уроках, опоздание на урок, халатное отношение к работе на уроке. Если преподаватель констатировал нарушение правил учеником, это отмечалось в листе отслеживания.

При изучении организации учебной деятельности в данном колледже были сформулированы следующие вопросы:

1. В какой мере оценивание образовательных результатов по компетенциям мотивирует учащихся?

2. Какое место в системе оценивания образовательных результатов занимает оценивание по компетенциям?

В начале года был разработан опросный лист (Приложение 3). Ключевые вопросы были сформулированы следующим образом: «Оценка знаний по компетенциям мотивировала вас? Изменилось ли ваше отношение к учебе?». Ответ нужно было выбрать из трех предложенных вариантов: «да», «немного», «очень сильно». Кроме того, нужно было объяснить свой выбор. Всего было опрошено 47 человек. Проанализированы ответы на 6 вопросов:

- Оценивались ли вы раньше по компетенциям?
- Что для вас значит оценка?
- По вашему мнению, как лучше оценивать достижения: с помощью отметок или по компетенциям?
- Какая формулировка окажет на вас психологическое давление: «компетенции не приняты» или «самый низкий балл»?
- Какой способ оценивания, на ваш взгляд, наиболее точный: по компетенциям или традиционная отметка?
- Считаете ли вы, что оценивание образовательных результатов по компетенциям позволяет лучше справиться с трудностями в обучении?

В 4 «А» классе только половина учеников предпочитают отметки и считают, что они лучше определяют уровень их знаний, например, в английском языке. 49 % учащихся в этом классе дали ответ, что отметка – источник их мотивации к работе. Большинство учеников 4 «В» класса предпочитают, чтобы их результаты оценивались отметками, как и прежде. 20 из 24 учеников говорят о том, что отметка – это источник мотивации, и она более точно определяет уровень их знаний.

Данная ситуация может быть объяснена разницей в ритме работы классов, восприятию родителями оценки образовательных результатов. Возможно и другое объяснение ответов опрошенных – привычка. Можно предположить, что ученики,



которые привыкли к традиционной системе оценивания, не хотят с ней расставаться из-за боязни каких-либо изменений.

По результатам опросного листа две трети учеников из двух классов считают, что психологически труднее получить отметку от 0 до 20 баллов (традиционная система оценивания), чем отметку «компетенция не принята» (альтернативная система оценивания). Травмирующий фактор низких отметок, прежде всего, является одной из причин введения в передовых колледжах Франции оценки образовательных результатов по компетенциям.

Отвечая на вопрос «Повысилась ли мотивация в изучении английского языка при оценивании образовательных результатов по компетенциям?», 11 из 23 учеников 4 А» класса считают, что оценивание по компетенциям помогает им прогрессировать в обучении по предмету «Английский язык». Трое из них думают, что отсутствие отметки позволяет не падать духом. Восемь человек ответили, что оценка по компетенциям помогает им определить сложности в усвоении материала.

В 4 «В» классе восемь учеников подтвердили, что оценка знаний по компетенциям помогла им прогрессировать в английском языке. Пять учеников объяснили это тем, что данный тип оценивания помогает им преодолеть трудности и «слабые» места в изучении предмета. Двое учеников из опрошенных указали на тот факт, что оценивание по компетенциям менее расстраивало их родителей и позволило им усваивать материал более спокойно. 58 % опрошенных учеников этого класса считают, что не нужно менять систему оценивания, так как традиционная система точно указывает им их уровень владения языком.

Таким образом, анализ опроса показал, что к какой бы системе оценивания ни привыкли учащиеся, многие из них сходятся во мнении: оценка образовательных результатов по компетенциям помогает им выявить их «сильные» и «слабые» стороны в усвоении предмета (иностраннй язык).

Все желающие учащиеся были опрошены о том, считают ли они психологический климат в классе благоприятным для работы. Далее была проведена обра-

ботка опросных листов. Результаты обработки показали, что учащиеся 4 «В» класса в количестве шестнадцати человек считают обстановку на уроках английского языка благоприятной, восемь человек – неблагоприятной. Учащиеся 4 «А» класса в количестве пятнадцати человек считают обстановку благоприятной, неблагоприятной – восемь человек. По мнению преподавателя, оценка психологического климата связана с тем, в 4 «А» классе много слабых учеников и состав класса очень неоднородный. Разное владение языком, безусловно, влияет на психологический климат в классе, поэтому управлять таким классом преподавателю трудно. Уровень владения языком учащихся 4 «В» класса примерно одинаковый, и поэтому результаты более благоприятные.

Большинство детей в классе по предмету «Английский язык» имеют уровень А1, несколько учеников – уровень А2 и еще несколько – уровень В1. Данная классификация уровней владения иностранным языком разработана Советом Европы. Система подразделяется на три крупных уровня: А, В, С; А1 – уровень выживания, А2 – предпороговый уровень, В1 – пороговый уровень, В2 – пороговый продвинутый уровень, С1 – уровень профессионального владения, С2 – уровень владения в совершенстве [89].

Теперь проанализируем опрос, проведенный среди родителей (Приложение 5). Ключевые вопросы: «Каково ваше мнение: оценивание знаний по компетенциям способствует лучшему усвоению материал? Способствует ли эта система прогрессу в обучении, мотивирует ли вашего ребенка?». Ответ мог быть следующим: «да», «нет», «в какой-то мере». Далее можно было дать пояснения к ответу, что и было сделано некоторыми родителями.

Итак, участие в анкетировании приняли в 4 «А» классе – 19 родителей, в 3 «В» – 17 родителей. В результате обработки данных преподаватель выделила пять вопросов, наиболее интересных по ее мнению (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Результаты опроса родителей учеников четвертых классов колледжа Пьера Эйгия

Ось абсцисс представляет число родителей, которые выбрали соответствующий ответ, представленный на оси координат.

Родители обоих классов считают, что традиционная двадцатибалльная система более способствует мотивации к учебе, и только 30 % родителей считают альтернативную систему более мотивирующей. Эти цифры соответствуют ответам учащихся: только 20 % учеников считают, что оценивание образовательных результатов по компетенциям более продуктивно. Можно предположить, что родители, как и учащиеся, боятся перемен, и традиционная система кажется им более привычной. Мнение родителей 4 «А» класса можно объяснить тем, что они не обсуждают с детьми вопросы оценивания и мало информированы, так как их дети считают оценку образовательных результатов по компетенциям более продуктивной. В выборе системы оценивания образовательных результатов родители 3 «А» класса – 10 из 19 опрошенных – предпочли оценивание образовательных результатов по компетенциям, родители 3 «В» класса – 5 из 17 опрошенных – предпочли оценку образовательных результатов по компетенциям.

Таким образом, родители учащихся считают оценку знаний по компетенциям эффективной, но боятся, что она не будет стимулировать учеников.

Родители 4 «А» класса придерживаются мнения, что оценивание образовательных результатов по компетенциям помогает лучше определить трудности в усвоении материала. Родители 4 «В» считают, что оценка образовательных результатов по компетенциям больше помогает акцентировать внимание на трудностях и успехах в обучении. 65 % родителей считают, что оценка образовательных результатов по компетенциям помогает лучше определить сложные моменты в обучении.

Теперь рассмотрим, способствует ли альтернативная система оценивания прогрессу в обучении. Вернемся к 4 «В» классу. Отметим, что родители семи учеников предпочли не высказывать свое мнение по данному вопросу. Родители 11 учеников считают, что система оценивания по компетенциям более точная, и только 4 из 11 полагают, что она способствует прогрессу в обучении. Трое родителей считают несомненным достоинством данной системы отсутствие плохих отметок, которые снижают мотивацию. В данном вопросе мнение учеников и родителей совпадают. Шесть родителей 4 «В» класса думают, что оценка мотивирует больше, чем оценивание образовательных результатов по компетенциям. Двое из шести родителей считают, что оценка знаний по компетенциям очень сложна в подсчетах результата. Трое из родителей 4 «А» класса имеют такую же точку зрения. К тому же родители жалуются на отсутствие согласованности между преподавателями в вопросах расшифровки компетенций. Некоторые преподаватели используют цвета как инструмент оценивания, другие ограничиваются словами «компетенция сдана» или «компетенция не сдана», третьи дают более подробный анализ достигнутых результатов. К тому же определение «эксперт» не используется преподавателями в полной мере. Например, некоторые оценивают компетенции очень узко: «оценить понимание текста» или очень широко: «понимание устной речи».

Такая ситуация вызвана тем, что колледж еще не очень долгое время практикует оценивание образовательных результатов по компетенциям. Этим можно объяснить и несогласованность в шкале оценивания компетенций. Некоторые родители вообще не думают о том, есть ли прогресс в обучении у ребенка, поэтому обращают мало внимания на название компетенций. Например, на стадии усвоения нового грамматического материала компетенция может называться «простое прошедшее время», через некоторое время, чтобы определить прогресс в обучении, компетенция называется «согласование времен», и на стадии контроля компетенция может быть обозначена как «составить высказывание в прошедшем времени». Понятно, что две предыдущие компетенции более просты, чем последняя, однако то, что кажется логичным для преподавателя, иногда не до конца понимается родителями. Исходя из данного анализа, можно сделать вывод, что родители 3 «В» класса в целом не против компетенций, но не вполне разобрались с процессом оценивания.

Восемь из девятнадцати родителей 4 «А» класса считают, что оценка знаний по компетенциям не мотивирует к обучению. Причем у всех разные обоснования своего мнения. В начале введения в практику оценивания образовательных результатов по компетенциям один из родителей говорил о том, что он не может разобраться с уровнем, который должен быть достигнут, и не может провести аналогию с оценками. Этот ответ доказывает, что необходима шкала компетенций. Цель оценивания по компетенциям – не сказать ученику: «компетенция принята» или «компетенция не принята», а указать ему на то, что у него хорошо усвоено, отметить слабые места, которые еще нужно доработать. Другие родители считают, что оценка «компетенция принята» не повышает мотивацию.

Большинство родителей 4 «А» класса считают, что оценивание образовательных результатов по компетенциям все-таки мотивирует, прежде всего, из-за отсутствия сравнения ученика с другими учениками. Некоторые родители считают, что данная система оценивания образовательных результатов лучше, так как получить «компетенция не зачтена» психологически более комфортно, чем полу-

чить плохую отметку. Данная система оценивания не рассматривается учениками как наказание, следовательно, является более мотивирующей, помогает определить хорошо усвоенный материал и то, над чем еще нужно поработать. Интересно, что именно по этим причинам оценивание образовательных результатов по компетенциям вводится в колледжах Франции.

Итак, проанализировав опросный лист для родителей обоих классов, можно составить представление об их взглядах на оценивание образовательных результатов по компетенциям. Родители, которые сомневаются в достоинствах оценивания образовательных результатов по компетенциям, не осведомлены в достаточной степени о ее преимуществах. Родители, которые в достаточной степени осведомлены о системе оценивания по компетенциям, поддерживают данную систему и не желают возвращаться к традиционной двадцатибалльной системе. Таким образом, предоставляя педагогам свободу в оценивании знаний по компетенциям, необходимо сотрудничать с родителями, объяснять непонятные для них моменты в оценивании.

Оценивание образовательных результатов по компетенциям предполагает определенные изменения в методах преподавания и оценивания. Так, необходимым условием для правильного оценивания является *прозрачность оценивания*. Например, если ученики будут информированы о последовательности опроса по той или иной компетенции, они смогут лучше подготовить требуемый материал.

Преподаватель английского языка как живого иностранного языка Елена Вебер считает, что в процессе опроса по предмету «английский язык» важно разработать уровни оценивания. Компетенции можно разделить на культурные, филологические, прагматические и лингвистические. Необходимо определить умения и навыки, которые учащиеся должны достигнуть в конечном итоге. Можно разделить пять требуемых к освоению компетенций на восемь этапов. Компетенции, которые должны быть достигнуты: аудирование, говорение, понимание письменной речи, письмо. Для каждого этапа пункты остаются такими же, чтобы учащиеся отдавали себе отчет, что требования едины на протяжении всего года

обучения. Напротив, количество требований в каждой категории зависит от этапа. Например, категория «Письменная речь» предполагает как итоговую задачу составление текста (письменно). В начале изучения темы преподаватель знакомит учащихся с теми критериями, по которым будет оцениваться компетенция «Письменная речь». Учащиеся записывают эти требования на листок, к которому они будут обращаться в течение всего времени изучения темы. Каждый пункт разделяется на следующие подпункты: «компетенция принята», «компетенция не принята», «компетенция в стадии усвоения». Это те уровни, по которым будут оцениваться учащиеся.

Компетенции, которыми должны овладеть учащиеся, должны соответствовать международным стандартам владения иностранным языком, принятым Европейским сообществом (общеевропейские компетенции). Но поскольку эти требования достаточно сложны, необходимо их перефразирование с целью лучшего понимания учащимся.

Необходимо пересмотреть шкалу оценивания компетенции таким образом, чтобы учащиеся могли усваивать их по мере усложнения. Конечную компетенцию учащиеся усваивали постепенно: чтение текста, исправление ошибок в тексте, заучивание текста наизусть. На втором этапе работы по усвоению итоговой компетенции преподаватель вместе с учащимися выясняют критерии оценивания предыдущего этапа. Требования, предъявляемые Европейским стандартом владения языком, предполагают оценивание категории «Письменная речь» следующим образом: раскрытие темы, беглость, фонология, словарный запас, исправление ошибок. Каждая категория предусматривает три уровня: первый уровень соответствует общепринятому уровню А2 (такой уровень, как правило, достигается в 4-м классе, что соответствует 8-му классу российской школы, второй уровень – это пространство между А2 и В1, и третий уровень соответствует уровню В1).

Озвучивая требования к усвоению компетенций в начале года, преподаватель может проследить прогресс в их усвоении в течение всего года. Оценивание образовательных результатов по компетенциям позволяет учащимся увидеть их

сильные и слабые стороны в усвоении программы по предмету и, следовательно, улучшить свой результат.

Мы рассмотрели опыт применения оценивания образовательных результатов по компетенциям в «благополучном» колледже. Теперь проанализируем ответы учащихся и родителей в менее крупном колледже, расположенном в районе Перигор, в сельской местности.

Проанализируем опыт использования **системы оценивания по компетенциям в колледже Жана Лидяка.**

*Колледж Жана Лидяка* расположен в туристическом районе, богатом историческими событиями, в небольшом городке Сен-Сиприен департамента Дордонь в районе Аквитании. Колледж был открыт в 1966 году. В колледже учатся дети разных национальностей. В основном это французы и англичане. Коллектив преподавателей делает все необходимое для того, чтобы колледж стал передовым учебным заведением, которое уделяет большое внимание развитию личности учащихся. Учебное заведение хорошо оборудовано, есть интерактивные доски и выход в интернет. Здесь учащиеся могут изучать два иностранных языка: английский и испанский. Колледж принимает в качестве учащихся жителей небольшого городка Сен-Сиприен и окрестных деревень. Процент успешной сдачи экзамена по его окончании составляет 85 %.

В 2018 – 2019 годах с начала учебного года в двух классах оценка образовательных результатов проводилась по компетенциям. Некоторые педагоги оценивали исключительно по компетенциям, другие оценивали по компетенциям, а затем переводили все результаты в традиционную двадцатибалльную отметку. Образовательные результаты по некоторым предметам оценивались только по компетенциям: хореография, музыка, технология и информатика.

Каждый учебный год в 6-м классе колледжа, что соответствует 5-му классу в российской образовательной системе, приходят ученики очень разные по уровню подготовки. Преподаватели констатируют, что некоторые ученики теряют свои навыки, приобретенные в начальной школе, и у них возникают проблемы в



усвоении нового материала. К тому же преподаватели, имеющие опыт оценивания образовательных результатов по компетенциям, убеждены в том, что традиционная отметка не отражает реальной картины усвоенных знаний. Ученик постоянно сравнивает свою отметку с отметкой товарища, что тоже не способствует мотивации, поэтому традиционная система оценивания негативно сказывается на адаптации психологически более уязвимых детей.

В начале учебного года учащимся и родителям раздали опросные листы, на которые они отвечали три раза в течение всего года обучения: в начале учебного года (в октябре), в середине учебного года (после новогодних каникул) и в конце года (в начале июня). В анкетировании задействовали учеников 3-х классов; обозначим один класс 3 «А», второй – 3 «В», третий – 3 «С». В классе 3 «А» обучается 32 человека, в 3 «В» – 30 человек, в 3 «С» – 27 учащихся. Образовательные результаты во всех трех классах оценивались по компетенциям. В таблице 9 представлены данные о согласии учащихся на участие в анкетировании и опроса о психологической атмосфере в классе.

Таблица 9 – Результаты опроса учащихся о согласии на участие в анкетировании и о психологической атмосфере в классе

Классы	3 «А» (32)		3 «В» (30)		3 «С» (27)		Всего учащихся
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	
<b>Вопросы</b>	<b>Ответы</b>						
Согласен на участие в опросе?	30	2	29	1	24	3	89
Атмосфера в классе благоприятствует работе?	29	3	28	2	23	4	89

Учащиеся 3 «А» класса более успешны в учебе, и состав класса более однородный. Все они – жители Сен-Сиприена, из социально благополучных семей. Ученики 3 «В» класса в большей степени разнятся по своим интересам и социальному составу. Ученики 3 «С» класса из социально благополучных семей. Боль-

шинство учащихся проживают в городе Сен-Сиприен, несколько в деревне Капетт. Учитывая программу пилотного проекта, разрабатываемого колледжем, задачей которого является создание условий обучения благоприятных для личностного роста и развития учащихся, и в связи с оцениванием образовательных результатов по компетенциям были сформулированы три вопроса:

1. В какой степени оценивание образовательных результатов по компетенциям мотивирует учащихся в процессе обучения?

2. В какой мере оценка образовательных результатов по компетенциям изменяет само отношение к оцениванию?

3. В какой мере результаты позволяют преподавателям использовать при оценивании различные педагогические методы и приемы?

В процессе исследования был сформирован опросный лист. На рисунках 2–9 представлено распределение ответов учащихся на следующие вопросы:

- Оценивались ли вы раньше по компетенциям?
- Что для вас значит оценка?
- По вашему мнению, как лучше оценивать достижения: с помощью отметок или по компетенциям?
- Какая формулировка окажет на вас психологическое давление: «компетенции не приняты» или «самый низкий балл»?
- Какой способ оценивания, на ваш взгляд, наиболее точный: по компетенциям или отметка?
- Считаете ли вы, что оценивание образовательных результатов по компетенциям позволяет лучше справиться с трудностями в обучении?
- Считаете ли вы, что оценивание образовательных результатов по компетенциям позволяет лучше увидеть ваши «сильные» стороны?
- Способствует ли оценка знаний по компетенциям прогрессу в обучении?

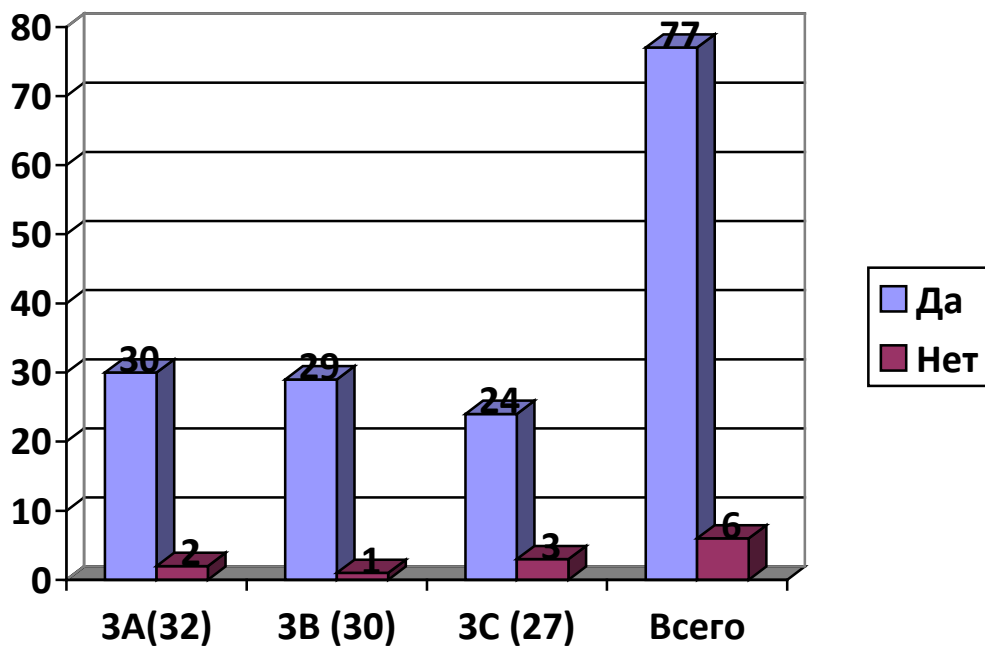


Рисунок 2 – Результаты ответов учащихся на вопрос «Оценивались ли вы ранее по компетенциям?»

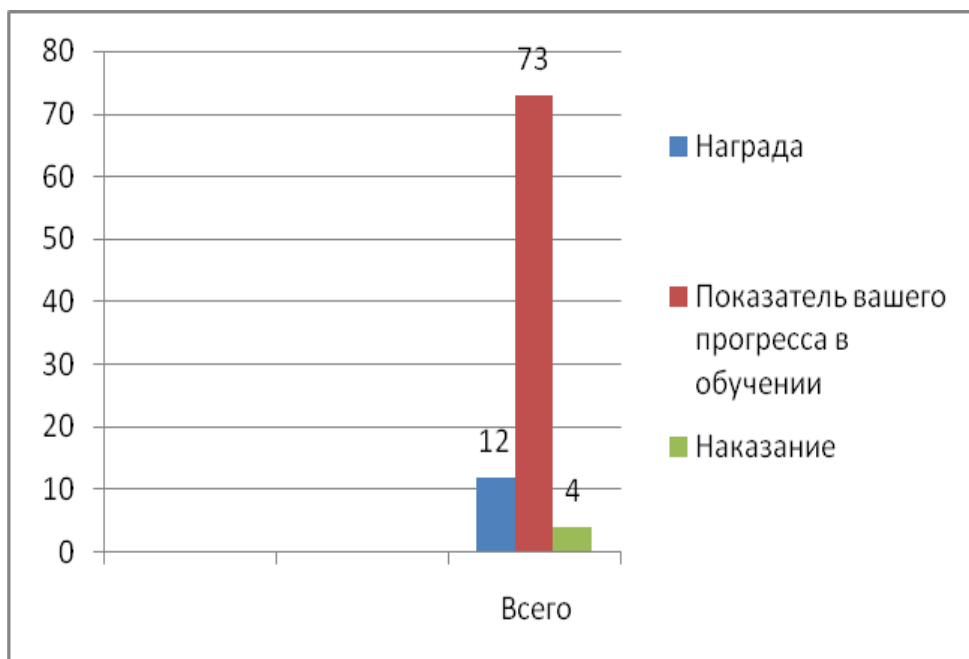


Рисунок 3 – Результаты ответов учащихся на вопрос «Что для вас оценка?»



Рисунок 4 – Результаты ответов учащихся на вопрос «По вашему мнению, как лучше оценивать достижения: с помощью оценок или по компетенциям?»

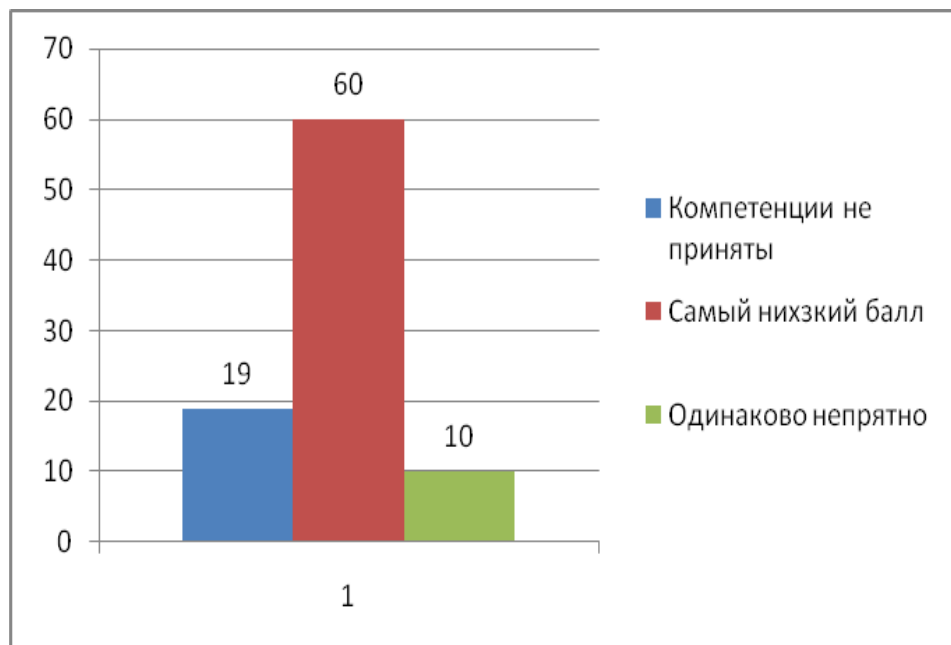


Рисунок 5 – Результаты ответов учащихся на вопрос «Какая формулировка окажет на вас психологическое давление: «компетенции не приняты» или «самый низкий балл?»»

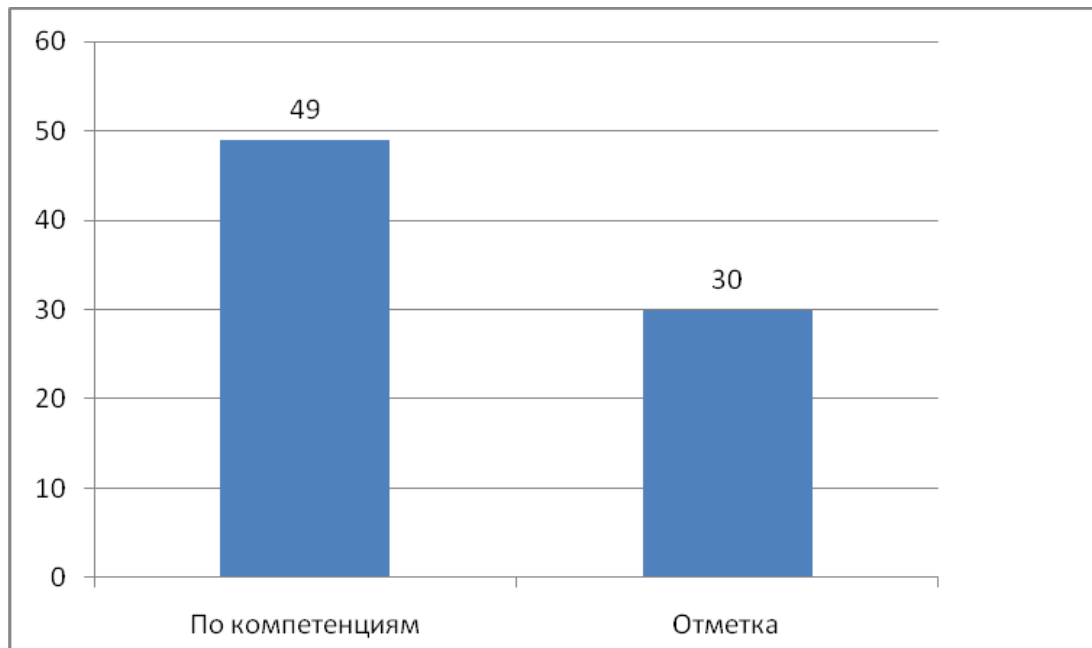


Рисунок 6 – Результаты ответов учащихся на вопрос «Какой способ оценивания, на ваш взгляд, наиболее точный: по компетенциям или отметка?»

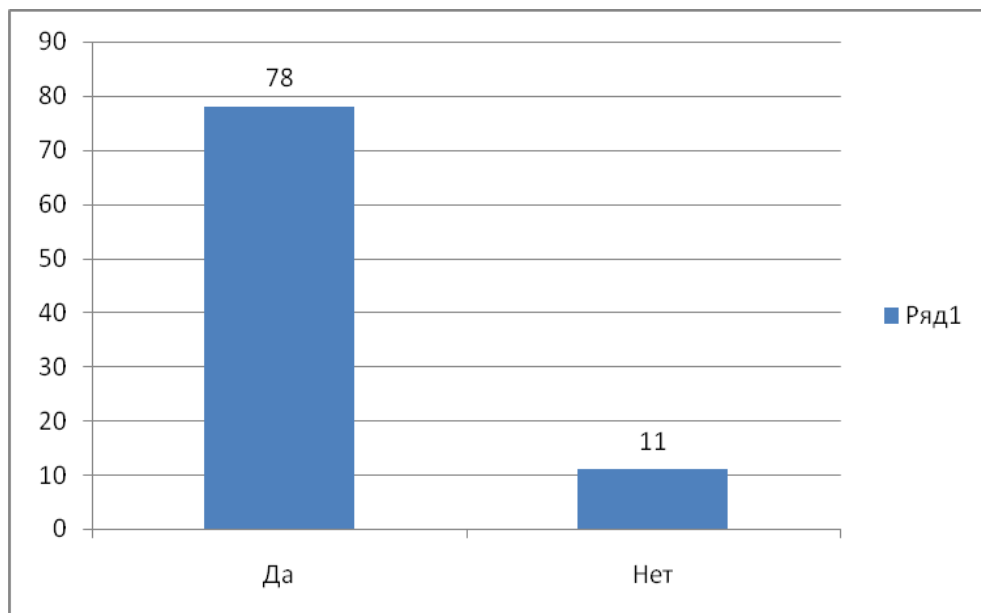


Рисунок 7 – Результаты ответов учащихся на вопрос «Считаете ли вы, что оценивание образовательных результатов по компетенциям позволяет лучше справиться с трудностями в обучении?»

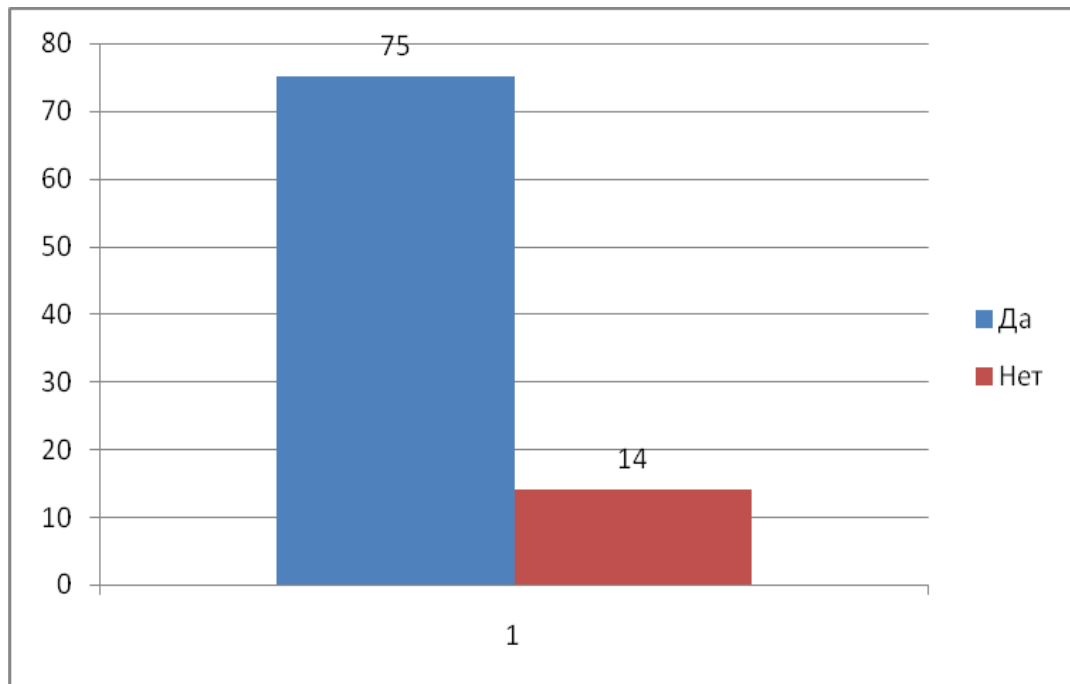


Рисунок 8 – Результаты ответов учащихся на вопрос «Считаете ли вы, что оценивание образовательных результатов по компетенциям позволяет лучше увидеть ваши “сильные” стороны?»

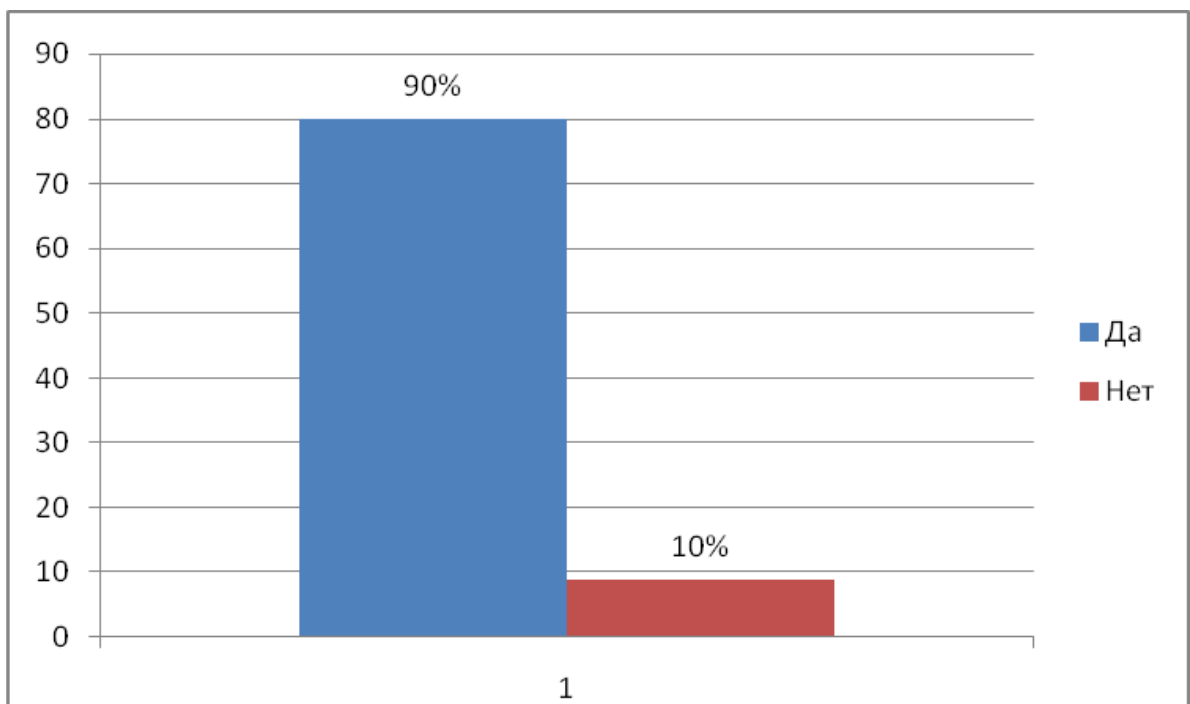


Рисунок 9 – Результаты ответов учащихся на вопрос «Способствует ли оценка знаний по компетенциям прогрессу в обучении?»

Проанализировав ответы учащихся, делаем вывод, что большинство из них видят оценку образовательных результатов по компетенциям менее травмирующей и более мотивирующей, кроме того, оценка образовательных результатов по компетенциям позволяет определить трудные моменты в обучении и улучшить усвоение знаний. То есть ученики обоих классов считают, что эта система лучше, чем традиционная. Результаты анкетирования учащихся, показали, что основными преимуществами данной системы оценивания образовательных результатов является отсутствие давления «плохой отметки» и возможность увидеть проблемы в усвоении знаний.

При этом нужно отметить, что ученики, образовательные результаты которых долгое время оценивались по традиционной двадцатибалльной системе, имеют смешанную точку зрения на оценивание их результатов по компетенциям. Многие учащиеся испытывают страх перед новой системой оценивания образовательных результатов. Те же, кто уже имел позитивный опыт оценивания по компетенциям, испытывают больше доверия к данной системе, считая, что система оценивания образовательных результатов по компетенциям в большей степени способствует прогрессу в обучении, чем традиционная. К тому же большинству учащихся не нравится, что их образовательные результаты постоянно сравнивают, а результат «компетенция принята» и «компетенция не принята» психологически более мягок и не предполагает конкуренции, поэтому те ученики, образовательные результаты которых оценивались по компетенциям, уже не хотят возвращаться к традиционной системе оценивания. Имея прозрачные и ясные критерии оценивания, учащиеся сами могут в какой-то степени оценить свои результаты. Данная система оценивания помогает ученику и приучает его к самостоятельной работе, повышает самооценку.

Практическая ценность разработанной системы состоит в том, что каждый ученик и учитель на определенном этапе обучения может легко определить динамику своего развития, прогресс в обучении. Внедрение современных методов оценивания, научно разработанного анализа результатов обучения привело к то-

му, что в учебных заведениях значительно повысилась успеваемость, как в процентном, так и в количественном соотношении, выросло качество обучения, педагогические работники стали проявлять больший интерес к применению в учебных заведениях альтернативных систем оценивания.

К такому же заключению пришли и преподаватели *колледжа им. Эмиля де Шателе*, где тоже была введена система оценки знаний по компетенциям. Это нововведение затронуло 200 учеников из благополучных в социальном плане семей. Директор колледжа выступил за оценивание знаний по компетенциям, и она была введена в 2011–2012 годах. Преподаватели, работающие в колледже, отмечают, что при традиционной двадцатибалльной системе оценки знаний, ученики уделяли повышенное внимание именно отметке, а не полученным знаниям, сравнивая свою отметку с отметкой других учеников.

Опираясь на результаты проведенного во французских колледжах исследования, сделаем следующие выводы:

1. Основное преимущество оценивания образовательных результатов по компетенциям, на которое указывают и учащиеся, и их родители, – возможность увидеть «сильные» и «слабые» стороны в процессе усвоения программы.

2. Необходимым условием для правильного оценивания является прозрачность системы, что предполагает: точное определение необходимых компетенций, требований, по которым они будут оцениваться, и уровней оценки. Компетенции, требования к ним и уровни их оценки должны соответствовать международным стандартам.

3. Система оценивания по компетенциям позволяет учащимся и преподавателям проследить динамику образовательных достижений, положительно влияет на психологическое состояние учащихся и психологический климат в классе.

Однако, несмотря на явные преимущества, система оценивания образовательных результатов по компетенциям вызывает в обществе много дискуссий.



## 2.2. ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО КОМПЕТЕНЦИЯМ И ПО КОНТРАКТУ ДОВЕРИЯ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (ФРАНЦУЗСКОМУ) ЯЗЫКУ

В настоящий момент крайне важно пересмотреть представления о системе оценивания результатов учащихся. В нашей стране с 1944 года существует пятибалльная система оценивания знаний, которая не дает возможности для формирования полноценной оценочной самостоятельности учащихся, затрудняет индивидуализацию обучения, является малоинформативной. По отметке, как правило, нельзя судить об уровне знаний.

За последнее десятилетие в содержании образования произошли качественные изменения: акцент с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения был перенесен на формирование общеучебных компетентностей учащихся. Это повлекло за собой и изменения в системе оценивания. При таких условиях традиционная «отметочная» система оценивания имеет ряд минусов, так как:

- 1) выполняет лишь функцию внешнего контроля успешности обучения учащегося со стороны учителя и школы;
- 2) не дает полноценной возможности для формирования у учащегося самостоятельности в оценивании;
- 3) затрудняет индивидуализацию обучения.

Учителю трудно зафиксировать и положительно оценить реальные достижения каждого конкретного ребенка в сравнении с его предыдущим результатом, то есть отметка является малоинформативной. В силу своей формализованности и скрытости критериев отметка не позволяет определить реальный уровень знаний и, самое главное, выявить вектор дальнейших усилий – определить, что именно надо улучшить, над чем поработать, в какой степени это вообще необходимо дан-

ному ученику. Полностью сосредоточенная в руках учителя «отметочная» система нередко оказывается орудием манипуляции и психологического давления, которое направлено, с одной стороны, на ребенка, с другой – на родителей. Обратная связь учителя с учениками часто служит социальным и управленческим целям, а не выступает в качестве оказания помощи в улучшении результатов обучения. Среди учителей распространена практика оценивать объем и форму выполненной работы, а не качество достижений учащихся, акцент делается на сравнении учеников друг с другом, что снижает активность и мотивацию, деморализует менее успешных учеников и не позволяет полноценно прогрессировать наиболее успешным.

Посещение колледжей Франции и анализ результатов исследования процесса оценивания образовательных результатов, осуществленного французскими коллегами, дало основание для применения элементов альтернативной системы оценивания, а также элементов системы оценивания по контракту доверия в МАОУ «Лингвистическая гимназия» (г. Ульяновск, Россия), частном учреждении – общеобразовательная организация «Симбирская гимназия “Дар”» (г. Ульяновск, Россия) и университетский колледж ОГУ (г. Оренбург, Россия), при изучении предмета «Французский язык как второй иностранный».

Теоретический анализ альтернативных французских систем оценивания образовательных результатов по компетенциям и контракту доверия А. Антиби позволил выделить дидактические основы применения данных систем оценивания в общеобразовательных учреждениях России, их элементы и этапы работы. Одной из задач является выявление потенциала различных альтернативных моделей оценивания образовательных результатов, разработанных французскими учеными.

Перед проведением эксперимента была осуществлена диагностика педагогической документации, анализ успеваемости по предмету «французский язык», анкетирование учителей, учащихся и родителей.

Изучение документации показало формальное отношение к процессу оценивания. Для того чтобы получить хороший показатель, необходимо выполнить все

задания по данной теме, что не всегда соответствует реальной действительности. Оценивание по традиционной системе не предусматривает дополнительные меры в случае не усвоения материала, затруднений на одном из этапов обучения (дополнительные задания, задания повышенной трудности для успевающих учащихся, разнообразие заданий и т.д.). Ссылаясь на работы Пирэну, констатируем тот факт, что «способности и потребности учеников неодинаковы и работают они по-разному, ситуация, оптимальная для одного ученика, не будет таковой для другого <...> можно вывести простое уравнение: разнообразие людей плюс соответствующий подход к каждому равняется разнообразию в образовании» [254]. Изучение журнала учебной документации показало, что в оценивании преобладает количество выставленных на занятии оценок. Можно наблюдать однообразие в оценивании образовательных результатов учащихся, шаблонность в построении урока. При итоговом оценивании игнорируется процесс достижения результатов учащимися. Оценивание ориентировано на наказание, а не поощрение. Все эти факторы приводят к низкой мотивации и снижению качества образования.

В начале эксперимента учителям была предложена анкета «Мнение педагога о процессе образования и оценивания образовательных результатов» (Приложение 1). Сопоставление полученных данных анкетирования и наблюдений в процессе проведения занятий позволило установить, что для большинства преподавателей оценить работу обучаемого, значит, прежде всего, контролировать знания; двое преподавателей из пяти отметили важность таких параметров, как наблюдение за прогрессом в обучении и определение трудностей в усвоении материала.

**В Лингвистической гимназии г. Ульяновска** все классы хорошо оборудованы: есть интерактивные доски и выход в интернет. Здесь учащиеся имеют возможность изучать английский язык в качестве первого иностранного языка и немецкий или французский в качестве второго. В социальном плане в большинстве своем учащиеся колледжа относятся к благополучным социальным группам. Только 4 % учащихся выходцы из неблагополучных семей. Социальная среда яв-

ляется одним из факторов, влияющих на успешную учебу. В среднем 90 % учащихся поступают в высшие заведения страны.

Для проведения эксперимента нами были выбраны три девятых класса. В течение 2018–2019 учебного года в 9 «А» классе МАОУ «Лингвистическая гимназия» велось оценивание образовательных результатов по предмету «Иностранный язык» (французский) по традиционной пятибалльной системе оценивания, а в 9 «Б» и 9 «В» классах – оценивание образовательных результатов по компетенциям.

Разрабатывая компетенции по предмету «Французский язык» по теме «Продукты питания», «Спорт», «Свободное время», мы основывались на общеевропейских компетенциях владения языком. Знания учащихся оценивались по следующим направлениям: понимание устной речи, письменная речь, контроль чтения, беседа по заданной теме (Приложение 2).

Известно, что основной целью обучения иностранному языку является достижение учащимися установленного уровня владения коммуникативной компетенцией. Чтобы достичь заданного уровня, необходимо овладеть определенной суммой речевых навыков и умений.

Навыки устно-речевого общения рассматриваются как составные элементы речевых умений, как то: аудирование и говорение. Знание стадий формирования речевых механизмов и программных требований к уровню сформированности навыков и умений иноязычного устно-речевого общения позволяет эффективно осуществлять отбор наиболее важных форм контроля данного вида общения.

В рамках промежуточного контроля проверяется уровень сформированности навыков и умений устно-речевого общения. В рамках итогового контроля проверяется достижение учащимися уровня коммуникативной компетенции.

Для измерений достигнутого уровня развития навыков и умений иноязычного устно-речевого общения была разработана шкала оценивания по теме «Продукты питания»: «компетенция принята», «компетенция в стадии усвоения»,

«компетенция не принята». В начале изучения темы был озвучен список компетенций, которые должны быть усвоены.

Конечная проверка в усвоении темы – это сочинение, т.е. письменное высказывание по данной теме. Критерии составлены на русском языке. На начальном этапе они прорабатываются вместе с учениками. В процессе совместной работы становятся понятными типы упражнений и задания, которые учащиеся должны выполнить. В ходе работы учащиеся сначала составляют текст по теме, проверяют ошибки, затем заучивают его наизусть.

Конечная цель – устное высказывание по теме. Критерии его оценивания разъясняются педагогом заранее. Это понимание собеседника, лексический запас по данной теме и умение корректировать.

Ученик должен:

- а) понимать собеседника;
- б) иметь оптимальный словарный запас (в рамках данной темы);
- в) уметь корректировать свое высказывание.

Устное высказывание по теме подразделяется на следующие этапы: выступление перед классом, запись высказывания на компьютер, беседа с преподавателем по теме. Слушая свое высказывание, записанное на компьютер, ученик может увидеть то, что он усвоил, и то, что еще не проработано в достаточной степени. Итак, резюмируя вышесказанное, отметка помогает ученику увидеть трудности в усвоении материала.

С учащимися Лингвистической гимназии было проведено исследование с целью определения преимуществ либо недостатков системы оценивания образовательных результатов по компетенциям в двух девярых классах. Группа, принявшая участие в исследовании первой – 9 «Б» класс, состоит из двенадцати учащихся: семи мальчиков и пяти девочек, а также группа учащихся 9 «В» класса – из 10 человек. Родной язык для всех учащихся русский.

В начале учебного года учащимся был выдан опросный лист. Один из вопросов в нем касался психологического климата в группе. Далее была проведена

обработка опросных листов. После их обработки было выявлено, что 22 ученика 9 «Б» и 9 «В» считают обстановку на уроках французского языка благоприятной, восемь человек – неблагоприятной. Восемь учеников в классе по предмету «Французский язык» имеют уровень А2, один ученик – уровень А1 и трое учащихся – уровень В1. Это влияет на психологический климат в классе. Ученики, имеющие более низкий уровень, не должны бояться попросить повторить, объяснить, еще раз показать то, что они не поняли, а ученики, имеющие более высокий уровень владения языком, могут помочь своим одноклассникам в усвоении материала.

В рамках исследования поставлены следующие вопросы:

– В какой мере оценивание образовательных результатов позволяет преподавателям применять в процедуре оценивания методики, более приемлемые по отношению к каждому ученику?

– В какой мере оценивание образовательных результатов по компетенциям мотивирует учащихся?

– Какое место в системе оценивания образовательных результатов занимает оценивание по компетенциям?

В начале года для учащихся гимназии, также как и для французских школьников, был разработан опросный лист (Приложение 4). Ключевой вопрос сформулирован следующим образом: «Оценка знаний по компетенциям мотивировала вас? Изменилось ли ваше отношение к учебе?» Ответ нужно было выбрать из трех предложенных вариантов: «да», «немного», «очень сильно». Также нужно было объяснить свой выбор. Всего было опрошено 22 человека.

На те же вопросы отвечали и учащиеся *университетского колледжа* федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «*Оренбургский государственный университет*», основанного в 2015 году. Группа, принявшая участие в анкетировании, состояла из 28 учащихся, которые в течение года оценивались по компетенциям. Полученные результаты представлены на рисунках 10–18.

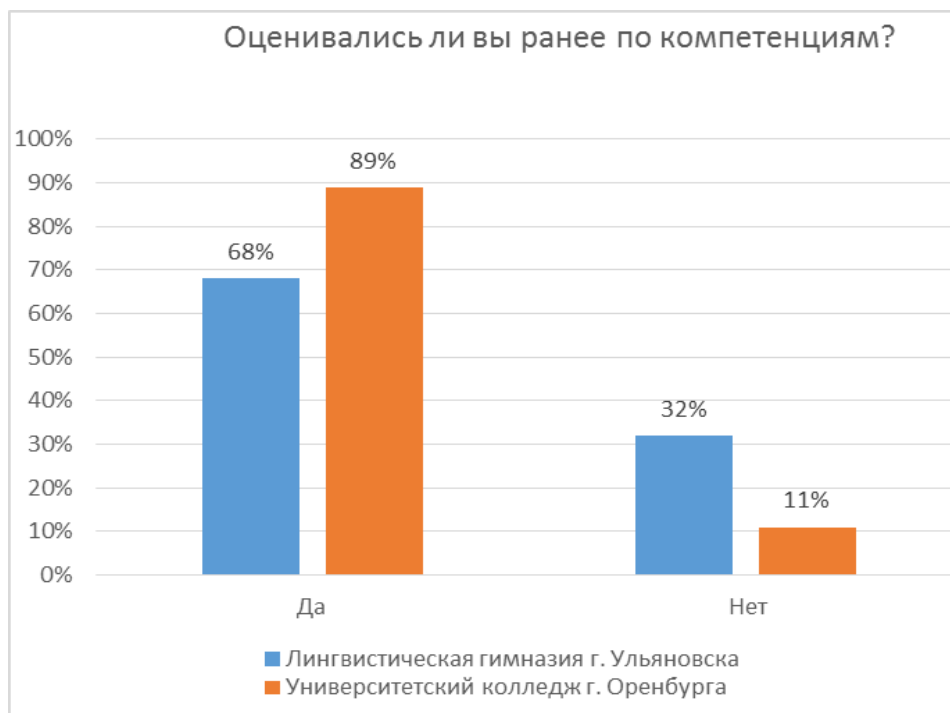


Рисунок 10 – Результаты ответов учащихся МАОУ «Лингвистическая гимназия» и университетского колледжа г. Оренбурга на вопрос «Оценивались ли вы ранее по компетенциям?»

Большая часть учащихся обоих учебных заведений ранее оценивались по компетенциям.

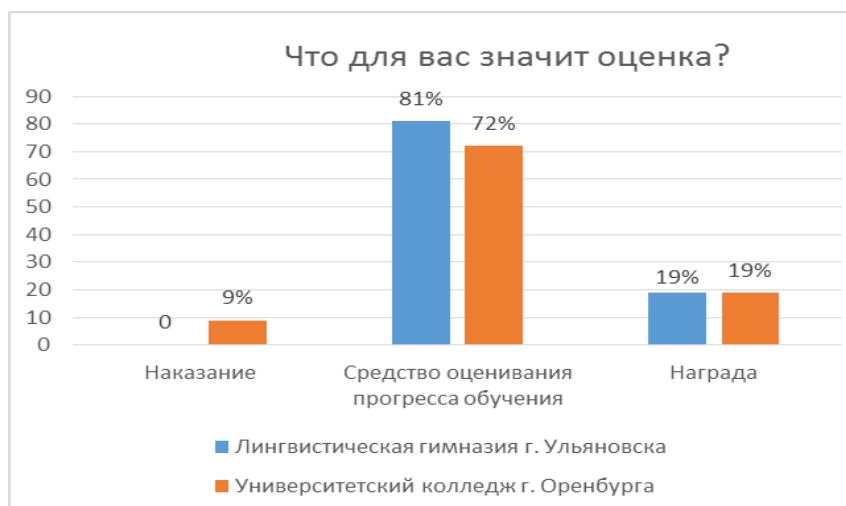


Рисунок 11 – Результаты ответов учащихся МАОУ «Лингвистическая гимназия» и университетского колледжа г. Оренбурга на вопрос «Что для вас значит оценка?»

Большинство учащихся обоих учебных заведений видят в оценке, прежде всего, показатель прогресса в обучении.



Рисунок 12 – Результаты ответов учащихся МАОУ «Лингвистическая гимназия» и университетского колледжа г. Оренбурга на вопрос «По вашему мнению, лучше оценивать достижения по: компетенциям или отметкой?»

В ответах на третий вопрос выбор был обучающимися сделан в пользу отметки, а не оценивания по компетенциям, что может объясняться недостаточной частотой применения альтернативных систем оценивания в отечественном образовании.





Рисунок 13 – Результаты ответов учащихся МАОУ «Лингвистическая гимназия» и университетского колледжа г. Оренбурга на вопрос «Что для вас психологически труднее получить: “компетенция не принята” или “самый низкий балл?”»

Для большинства учащихся формулировки в результате обучения «компетенция не принята» и «самый низкий балл» равнозначны.



Рисунок 14 – Результаты ответов учащихся МАОУ «Лингвистическая гимназия» и университетского колледжа г. Оренбурга на вопрос: «Какой из двух способов оценивания вы считаете более точным: по компетенциям или традиционными способами?»

Из двух способов оценивания учебных достижений большинство учащихся выбрало оценивание по компетенциям.



Рисунок 15 – Результаты ответов учащихся МАОУ «Лингвистическая гимназия» и университетского колледжа г. Оренбурга на вопрос «Считаете ли вы, что оценивание результатов обучения по компетенциям позволяет лучше справиться с трудностями?»

Большинство учащихся отметили, что система оценивания учебных достижений по компетенциям помогает им преодолеть трудности в обучении, увидеть то, что усвоено ими хорошо, и то, что еще нужно проработать. Другими словами, цель этой системы оценивания знаний заключается в том, чтобы вести учащихся к самостоятельности в обучении, чтобы они могли обучаться в течение всей своей жизни.



Рисунок 16 – Результаты ответов учащихся МАОУ «Лингвистическая гимназия» и университетского колледжа г. Оренбурга на вопрос «Считаете ли вы, что оценивание результатов обучения по компетенциям позволяет лучше увидеть ваши “сильные” стороны?»

Большинство обучающихся лингвистической гимназии г. Ульяновска и колледжа г. Оренбурга указали, что оценивание результатов обучения по компетенциям позволило им увидеть свои сильные стороны при изучении французского языка.



Рисунок 17 – Результаты ответов учащихся МАОУ «Лингвистическая гимназия» и университетского колледжа г. Оренбурга на вопрос «Какой способ оценивания вы считаете более мотивирующим?»

Наиболее мотивирующим способом оценивания обучающиеся лингвистической гимназии г. Ульяновска и университетского колледжа г. Оренбурга обозначают систему оценивания по компетенциям.

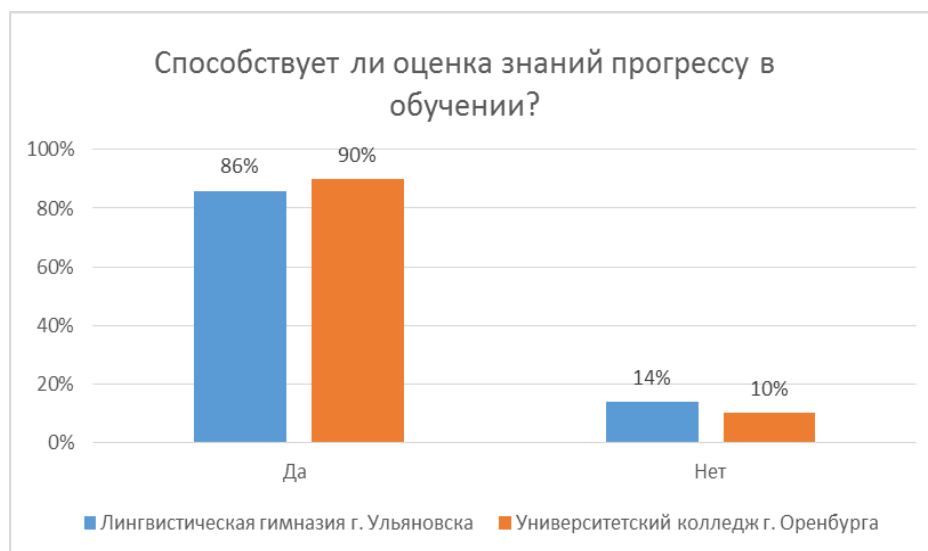


Рисунок 18 – Результаты ответов учащихся МАОУ «Лингвистическая гимназия» и университетского колледжа г. Оренбурга на вопрос «Способствует ли оценка знаний прогрессу в обучении?»

Большинство учащихся считает, что оценивание результатов по компетенциям позволяет лучше увидеть их сильные стороны и является для них более мотивирующим, способствует прогрессу знаний в обучении французскому языку.

Анализируя ответы учащихся, можно сделать следующие выводы:

1. Оценивание образовательных результатов по компетенциям позволяет лучше справиться с трудностями в обучении и определить свои «сильные» и «слабые» места.

2. Для большинства учащихся оценка – это средство увидеть прогресс в обучении.

3. Оценивание по компетенциям – это более справедливый способ оценивания образовательных результатов, но в тоже время традиционное, балльное, оценивание считается учащимися более точным.

4. Оценивание образовательных результатов по компетенциям помогает преодолеть сложности в обучении и благоприятствует созданию такого психологического климата в классе, который способствует процессу обучения.

В конце года мы так же, как и преподаватели французских колледжей, раздали опросный лист с теми же вопросами, которые были заданы французским учащимся, чтобы узнать мнение учеников (Приложение 3). Общее количество опрошенных – 148 человек (Лингвистическая гимназия – 82 чел., Симбирская гимназия «ДАР» – 26 чел., Оренбургский колледж – 40 чел.). Результаты нашего эксперимента представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты диагностики российских школьников и учащихся колледжа

<b>Вопрос</b>	<b>Ответы</b>
Оценивались ли вы ранее по компетенциям? – да – нет	128 20
Что для вас значит оценка? – награда – средство оценивания прогресса в обучении – наказание	40 80 28
По вашему мнению, как лучше оценивать достижения? – отметка – по компетенциям	70 78
Какая формулировка окажет на вас психологическое давление? – компетенция не принята – самый низкий балл – одинаково неприятно	38 100 10

Продолжение Таблицы 10 – Результаты диагностики российских школьников и учащихся колледжа

Какой способ оценивания, на ваш взгляд, наиболее точный? – по компетенциям – традиционными отметками – одинаково	70 78
Считаете ли вы, что оценивание образовательных результатов по компетенциям позволяет лучше справиться с трудностями в обучении? – да – нет	110 38
Считаете ли вы, что оценивание результатов обучения по компетенциям позволяет лучше увидеть ваши «сильные» стороны? – да – нет	100 48
Способствует ли оценка знаний по компетенциям прогрессу в обучении? – да – нет	110 38

Согласно данным таблицы, большинство учащихся отмечают, что оценивание образовательных результатов по компетенциям обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционной системой: позволяет лучше справиться с трудностями, увидеть «сильные» и «слабые» стороны, способствует прогрессу в обучении. На вопрос «Что для вас значит оценка?» 80 человек ответили, что оценка означает прогресс в обучении. Учащиеся в своих ответах указали на тот факт, что оценивание образовательных результатов по компетенциям способствует формированию диалога с учителем. На вопрос «Какая формулировка окажет на вас психологическое давление?» 100 человек из 148 опрошенных ответили «самый низкий балл», тогда как формулировка «компетенция не принята» вызывала негативное отношение у 38 опрошенных обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что оценивание образовательных результатов по компетенциям оказывает влияние на мотивацию. Сочетание мотивации к изучению французского языка и новых форм оценивания образовательных результатов способствует наибольшему вовлечению в процесс обучения обучающихся с более широким использованием дополнительных материалов, которые отражают культуру страны изучаемого языка, ее историю и традиции. Все эти факторы сыграли положительную роль и в формировании коммуникативной компетенции. Как следствие, повысилась успеваемость по предмету французский язык – улучшилось качество иноязычного образования.

В *Лингвистической гимназии* также были апробированы элементы системы оценивания по *контракту доверия*. Эксперимент проводился в параллели 9-х классов при обучении предмету «Французский язык (как второй иностранный)». За неделю до итогового контроля ученикам был выдан список из десяти вопросов, семь из которых уже были разобраны на занятиях, три вопроса подобны им, но не идентичны. За несколько дней до опроса согласно системе оценивания А. Антиби был организован сеанс «вопрос-ответ», на котором разъяснены непонятные вопросы. О новой системе оценивания было объявлено заранее. Вопросы, фигурировавшие в списке, были основательно изучены и проработаны.

В процессе обучения иностранному языку как второму иностранному большую трудность представляет усвоение и активизация грамматического материала. В 9-м классе в программе обучения названа тема «Согласование времен в плане настоящего времени», «Согласование времен в плане прошедшего времени». Обе грамматические темы достаточно сложны в усвоении.

Итак, на первом этапе согласно рекомендациям А. Антиби учитель должен дать ученикам документ, в котором он указывает конкретно, что нужно уметь делать и знать, чтобы полностью усвоить материал и добиться успеха. Речь идет совершенно не о том, чтобы заранее сообщить о процедуре контроля знаний, а о том, чтобы указать ученику, над чем он должен работать, чтобы быть успешным в данном вопросе. По теме «Согласование времен в плане настоящего времени»,

«Согласование времен в плане прошедшего времени» главная задача ученика – усвоить изменение времен при переводе прямой речи в косвенную. Учащимся был выдан лист с объяснениями и обобщениями по данному вопросу (лист лексических изменений при согласовании времен, а также таблица изменения времен).

Второй этап в системе оценивания А. Антиби – это сеанс «вопрос-ответ». Некоторые ученики не смогли получить помощь в объяснении данного материала дома, они могут получить все необходимые объяснения на сеансе «вопрос-ответ» в классе, перед контрольным занятием. Объяснить непонятные моменты помогает учитель, а также те ученики, которые полностью усвоили тему. Далее следует третий этап, непосредственный контроль, оценивание образовательных результатов по теме «Согласование времен в плане настоящего времени», «Согласование времен в плане прошедшего времени». Опросный лист и лист с практическими заданиями полностью соответствует листу, оговоренному в начале эксперимента.

На итоговом занятии было констатировано, что практически все ученики класса справились с контрольной работой по данной теме. Установились доверительные отношения между учениками и учителем, потому что оценка прозрачна и работа вознаграждена.

Проанализировав результаты усвоения материала, можно сделать вывод о том, что система дает много дополнительных возможностей, но, чтобы воспользоваться ими в полной мере, от учителя требуется освоение достаточно сложной, непривычной специфики работы, ведущей к изменению характера профессиональной деятельности:

1. Система оценки знаний по контракту доверия является инструментом, которым пользуется преимущественно учитель. *Но создается она, в первую очередь, ради раскрытия учебного потенциала ученика.* Важнейшая задача учительского коллектива как раз и состоит в том, чтобы донести до школьников понимание того, что новая система оценивания направлена на реализацию объективной и адекватной, а значит, справедливой оценки.



2. Оценивание знаний по компетенциям так же, как и оценивание знаний по доверительному контракту А. Антиби, меняет взаимоотношение в системе «учитель – ученик». Согласно системе оценке знаний по контракту доверия, ученик уже до контрольного задания проработал все основные вопросы, причем вопросы, которые были непонятны ученику в процессе усвоения знаний, были объяснены преподавателем, поэтому отношения «ученик – учитель» стали более доверительными, а значит, более эффективными.

3. Для того чтобы система оценки знаний по контракту доверия работала успешно, необходимо решать проблемы, с которыми сталкивается ученик сразу же по мере их обнаружения. Это может быть, например, пропуск занятий по болезни. Важно, что ученик на сеансе «вопрос-ответ», может восполнить свои пробелы в знаниях, которые возникли вследствие пропуска занятий.

4. Успех системы оценивания знаний по контракту доверия, а также по компетенциям во многом зависит от согласованности действий учителя и учеников. Принципы системы оценивания знаний по компетенциям и по контракту доверия должны быть известны и ученикам, и их родителям.

5. Очень важно, чтобы ученики были не только знакомы с техническими возможностями новой системы оценивания, но и понимали идеологию, воплощением которой она является. Также необходимо ознакомить школьников с особенностями системы оценивания, что поможет избежать в будущем ряда проблем.

Следование основным правилам и принципам альтернативных систем оценивания образовательных результатов обучающихся требует от учительского коллектива дисциплинированности, согласованности действий и дополнительных трудозатрат. Только в этом случае использование данных систем дает те результаты, на которые они рассчитаны.

### 2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ И УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В КОЛЛЕДЖАХ ФРАНЦИИ И РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Наблюдения и результаты анкетирования, полученные в ходе проведенного исследования, обусловили необходимость уточнения условий для применения французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов обучающихся, в том числе и дидактического обеспечения. Работа по решению этой задачи состояла из нескольких этапов.

На первом, подготовительном, этапе был проведен семинар, цель которого – ознакомление администрации учебных заведений и учителей с французскими альтернативными системами оценивания образовательных результатов учащихся, а также привлечение их внимания к процессу оценивания. Необходимо было довести до сознания учителя, что данные системы оценивания ведут не только к пересмотру всего учебного процесса, но и требуют определенных временных затрат на разработку листов оценивания по компетенциям и по контакту доверия. Поэтому в содержание семинара были включены вопросы истории возникновения альтернативных систем оценивания и раскрыты особенности их формирования. Параллельно велась работа по ознакомлению учащихся с альтернативными системами оценивания.

На втором – практическом – этапе разработанные листы компетенций были применены учителями и обучающимися на уроках французского языка.

В ходе третьего – обобщающегося – этапа были проанализированы полученные результаты и сформированы рекомендации для учителей и учащихся.

Учителями было отмечено, что педагог, работающий по системам оценивания учебных достижений обучающихся по компетенциям и контракту доверия, должен:

- в своем арсенале иметь широкий диапазон методов оценивания учебных достижений;

- применять в своей работе базовый принцип оценивания, а именно: ознакомление учащихся с контрольным списком вопросов за неделю до даты предполагаемого опроса;

- реализовывать в своей работе сеанс «вопрос-ответ»;

- проводить для ученика дополнительные консультации с целью выяснения готовности ученика к контрольной работе (зачету). Все вопросы должны быть изучены в классе, на уроках. Из двадцати предлагаемых на контрольном занятии вопросов только четыре могут быть не проработаны в ходе освоения материала (вопросы для контроля должны быть аналогичны изученным);

- представить в начале учебного года применяемую систему оценивания ученикам и родителям. Ученик должен верить в то, что если он будет регулярно заниматься, то обязательно достигнет успеха в учебе.

Такой подход естественным образом вписывается в концепцию – учить, а не делить обучающихся на «лучших» и «худших». Если во время урока «вопрос-ответ» некоторые ученики не успели задать вопрос по причине нехватки времени, преподаватель может разбить учеников на группы, учитывая схожесть вопросов.

Работая по системе оценивания А. Антиби, нельзя забывать о «подводных камнях». Самая большая сложность, с которой сталкиваются преподаватели и которой было уделено особое внимание на семинаре в начале года, – это составление шкалы для оценивания письменных работ. Для решения этой проблемы были определены следующие условия, которые оговорены в ходе первого ознакомительного семинара.

1. Лист вопросов должен быть сбалансированным, объем вопросов не должен быть большим.

2. Одно из условий, которое нужно соблюдать при включении данной системы оценивания в свою работу, заключается в следующем: при данной системе оценивания не может быть «подарков», т.е. если ученик систематически работает, то он может решить все поставленные перед ним задачи и не нуждается в оценке-подарке.

3. При включении в образовательный процесс системы оценивания по компетенциям нужно учитывать, что данный тип оценивания базируется на трех этапах усвоения материала и делает прозрачным весь процесс обучения. Каждый этап выполняет свою функцию и соответствует трем этапам обучения: диагностическое оценивание, формирующее оценивание и обобщающее оценивание. Все типы оценивания находят свое отражение в дневнике компетенций. Основная задача дневника компетенций – определить способности каждого ученика и насколько он усвоил компетенции, определенные требованиями.

В ходе ознакомительного семинара нами было обращено внимание на то, что главным преимуществом данной системы оценивания является отсутствие среднего балла. Результативность проведения подготовительного семинара была определена с помощью устного и письменного опроса учителей, а также был сделан вывод о том, что данный семинар:

- дал возможность учителям познакомиться с новой для них системой оценивания образовательных результатов обучающихся;

- позволил овладеть новыми альтернативными техниками оценивания, научиться планировать и строить свои занятия с использованием альтернативных систем оценивания, апробировать данные системы на своих занятиях.

В ходе практического этапа было констатировано положительное изменение отношения учителей к процессу оценивания, а также выявлена заинтересованность учащихся в процессе.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы были обнаружены следующие педагогические эффекты: 1) влияние системы оценки знаний по компетенциям и по контракту доверия на учеников и преподавателей; 2) трудности применения альтернативных систем оценивания учебных достижений учащихся.

**Первый педагогический эффект** – влияние системы оценки знаний по компетенциям и по контракту доверия на учеников и преподавателей.

Смена системы оценивания приводит к изменению стереотипов деятельности всех субъектов образовательного процесса. Одним из педагогических эффектов явилось влияние на учащихся и преподавателей (и французских, и российских) системы оценивания по компетенциям и по контракту доверия.

Вначале мы отметим изменения в психологических ощущениях учеников, вызванных введением альтернативных систем оценивания образовательных результатов, затем – изменения в их учебной деятельности, а также представим краткое описание эффекта влияния альтернативных систем оценивания достижений учащихся на педагогов.

Для успешности обучения очень важен психологический комфорт, параметрами которого являются: *понятность правил, нацеленность системы на поощрение, отсутствие боязни плохой отметки, возможность прорыва «вверх»,* (т.е. заметное улучшение успеваемости по предмету), *наличие «страховки»* – отсутствие зависимости итоговой отметки от случайной неудачи, *зависимость возможности исправления отметки от ученика.* Большое значение этому аспекту уделяется при оценке знаний по контракту доверия.

Примером данного педагогического эффекта стали результаты эксперимента, проведенного во Франции. Так, в городе Безансон (Франция) в лицее Жюлья Аг прошел педагогический эксперимент по применению системы оценки знаний по контракту доверия для учащихся с первого по третий класс. По словам преподавателей, работающих в экспериментальных классах, результатом применения системы оценки знаний по контракту доверия стало улучшение психологического

климата, повышение мотивации, и, как следствие, хорошая работа учеников. Ниже представлены заключения преподавателей, участвовавших в эксперименте.

Преподаватель физики мадам Персье проводила эксперимент в классе, где большинство учеников имеют очень хороший уровень подготовки, но при этом некоторые школьники испытывали трудности. По итоговым результатам учебных достижений последних мадам Персье сделала вывод, что у учащихся возросла мотивация к обучению. В конце года эти ученики очень хорошо выполнили задания пробного экзамена. Они признались учителю, что выполняли одни и те же задания много раз, чтобы успешно сдать их на экзамене. Мадам Персье отмечает, что с введением новой системы оценивания ученики стали задавать больше вопросов и, соответственно, стали лучше разбираться в материале.

Преподаватель физики мадам Умади Флоранс утверждает, что 12 человек из 22 учеников в ее классе положительно оценили систему оценивания по контракту доверия. Учеников порадовала возможность задавать вопросы по теме, они отметили возникшую высокую мотивацию. Восемь человек из 22 школьников имели двойственное мнение. Двое учеников отрицательно высказались о системе, утверждая, что она оценивает неправильно (преподаватель отмечает в отчете, что эти двое недовольных учеников не особенно утруждали себя в учебе). Интересно мнение самой мадам Флоранс: она говорит об ограниченности этого типа оценивания, так как он может стать ловушкой для учеников, имеющих стремление заниматься впоследствии научной деятельностью (они не до конца осознают те трудности, которые могут при этом возникнуть). Преподаватель отметила, что в следующем году продолжит эксперимент, уделяя больше внимание разграничению оценок в фазе усвоения и итоговой фазе.

Важным дополнением к приведенным данным оказываются также и мнения учеников, сформулированные в свободной форме. Чаще всего опрашиваемые в качестве неоспоримого достоинства данной системы оценивания называли возможность исправления отметки самим учеником. Для большей части школьников

это важнейший параметр, характеризующий психологическую комфортность системы оценки знаний по компетенциям.

Некоторые ученики при анкетировании отметили, что новая система «более мягкая», что им «легче жить», «интереснее учиться», появляется «большой интерес к учебе», система «поощряет, а не наказывает».

Также учениками часто упоминаются параметры «ясность правил», «однозначность правил вывода итоговой отметки», «прозрачность системы оценок», «понятность требований», в которых «не учитывается личное отношение учителя», «есть ясные правила вывода итоговой отметки, а не решение учителя».

Однако влияние альтернативных систем оценивания на учащихся не заключается лишь в изменении степени психологической комфортности. Очень важным фактором является изменение привычного *характера учебной деятельности*, а значит, и соответствующие свойства системы оценивания оказываются исключительно важными. Понятно, что выделять эти возможности системы в отдельную группу можно только понимая некоторую условность этого действия.

В качестве дополнительных параметров системы оценивания по компетенциям, влияющих на характер учебной деятельности, нами были обозначены:

- стимулирование ответственного отношения к учебе;
- наличие стимулов к планированию учебы;
- наличие стимулов к выполнению обязательных и необязательных заданий;
- наличие условий, порождающих азарт, желание добиться большего в учебе, способствующих реализации индивидуальной образовательной траектории.

Названные выше параметры позволяют отследить, насколько альтернативные системы оценивания благоприятствуют проявлению субъектности учащихся и способствуют, по возможности, полному освоению учебной программы.

Учащимся 6 класса колледжа Жана Лидяка, Лингвистической гимназии г. Ульяновска и колледжа г. Оренбурга были предложено отметить в анкетах, формированию каких качеств учебной деятельности способствует традиционной

система оценивания и системы оценивания по компетенциям. Соответствующие данные, собранные в 2017–2020 годах, представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительный анализ влияния традиционной системы оценивания и системы оценивания по компетенциям на учебную деятельность

<b>Образовательные организации</b>	<b>Ответственное отношение к учебе</b>	<b>Планирование учебы</b>	<b>Выполнение обязательных заданий</b>	<b>Выполнение необязательных заданий</b>	<b>Азарт, желание добиться большего</b>
<b>Систем оценивания образовательных результатов по компетенциям</b>					
Учащиеся колледжа Жана Лидяка, 6 класс	+	+	+		+
Учащиеся Лингвистической гимназии г. Ульяновска	+	+	+	+	
Учащиеся колледжа г. Оренбурга	+	+	+		+
<b>Традиционная система оценивания</b>					
Учащиеся колледжа Жана Лидяка, 6 класс	+	–	–	–	+
Учащиеся Лингвистической гимназии г. Ульяновска	+	–	–	–	–
Учащиеся колледжа г. Оренбурга	+	+	–	–	–

Из таблицы видно, что возможности системы оценивания по компетенциям влиять на характер учебной деятельности школьников значительно выше, чем возможности двадцатибалльной и пятибалльной системы. Даже «сторонники» традиционной системы признают этот факт. Это демонстрирует очевидное преимущество системы оценивания по компетенциям, заключающееся в изменении характера учебной деятельности в соответствии с требованиями деятельностного подхода к обучению.

Введение в колледжах системы оценки знаний по компетенциям и по контракту доверия оказывает заметное влияние на учащихся по следующим параметрам: поддержка активности, мотивации ученика; поощрение самостоятельной



учебной деятельности. Остановимся подробнее на влиянии элементов альтернативных систем на учебную мотивацию обучающихся.

Профессор из университета г. Монреаль Ролан Вио в своем произведении «Мотивация в классе» пишет, что мотивация в классе подвержена влиянию многих переменных. Очевидно, что мотивация должна быть в основе процесса обучения и, соответственно, в основе процесса оценивания знаний. Оценивание знаний должно быть полезным, дать возможность ученику развить свой потенциал.

Ролан Вио выводит несколько составляющих успешной и результативной мотивации. Одна из главных составляющих – это учет личностных качеств обучаемого. Важно также соотношение между мотивацией ученика и прогрессом в обучении. Многие преподаватели, работающие в классах без отметки, пишут о том, что некоторые ученики мотивированы только отметкой, а не самим процессом получения знаний. Они считают классическое оценивание знаний через отметку тормозом в познавательном обучении учащихся. Педагоги-исследователи установили связь между этими двумя понятиями. Мишель Леконт пишет, что оценка в ее цифровом, буквенном выражении позволяет распределять учеников по рангам, что снижает мотивацию; формирует у учителя мнение о потенциале его учеников, вызывая эффект Пигмалиона.

С целью исследования влияния элементов альтернативных систем на учебную мотивацию учащихся применялся опросник «Учебная мотивация» Г. А. Карповой (Приложение 10). Цель опросника – выявление ведущих мотивов учебной деятельности: низкий, средний и высокий уровень познавательных, коммуникативных, эмоциональных мотивов, мотивы саморазвития, позиция школьника, мотивы достижения успеха, мотивы одобрения (поощрения, наказания).

Одной из задач является отслеживание изменений учебной мотивации у обучающихся Симбирской гимназии «ДАР», Лингвистической гимназии г. Ульяновска и университетского колледжа г. Оренбурга при обучении французскому языку с применением элементов французских альтернативных систем оценивания. Уточним, что выбор этих учебных заведений был сделан на основе трехлет-

них наблюдений и исследований. Результаты изучения уровней учебной мотивации учащихся при применении элементов альтернативных систем оценивания по компетенциям и по контракту доверия представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сводная таблица результатов изучения уровней учебной мотивации учащихся при применении элементов альтернативных систем оценивания по компетенциям и по контракту доверия

Составляющие учебной мотивации	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	До (%)	После (%)	До (%)	После (%)	До (%)	После (%)
Познавательные мотивы	15%	-	63%	53%	22%	47%
Коммуникативные мотивы	48%	-	37%	52%	15%	48%
Эмоциональные мотивы	25%	-	66%	54%	9%	41%
Мотивы саморазвития	18%	3%	71%	74%	11%	23%
Мотивы достижения успеха	45%	5%	39%	52%	16%	43%

Из таблицы 2 видно, что после применения элементов альтернативных систем оценивания по компетенциям и по контракту доверия изменился уровень учебной мотивации учащихся при обучении французскому языку – динамика положительная. Так, например, выросло количество учащихся с высоким уровнем познавательной мотивации на 25 %, коммуникативных мотивов – на 33%, эмоциональных мотивов на 32%, мотивов достижения успеха – на 27%. Меньше всего изменился уровень сформированности мотивов саморазвития. Количество обучающихся с высоким уровнем увеличилось только на 12 %. Значительно снизилось количество обучающихся с низким уровнем учебной мотивации – от 5 до 0%.

Одновременно с опросником Г. А. Карповой использовалась разработанная нами анкета для преподавателей (Приложение 1). В первую очередь, цель опроса преподавателей – выявить причинно-следственную связь между отметкой учеников и мотивацией. Нам удалось собрать 106 анонимных ответов учителей вышеперечисленных учебных заведений. Ответы были обработаны с помощью приложения googleform. Почти половина опрошенных учителей имеет педагогический стаж менее пяти лет, а другая половина – более пяти лет.

Кроме того, анкетирование проводилось в выпускных девярых классах, всего – 33 ученика, из них 2/3 девочек (70 %) и 1/3 мальчики (30 %). В классах применялось оценивание знаний с элементами системы оценивания по компетенциям и по контракту доверия А. Антиби. В течение учебного года были реализованы несколько способов оценивания, а именно: за неделю до практической работы была отправлена ссылка на видео, которое должны были посмотреть обучающиеся, чтобы лучше подготовиться и получить лучший результат. Анкета составлена с целью проведения анализа влияния оценки на мотивацию. Респонденты имели возможность выразить свое личное мнение. Вопросы были составлены таким образом, чтобы облегчить обработку результатов. Анкета содержит пять составляющих, позволяющих определить социальную среду, мотивацию ученика, выявить предметы, предпочитаемые учеником, или, наоборот, активность работы ученика на уроке, его внутреннюю мотивацию, если не каждый его ответ оценен.

Результаты опроса показали, что существует прямая взаимосвязь между отметкой и мотивацией. Кроме того, были выявлены особенности восприятия учащимися отметки: для учеников отметка важна и как подведение итогов работы, и как награда. При оценивании несколько учеников испытали разочарование, потому что оценка не позволила их распределить в группу лучших.

Мнения учителей колледжей Жана Лидяка, Пьера Эгийя, Лингвистической гимназии, симбирской гимназии «ДАР» г. Ульяновска и университетского колледжа г. Оренбурга о мотивации в процессе обучения, принимавших участие в исследовании, позволяют сделать следующие выводы:

1. Учителя и ученики дают системе оценивания образовательных результатов по компетенциям более высокую оценку, чем двадцатибалльной системе.

2. Элементы альтернативных систем оценивания учебных достижений учащихся влияют положительно на учебную деятельность и способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Подводя итоги проведенного педагогического эксперимента, преподаватели отмечают следующее влияние альтернативных систем оценивания на их деятельность:

- появляется возможность оценивать не всех учеников и не по всем пунктам, возможность более точной оценки;
- наличие мониторинга истории ученика в классе;
- открывается возможность проработать тему еще раз с целью улучшения результата;
- расширяется возможность в ходе работы в группах проработать непонятные места;
- требуется более тщательное планирование;
- стимулирование более полного освоения программы.

Педагоги также отмечают, что данные системы дают возможность для точной и объективной оценки учебных достижений школьников: «учебная деятельность оценивается по множеству критериев», «есть возможность видеть конкретные успехи и недостатки», «видна динамика успеваемости», «расширяются возможности оценки не только знаний, но и умений», есть «информация обо всех видах деятельности каждого ученика». Отмечается возможность понятной и определенной формулировки правил оценивания. Очень многие учителя согласны с тем, что в новой системе «более понятная для учеников отметка», «нет споров по поводу отметок», для нее характерна «прозрачность», «открытость». Говоря о функциональных возможностях данных систем, учителя отмечают их «большее удобство», «универсальность» и «высокую гибкость».

Подводя итоги, можно сделать вывод, что система оценки знаний по компетенциям, так же, как и система оценки знаний по контракту доверия, в значительной степени сильно влияет на учителей. Она предоставляет им широкие возможности, которые позволяют сделать систему оценивания значительно более точной, информативной и действенной. Также отмечается необходимость выработки «строгих критериев» и «четкого планирования уроков», «ответственности за планирование». Новая система оценивания «стимулирует учителя учиться». При этом некоторые педагоги отмечают, что с введением системы оценивания знаний по компетенциям становится «интересно и учителям, и ученикам», появляется «новизна, пробуждающая творчество».

В таблице 13 представлены результаты опроса учащихся и педагогов о психологической комфортности и влиянии на учебную деятельность школьников и учителей.

Таблица 13 – Результаты опроса учащихся и педагогов о психологической комфортности и влиянии на учебную деятельность школьников и учителей

<b>Критерии оценки</b>	<b>Традиционная система</b>	<b>Система оценки знаний по доверительному контракту</b>	<b>Система оценки знаний по компетенциям</b>
<b>Психологическая комфортность</b>	40 %	90 %	80 %
Уровень объективности оценки педагогами учебных достижений обучающихся	60 %	90 %	80 %

Из таблицы 13 видно, что ощущение психологической комфортности имеет наиболее высокие показатели при применении системы оценки знаний по доверительному контракту (90%), и наименьший показатель – у традиционной системы оценивания (40 %).

С целью исследования влияния альтернативных систем оценивания по компетенциям и по контракту доверия на учебную мотивацию учащихся применялся опросник «Учебная мотивация» Г.А. Карповой. Цель опросника – выявление ведущих осознаваемых мотивов учебной деятельности. Данный опросник позволяет выявить низкий, средний и высокий уровень познавательных, коммуникативных, эмоциональных мотивов, мотивы саморазвития, позицию школьника (табл. 2).

Влияние на учебную деятельность школьников наиболее высокое у системы оценивания знаний по доверительному контракту и знаний по компетенциям, наименьшее – у традиционной системы.

В таблице 14 представлены сводные результаты ответов школьников Франции и России на вопросы анкеты для учащихся (Приложение 3-4).

Таблица 14 – Результаты опроса учащихся учебных заведений России (университетский колледж г. Оренбурга, «Лингвистическая гимназия» г. Ульяновска) и Франции (колледж Жана Лидяка)

Вопросы	Колледж, г. Оренбург		Колледж Жана Лидяка		Лингвистическая гимназия, г. Ульяновск	
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет
1. Оценивался ли ты раньше по компетенциям?	19	9	22	0	15	7
2. Что для тебя отметка?						
- наказание	3		4		0	
- средство оценивания прогресса в обучении	21		18		18	
- награда	4		0		4	
3. Лучший способ оценивания твоих учебных достижений:						
- по компетенциям	17		16		18	
- отметка	11		6		4	

Продолжение Таблицы 14 – Результаты опроса учащихся учебных заведений России (университетский колледж г. Оренбурга, «Лингвистическая гимназия» г. Ульяновска) и Франции (колледж Жана Лидяка)

4. Что для тебя неприятнее получить?						
- компетенция не приня- та	3		2		18	
- самый низкий балл	8		20		4	
- одинаково	17					
5. Какая система оценивания, по твоему мнению, более объективна в оце- нивании учебных достижений?						
- по компетенциям	7		20		20	
- отметка	11		2		2	
- обе системы	10					
6. Считаешь ли ты, что система оценивания об- разовательных результа- тов по компетенциям позволяет успешно спра- виться с трудностями в обучении?						
	21		18		17	5
7. Считаешь ли ты, что оценивание по компе- тенциям позволяет опре- делить, какие знания усвоены тобой лучше или хуже по изучаемой теме?						
	24		16		16	6
8. Какая система оценивания твоих учебных достижений мотивирует тебя на изучение французского языка?						
- традиционная система оценивания	2		4		7 5	
- система оценивание по компетенциям	22		18			
- обе системы оценива- ния					10	
9. Способствует ли оце- нивание по компетенци- ям прогрессу в обуче- нии?						
	20		20		16	6

В ответах анкеты было отмечено высокая субъективность оценивания со стороны педагогов ответов обучающихся. По контракту доверия и компетенциям это показатель субъективности присутствует, но значительно ниже.

Наиболее высокое влияние на объективность оценочной деятельности учителей оказывает система оценки знаний по доверительному контракту, наиболее субъективна традиционная система оценивания.

**Выявление различий в распределении признака с помощью критерия  $\chi$  Пирсона.** Для выявления различий в распределении изучаемых признаков был использован критерий Пирсона, позволяющий определить статистическую достоверность полученных результатов.

Традиционные для отечественной математической статистики критерии определения расхождения или согласия распределений – это метод  $\chi$  К. Пирсона и критерий  $\lambda$  Колмогорова – Смирнова.

Оба эти метода используются в следующих случаях:

- 1) в задачах, требующих доказательства неслучайности предпочтений в выборе из нескольких вариантов;
- 2) в задачах, требующих обнаружения точки максимального расхождения между двумя распределениями, которая затем используется для перегруппировки данных с целью применения критерия  $\phi$  Фишера.

Критерий Пирсона может применяться:

- 1) для сопоставления эмпирического распределения признака с теоретическим – равномерным, нормальным или каким-то иным;
- 2) для сопоставления двух, трех и более эмпирических распределений одного и того же признака.

Критерий  $\chi$  отвечает на вопрос о том, с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признака в эмпирическом и теоретическом распределении.

Преимущество метода состоит в том, что он позволяет сопоставлять распределения признаков, представленных в любой шкале, начиная от шкалы наименований. В самом простом случае альтернативного распределения «да» – «нет»,



что позволяет использовать его для определения статистической достоверности полученных результатов.

При сопоставлении эмпирического распределения с теоретическим определяем степень расхождения между эмпирическими и теоретическими частотами. Чем больше расхождение между двумя сопоставляемыми распределениями, тем больше значение эмпирического значения  $\chi$ .

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

$H_0$  – эмпирическое распределение полученных результатов ответов французских учащихся, учащихся г. Ульяновска и г. Оренбурга не различается между собой;

$H_1$  – эмпирическое распределение полученных результатов ответов французских учащихся, учащихся г. Ульяновска и г. Оренбурга различаются между собой.

Результаты оказались статистически значимы. Результаты распределения признака по критерию Пирсона представлены в Приложении 7. По полученным результатам можно сделать вывод, что подтвердилась гипотеза  $H_0$ , т.е. полученные результаты ответов французских и российских школьников между собой не различаются.

**Второй педагогический эффект** – наличие трудностей в применении альтернативных систем оценивания учебных достижений учащихся.

При всей очевидности положительных сторон у системы оценки знаний по компетенциям есть и слабые места. Ниже нами представлено описание тех трудностей, которые возникают при внедрении системы оценивания образовательных результатов по компетенциям.

В отличие от традиционной для Франции двадцатибалльной системы и пятибалльной российской системы, которые имеют такие определенные преимущества, как *простота, традиционность, понятность для всех субъектов процесса*, система оценки знаний по компетенциям, являясь отрицанием традиционной системы оценивания, очевидно, не обладает вышеуказанными достоинствами. Она

сложна, нова и малопонятна для участников образовательного процесса, поэтому применение в образовательных учреждениях системы оценки знаний по компетенциям предполагает учет разных по своему характеру рисков. Для родителей, администрации учебного заведения и общества на первый план выходит *проблема понимания, интерпретации* отметок в новой системе оценивания. Однако для учеников и учителей возможных проблем будет значительно больше: введение новой системы оценивания приводит к *качественному изменению привычной модели деятельности*. Это касается и позиции субъектов учебного процесса, и некоторых важных характеристик самого учебного процесса. Изменения в системе оценивания затрагивают, кроме прочего, и взаимоотношения учителей и учеников.

В следующих таблицах указаны основные трудности для различных субъектов образовательного процесса и отмечены причины их возникновения при внедрении альтернативных систем оценивания (Таблицы 15–17).

Таблица 15 – Основные трудности, отмеченные у учащихся в связи с введением в колледжах системы оценивания знаний по компетенциям, и причины их возникновения

Описание возможных трудностей	Причина
Непонимание правил оценивания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- новизна предлагаемой системы оценивания;</li> <li>- сложность предлагаемой системы оценивания</li> </ul>
Трудность прочтения «решетки» компетенции	- трудность произведения синтеза – суммирования желтых, зеленых, оранжевых и красных точек
Большая работа в случае болезни	- отсутствие помощи преподавателя

Из таблицы 15 видно, что учащимся колледжей в связи с введением системы оценивания знаний по компетенциям пришлось столкнуться с трудностями, свя-

занными со сложностью принятия визуального оформления оценивания через отметку цветными точками (зелеными, желтыми, оранжевыми и красными). Каждый цвет обозначает стадию усвоения изучаемого материала. Так красным отмечается, что материал обучающимся не усвоен, оранжевым – материал находится в стадии усвоения, желтым – материал практически полностью усвоен, но остаются некоторые пробелы в знаниях, зеленым – материал усвоен полностью.

Таблица 16 – Основные трудности, с которыми сталкиваются учителя в связи с введением в колледжах системы оценивания по компетенциям, и причины их появления

<b>Описание возможных трудностей</b>	<b>Причина</b>
<p><i>Необходимость освоения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- новых форм оценивания;</li> <li>- компьютерных форм отчетности и анализа информации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- новизна предлагаемой системы;</li> <li>- сложность предлагаемой системы;</li> <li>- компьютерные технологии</li> </ul>
<p><i>Необходимость по-новому строить процесс планирования:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- необходимость большей определенности и прозрачности;</li> <li>- необходимость предварительного планирования системы учебных заданий;</li> <li>- необходимость предварительного определения относительного объема заданий.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- компьютерные технологии;</li> <li>- определенность числа обязательных баллов для каждого учебного периода;</li> <li>- различный объем учебных заданий</li> </ul>
<p>Проблема интерпретации «новых» отметок</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– новизна предлагаемой системы оценивания;</li> <li>– сложность предлагаемой системы оценивания</li> </ul>

Продолжение Таблицы 16 – Основные трудности, с которыми сталкиваются учителя в связи с введением в колледжах системы оценивания по компетенциям, и причины их появления

<b>Описание возможных трудностей</b>	<b>Причина</b>
Неприятие новой формы оценивания частью учителей, школьников, родителей	<ul style="list-style-type: none"> <li>– новизна предлагаемой системы оценивания;</li> <li>– сложность предлагаемой системы оценивания;</li> <li>– необходимость смены привычной модели деятельности</li> </ul>
Обеспечение компьютерной безопасности	– компьютерные технологии

В таблице 16 показано, что учителя также, как и ученики столкнулись с трудностями реализации системы оценивания по компетенциям. Самая главная трудность, с которой столкнулись педагоги – необходимость смены привычной модели деятельности и большее использование компьютерных технологий.

Таблица 17 – Основные трудности, затрагивающие родителей, в связи с введением в колледже системы оценивания по компетенциям, и причины их возникновения

<b>Описание возможных трудностей</b>	<b>Причина</b>
Непонимание новой системы оценивания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– новизна предлагаемой системы оценивания;</li> <li>– сложность предлагаемой системы оценивания</li> </ul>
Неумение использовать возможности новой системы оценивания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– новизна предлагаемой системы оценивания;</li> <li>– сложность предлагаемой системы оценивания</li> </ul>

В таблице 17 отмечены трудности, с которыми пришлось столкнуться родителям обучающихся, когда была введена система оценивания по компетенциям. Главной трудностью им была выделено неполное понимание возможностей новой системы оценивания и ее влияние на формирование мотивации к успеху в обучении.

Анализ основных трудностей, возникающих при введении в колледжах новой системы оценивания, и причин их появления позволяет сделать несколько выводов:

1. Введение системы оценивания по компетенциям может привести к возникновению проблем у всех групп субъектов образовательного процесса: учителей, учеников, родителей и администрации учебного заведения. Поэтому введению данной системы должна предшествовать подготовительная работа со всеми перечисленными группами;

2. Изучение причин возникновения самых сложных проблем позволяет выделить наиболее часто встречающиеся: новизна и сложность новой системы оценивания, компьютерные технологии, автоматическая фиксация любого невыполненного задания.

Очевидно, что специальные тренинги с учителями и учениками перед введением новой системы оценивания могут значительно снизить риски появления названных проблем.

Таким образом, опираясь на полученные результаты нашего исследования, можно сделать выводы, подтверждающие выдвинутую гипотезу о том, что обновление системы оценивания образовательных результатов на основе использования элементов альтернативных систем оценивания способствует повышению качества оценивания.

Система оценивания знаний по контракту доверия и система оценки знаний по компетенциям обладают большими педагогическими возможностями, чем традиционная пятибалльная система, что позволяет использовать их для модернизации системы оценивания учебных достижений школьников.

Обобщая материалы данного параграфа, сформулируем несколько рекомендаций по введению в школе элементов системы оценивания.

Использование новой системы оценивания в нескольких классах или по нескольким предметам поможет учителям получить необходимый опыт и адаптировать систему для местных условий. Для этого пилотного проекта требуется группа учителей-энтузиастов, которые в дальнейшем смогут передать свой опыт и понимание системы оценивания другим педагогам.

Знакомство с основаниями системы оценивания, инструментарием, основными возможностями и потенциальными рисками требует специальных усилий. Все субъекты образовательного процесса должны быть тщательно проинформированы. После обучения учителей и создания необходимых условий можно переходить к использованию новой системы оценивания.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Опытно-экспериментальная работа по применению альтернативных систем оценивания велась на нескольких площадках: в ряде колледжей Франции (колледж Жана Лидяка, город Сен-Сиприен, колледж Пьера Эйгия, город Париж), а также в Лингвистической гимназии города Ульяновска, частной общеобразовательной организации «Симбирская гимназия “ДАР”» и университетском колледже города Оренбурга в течение нескольких лет (2018 – 2020 гг.). Посредством специально разработанных анкет для учеников, родителей и учителей анализировались результаты внедрения в образовательный процесс оценивания по компетенциям – во французских колледжах; элементов оценивания по компетенциям и по контракту доверия – в российских общеобразовательных организациях при преподавании иностранного (французского) языка.

Система французского образования, если сравнивать ее с русской, сложна и имеет много уровней. Во Франции дети идут в школу с шести лет. Четыре года длится начальное образование. Среднее образование для французских школьников начинается с одиннадцати лет, когда дети идут в колледж.

На данном этапе обучения государством установлены восемь обязательных предметов для изучения: французский язык, математика, иностранные языки, физика, химия, биология, география и история (расцениваются как один предмет) и физическое воспитание. Нумерация классов начинается во Франции не с первого, как в России, а с шестого. После третьего класса французские школьники могут выбрать два пути для дальнейшего обучения: пойти в профессиональное училище или остаться в школе и получить полное среднее образование. Во втором случае дети продолжают обучение уже в лицее, где учатся три года: второй класс, первый класс и выпускной класс.

В лицее ученики выбирают специализированный класс по тому или иному направлению: гуманитарные науки, экономика и право, естественные науки. По окончании лицея учащиеся сдают комплексный выпускной экзамен «бакалавр», который одновременно является первой университетской степенью. Получение бакалавра обеспечивает поступление в любой университет без вступительных экзаменов.

Колледж Пьера Эйгия открыт в 1969 году, является примером столичного учебного заведения, большинство учащихся которого относятся к благополучным социальным группам. Колледж принимает детей, испытывающих трудности в обучении чтению и орфографии, с небольшими отклонениями в интеллектуальном развитии, а также имеющих проблемы со здоровьем и проживающих в интернате.

Анализ ответов учеников колледжа, прошедших обучение с применением альтернативных систем оценивания образовательных результатов, показал, что большинство из них привыкло к традиционной двадцатибалльной системе, считает ее более мотивирующей к обучению, но новая методика позволяет им выявить их «сильные» и «слабые» стороны в процессе усвоения предмета (иностранный язык).

Мнение родителей учеников зависело от их осведомленности об особенностях новой системы оценивания: сомневались в ее достоинствах те родители, которые мало общались со своими детьми по поводу их образовательных результатов и для которых не была проведена разъяснительная работа со стороны педагогов; родители, которые были в достаточной степени осведомлены о системе оценивания по компетенциям, поддерживали данную систему и не желали возвращаться к традиционной двадцатибалльной системе.

Поэтому необходимым условием внедрения альтернативной системы оценивания (по компетенциям) в образовательный процесс является ее прозрачность – точное определение необходимых компетенций, требований, по которым они будут оцениваться и уровней оценки, информирование учеников и родителей об



особенностях «нового» оценивания. Компетенции, требования к ним и уровни оценки должны соответствовать образовательным стандартам.

Колледж Жана Лидяка открыт в 1966 году, находится в сельской местности, в небольшом городке Сен-Сиприен. В колледже учатся дети разных национальностей, в основном французы и англичане, принимает в качестве учащихся жителей городка Сен-Сиприен и окрестных деревень.

Анализ ответов учеников колледжа, прошедших обучение с применением альтернативных систем оценивания образовательных результатов, показал, что большинство из них рассматривает оценивание по компетенциям как менее травмирующий и более мотивирующий способ (так как нет давления плохой отметки и сравнения с другими учениками), позволяющий определить трудные моменты в обучении и улучшить процесс усвоения знаний.

В обоих колледжах за период, когда применялось оценивание по компетенциям, значительно повысилась успеваемость, как в процентном, так и в количественном соотношении, педагогические работники стали проявлять больший интерес к применению в учебных заведениях альтернативных систем оценивания.

Положительный опыт применения альтернативных систем оценивания образовательных результатов (по компетенциям) в колледжах Франции послужил основанием для их использования при оценивании учебных достижений школьников в России.

В нашей стране с 1944 года принята пятибалльная система оценивания знаний, которая является малоинформативной (не позволяет обозначить реальный уровень знаний и определить, что именно надо улучшить, над чем поработать, в какой степени это необходимо данному ученику), не дает возможности для формирования полноценной оценочной самостоятельности учащихся, затрудняет индивидуализацию обучения.

«Отметочная» система нередко оказывается в руках учителя орудием манипуляции и психологического давления, которое направлено, с одной стороны, на ребенка, с другой – на родителей. Обратная связь учителя с учениками часто слу-

жит социальным и управленческим целям, а не выступает в качестве оказания помощи в улучшении результатов обучения.

Среди учителей распространена практика оценивания объема и формы выполненной работы, а не качества достижений учащихся, акцент делается на сравнении учеников друг с другом, что снижает активность и мотивацию, деморализует менее успешных учеников и не позволяет полноценно прогрессировать наиболее успешным.

Опытно-экспериментальная работа по применению французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов (по компетенциям и по контракту доверия) в российской школе (Лингвистическая гимназия города Ульяновска, частная общеобразовательная организация «Симбирская гимназия «ДАР»» и университетский колледж города Оренбурга) продемонстрировала большие педагогические возможности этих систем: позволяют раскрыть потенциал ученика, способствуют установлению более эффективных и доверительных отношений в рамках общения «учитель – ученик», помогают справиться с возникающими в ходе обучения трудностями с помощью учителя, дают возможность восполнить пробелы в знаниях и исправить сложившуюся ситуацию. При этом необходимым условием внедрения альтернативных систем в образовательную практику российских школ является прозрачность системы и согласованность действий учителя, учеников и родителей.

Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы по применению альтернативных систем оценивания во французских колледжах и российских общеобразовательных организациях позволило выделить следующие педагогические эффекты:

- влияние на характер учебной деятельности: стимулирование ответственного отношения к учебе, планирования обучения, выполнения обязательных и необязательных заданий, наличие условий, порождающих азарт, желание добиться большего в учебе, способствующих реализации индивидуальной образовательной траектории;

- влияние на психологическое состояние учеников: понятность правил, нацеленность системы на поощрение, отсутствие боязни плохой отметки, возможность прорыва «вверх», т.е. заметное улучшение успеваемости по предмету, наличие «страховки» – отсутствие зависимости итоговой отметки от случайной неудачи, зависимость возможности исправления отметки от ученика;

- влияние на учебную мотивацию: проявление коммуникативных и эмоциональных мотивов, а также мотивов саморазвития и достижения успеха у обучающихся;

- влияние на личность и развитие профессиональных качеств педагога через создание условий, способствующих: 1) формированию более точной и объективной оценки учебных достижений школьников; 2) развитию профессиональных компетенций педагога – возможности увидеть конкретные успехи и недостатки, динамику успеваемости, оценить не только знания, но и умения, различные виды деятельности ученика); 2) использованию педагогом возможности проработать тему еще раз с целью улучшения результата, стимулировать более полное освоение программы, поддержать стремление обучающегося к более тщательному и детальному планированию образовательного процесса, неформальное отношение к нему, осознание педагогом необходимости увеличения объема и времени собственной подготовки к занятиям с обучающимися;

- влияние на уровень конфликтности в семье: снижение числа конфликтов между детьми и родителями, между родителями по поводу неудовлетворительных отметок.

В отличие от традиционной для Франции двадцатибалльной системы и пятибалльной российской системы оценивания, которые имеют такие определенные преимущества, как простота, традиционность, понятность для всех субъектов процесса, альтернативная система оценки знаний, являясь противопоставлением традиционной системы оценивания, не обладает вышеуказанными достоинствами.

Альтернативные системы оценивания на современном этапе их применения в образовательном процессе пока выглядят сложными и, как любое все новое для

участников образовательного процесса, требуют времени для понимания и внедрения. Поэтому применение в российских образовательных учреждениях альтернативных систем оценивания учебных достижений обучающихся по компетенциям и доверительному контракту предполагает учет разных по своему характеру рисков:

- проблема понимания, интерпретации отметок в новой системе оценивания;
- необходимость качественного изменения привычной модели образовательной деятельности – позиций и активности субъектов учебного процесса, характеристик учебного процесса, взаимоотношений учителей и учеников;
- применение современных компьютерных технологий и оборудования;
- осознания трудоемкости подготовки к занятиям и временных затрат на разработку методического материала.

Поэтому важным условием внедрения выше названных альтернативных систем оценивания образовательных результатов в учебный процесс является подготовительная работа, затрагивающая всех его субъектов (администрацию, педагогов, учеников, родителей) и включающая знакомство с основами, инструментарием, возможностями и потенциальными рисками новых методик.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из главных задач современного образования в России является повышение его качества. Эта политика нашла отражение в соответствующих правительственных документах, образовательных стандартах и научных исследованиях по вопросам педагогики.

Анализ научной литературы по проблеме качества современного образования показал, что одним из способов повышения образовательного уровня учащихся является модернизация традиционной системы оценивания образовательных результатов.

На основе теоретических и экспериментальных работ сформулированы основные принципы, по которым должен осуществляться процесс оценивания образовательных результатов, если он имеет целью повышение качества образования. Это комплексность (комплекс параметров, отражающих учебные достижения учащихся), содержательность (раскрытие содержания и результатов деятельности ученика), позитивность (отсутствие отрицательных отметок в шкале оценивания), определенность (критерии и уровни оценивания), открытость (доступность ученику в качестве инструмента самооценки), объективность (не вызывает субъективных разногласий ученика и учителя), диагностичность (сравнение сегодняшних достижений с прошлыми и планирование дальнейшей деятельности). Но анализ современной образовательной деятельности все чаще заставляет российских исследователей и педагогов-практиков констатировать, что традиционная балльная система оценивания не полностью соответствует этим принципам и не отвечает потребностям современного общества и государства.

Франция – одна из европейских страна, в которой проблемы системы оценивания образовательных результатов на протяжении последних десятилетий обсуждаются не только научным сообществом и на государственном уровне, но и

всеми гражданами: педагогами, родителями, учащимися. В этой стране вот уже несколько лет ведется работа по замене традиционной балльной системы оценивания альтернативными способами, в частности, внедряется система оценивания по компетенциям, по контракту доверия, критериальное оценивание.

Недостаточная изученность потенциала французских альтернативных систем, а также актуальность вопросов качества российского образования побудила нас сформулировать тему настоящего исследования – «Реализация потенциала французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов учащихся в общеобразовательных организациях России».

В диссертационной работе анализируются особенности, достоинства и недостатки французских альтернативных систем оценивания, описываются результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению этих систем во французские колледжи и общеобразовательные школы России.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяется уровень научной разработанности проблемы, выявляется комплекс противоречий, сдерживающих процесс модернизации отечественной системы оценивания образовательных результатов, формулируются основные параметры диссертационного исследования: объект и предмет, цель и задачи, гипотеза, описываются методологические основы и методы исследования, раскрывается его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе настоящей работы «Теоретические основы проблемы оценивания образовательных результатов учащихся Франции» уточняется содержание таких понятий, как «качество образования» и «система оценивания образовательных результатов», дается сущностно-содержательная характеристика процесса оценивания образовательных результатов; рассматриваются история развития системы оценивания во Франции, особенности двадцатибалльной системы оценивания, которая повсеместно была принята в этой стране до недавнего времени, ее достоинства и недостатки, проводится анализ французских альтернативных систем оценивания, описываются их педагогические возможности и условия приме-

нения в образовательных организациях. Отмечается, что много общего с французскими альтернативными системами оценивания имеет формирующее (формативное) оценивание, которое применяется в рамках лично ориентированного подхода к обучению многими российскими педагогами в современной школе.

Во второй главе «Опытно-экспериментальное обоснование применения французских альтернативных систем оценивания образовательных результатов в условиях российского образования» приводятся и анализируются результаты работы по внедрению систем оценивания по контракту доверия и по компетенциям в среднем звене французской школы и при преподавании иностранного (французского) языка в российских общеобразовательных организациях: колледж Жана Лидяка и колледж Пьера Эйгия (Франция), МАОУ «Лингвистическая гимназия», частное учреждение – общеобразовательная гимназия «Дар», университетский колледж ОГУ (Россия).

В диссертационном исследовании теоретически и практически обосновывается положение о том, что французские альтернативные системы оценивания в большей степени, нежели традиционная балльная система оценивания, отвечают основным принципам оценивания образовательных результатов, а значит, способствуют повышению качества образования.

Альтернативные системы оценивания (по компетенциям и по контракту доверия) позволяют комплексно оценить уровень знаний, умений и навыков учащихся, увидеть их «слабые» и «сильные» стороны в процессе усвоения материала, способствуют прогрессу в обучении и более полному освоению программы, предлагают более объективное и менее травмирующее оценивание, которое стимулирует положительную устойчивую мотивацию к обучению и высокую активность учащихся, их самостоятельную учебно-познавательную деятельность, а также способствуют формированию адекватной самооценки результатов своей работы.

Таким образом, результаты исследования, подтвердив положения выдвинутой гипотезы, дают основания для следующих выводов:

- качество образования можно рассматривать как процесс и его результат, как соотношение цели и результата, как меру достижения целей образования, как иерархическую систему, в которой качество оценки занимает определенное место;

- оценивание образовательных результатов – это процесс, предполагающий изучение педагогом учебно-познавательной деятельности обучаемых, включающий процедуры наблюдения, сбора, регистрации, описания и информации о динамике индивидуальных образовательных достижений ученика, имеющий целью улучшение качества образования;

- основные принципы оценивания образовательных результатов: комплексность, содержательность, позитивность, определенность, открытость, объективность, диагностичность;

- проблема оценки знаний учащихся актуальна на протяжении всей истории развития школы и педагогики во Франции; французская система оценивания эволюционировала от оценки образовательных результатов, основными функциями которой были обучающая и воспитательная в период раннего средневековья, к оценке, выполняющей селективную функцию в период становления и функционирования Школы иезуитов, до появления безотметочного оценивания, предложенного современными альтернативными методиками обучения;

- традиционная двадцатибалльная система оценивания образовательных результатов в средней школе Франции сформировалась в период раннего средневековья и широко применялась до начала XX века; имеет значительный опыт в области контроля за результатами обучения, но в настоящее время содержит в себе много травмирующих факторов, снижающих качество образования и не удовлетворяющих потребности общества в объективной картине знаний учащихся (оценивание субъективно, выполняет селективную функцию, порождая конкуренцию и развивая эгоистические настроения, не отражает полной и достоверной картины об усвоении учеником материала и его прогрессе в обучении, стимулирует сильных и деморализует слабых и т.д.);



- на смену традиционной двадцатибалльной системе оценивания образовательных результатов в современной Франции пришли альтернативные способы – по компетенциям, критериальное оценивание, по контракту доверия, которые имеют гораздо больше педагогических возможностей, нежели традиционная система оценивания: четкие критерии и уровни оценивания; открытость системы для учеников и родителей; комплексный подход к оцениванию учебных достижений: диагностическая оценка (необходима, чтобы определить начальный уровень знаний учеников, правильно и грамотно построить курс обучения); оценка в процессе обучения (нужна, чтобы вместе с учеником определить его «сильные» и «слабые» стороны, поддержать, мотивировать ученика, выявить прогресс в обучении); обобщающее оценивание (необходимо, чтобы определить достигнутый уровень в обучении); создание условий для облегчения усвоения материала учеником и достижения успеха, способствующих получению позитивных результатов;

- в российской педагогике также идет процесс переосмысления системы оценивания учебных достижений учащихся, в частности, многие прогрессивные педагоги в нашей стране уделяют большое внимание изучению формативного (формирующего) оценивания и введению данного вида в свою педагогическую практику;

- формативное (формирующее) оценивание – это целенаправленный непрерывный процесс наблюдения за учением ученика, основывается на оценивании в соответствии с критериями и предполагает обратную связь в целях улучшения процесса обучения, имеет много общего с альтернативными системами оценивания по контракту доверия и по компетенциям и является составной частью лично ориентированного подхода к обучению (включает в себя такие компоненты, как информирование учащихся о целях обучения; вовлечение учащихся в самооценивание, обеспечение обратной связи, помогающей учащимся определить их дальнейшие шаги и способы их осуществления);

- применение альтернативных систем оценивания по компетенциям и по контракту доверия в колледжах Франции и общеобразовательных организациях России демонстрирует следующие положительные педагогические эффекты: влияние на характер учебной деятельности (стимулирование ответственного отношения к учебе, планирование обучения, выполнение обязательных и необязательных заданий, наличие условий, порождающих азарт, желание добиться большего в учебе, индивидуальная образовательная траектория) и психологическое состояние учеников (понятность правил, нацеленность системы на поощрение, отсутствие боязни плохой отметки, возможность прорыва «вверх», т.е. заметное улучшение успеваемости по предмету, наличие «страховки» – отсутствие зависимости итоговой отметки от случайной неудачи, зависимость возможности исправления отметки от ученика); влияние на учебную мотивацию (проявление коммуникативных и эмоциональных мотивов, а также мотивов саморазвития и достижения успеха у обучающихся); влияние на личность педагога (стремление к более тщательному и детальному планированию образовательного процесса, неформальное отношение к нему, осознание необходимости увеличения объема и времени собственной подготовки к занятиям с обучающимися); влияние на уровень конфликтности в семье (снижение числа конфликтов между детьми и родителями, между родителями по поводу неудовлетворительных отметок);

- альтернативная методика оценивания образовательных результатов сложна, нова и малопонятна для участников образовательного процесса, поэтому ее применение в образовательных учреждениях предполагает учет разных по своему характеру рисков: проблема понимания, интерпретации отметок в новой системе оценивания; необходимость качественного изменения привычной модели образовательной деятельности – позиций субъектов учебного процесса, характеристик учебного процесса, взаимоотношений учителей и учеников; необходимость применения компьютерных технологий;

- введению альтернативных систем оценивания образовательных результатов должна предшествовать подготовительная работа со всеми субъектами позна-

вательного процесса: учителями, учениками, родителями и администрацией учебного заведения; эта работа должна включать знакомство с основами альтернативных систем оценивания образовательных результатов, инструментарием, основными возможностями и потенциальными рисками, а главное – идеологией, воплощением которой они являются (принятие ученика как полноправного субъекта образовательного процесса).

Результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу и положения, выносимые на защиту. Задачи диссертационного исследования решены, цель достигнута.

Завершая работу, отметим, что исследование имеет перспективы в исследовании проблем профессиональной подготовки к использованию альтернативных систем оценивания образовательных результатов обучающихся в вузах, в системе их дополнительного профессионального образования, в выявлении инновационных подходов к оценке качества обучения в отечественной системе образования.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасов, З. А. Школьная отметка: плюсы и минусы [Текст] / З. А. Абасов // Народное образование. – 2015. – № 8 (1451). – С. 121–127. – ISBN 0130-6928.
2. Аванесов, В. С. Современные формы и методы контроля знаний [Текст] / В. С. Аванесов // Современные формы и методы контроля знаний студентов на разных этапах обучения и при аккредитации вузов : тез. докл. участников конференции-семинара, 5-9 июня 1995 г. / под науч. ред. В. С. Аванесова, Л. М. Поддубной. – М. : Исслед. центр МГТА, 1995. – С. 50–53.
3. Автайкина, Т. О. Формирование готовности учителя начальных классов к личностно-ориентированной контрольно-оценочной деятельности в системе повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. О. Автайкина. – Новокузнецк, 2008. – 262 с.
4. Агеева, Н. А. Система контроля и оценки качества усвоения знаний и умений учащимися начальной школы [Текст] / Н. А. Агеева, Е. Б. Курмаева, Н. В. Царегородцева // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2016. – № 9. – С. 15–18.
5. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 10).
6. Амонашвили, Ш. А. Сущность оценки и отметки [Текст] / Ш. А. Амонашвили // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 2 (5). – С. 77–79. – ISSN 1991-5497.
7. Архангельский, С. И. Обученность – главная переменная шкалы отметок, градации контингента и функции оценивания учителя [Текст] / С. И. Архангельский, В. П. Мизинцев, А. В. Кочергин. – М. : Знание, 1985. – 102 с.
8. Аскеров, Ш. Оценка знаний: поиск рационального варианта [Текст] / Ш. Аскеров // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 141–144. – ISSN 0869-561X.

9. Баранников, А. В. О необходимости введения новой системы оценивания [Электронный ресурс] / А. В. Баранников. – Режим доступа : <https://nsc.1sep.ru/article.php?ID=200303104> (дата обрац.: 20.09.2019).

10. Баранников, А. В. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания образования [Текст] / А. В. Баранников // Начальная школа. Плюс до и после. – 2003. – № 8. – ISSN 2071-9515.

11. Баранова, О. И. Технология формирования оценочной деятельности учащихся [Текст] : на примере младших школьников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. И. Баранова. – Краснодар, 2007. – 214 с.

12. Бардин, К. В. Как научить детей учиться [Текст] : учеб. деятельность, ее формирование и возможные нарушения / К. В. Бардин. – 2-е изд., доп. – Минск : 1973. – 143 с.

13. Белкин, А. Е. Нужно ли безотметочное обучение [Текст] / А. Е. Белкин // Физическая культура в школе. – 2012. – № 8. – С. 43–44. – ISSN 0130-5581.

14. Белякова, Е. Г. Психолого-педагогический мониторинг [Текст] / Е. Г. Белякова. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2015. – 240 с. – ISBN 978-5-400-01098-9.

15. Беркалиев, Т. Н. Инновации и качество школьного образования [Текст] : науч.-методич. пособие для педагогов инновационных школ / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. – СПб. : КАРО, 2007. – 136 с. – ISBN 978-5-89815-966-5.

16. Битинас, Б. П. Педагогическая диагностика [Текст] : сущность, функции, перспективы / Б. П. Битинас, Л. Ю. Катаева // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10–15. – ISSN 0869-561X.

17. Блэк, П. Внутри Черной Рамки: Повышение стандартов через аудиторное оценивание [Текст] / П. Блэк, Д. Уильям // Фи Дельта Капан. – Октябрь 1998. – С. 139–148.

18. Боброва, Л. Н. Система контроля знаний и умений в школе: новый взгляд [Текст] / Л. Н. Боброва // Физика. Первое сентября. – 2011. – № 5. – С. 15–19. – ISSN 2077-0049.

19. Богуславский, М. В. Отметка и оценка успеваемости как фактор повышения школьной успешности [Текст] / М. В. Богуславский // Качество образования в школе. – 2008. – № 1. – С. 67–70.

20. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] : избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.

21. Бойкина, М. В. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе [Текст] : метод. реком. / М. В. Бойкина, Ю. И. Глаголева. – СПб. : Каро, сор. 2016. – 125 с.

22. Бокова, Т. Н. Влияние идей постмодернизма на становление альтернативных школ в США [Текст] : автореф. ... дис. д-ра пед. наук / Т. Н. Бокова. – М., 2017.

23. Бокова Т. Н. Особенности подготовки учителей альтернативных школ в США [Текст] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки / Т. Н. Бокова. – 2018. – № 10. – С. 53–57.

24. Бокова, Т. Н. Ризоматические принципы обучения в альтернативных школах США [Текст] / Т. Н. Бокова // Ценности и смыслы. – 2016. – №1(41). – С. 85–92.

25. Бокова, Т. Н. Чартерные школы как форма образования в США // Отечественная и зарубежная педагогика [Текст] / Т. Н. Бокова. – 2016. – №1 (28). – С. 122–131.

26. Болотов, В. А. Системы оценки качества образования [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2007. – 190 с. – ISBN 5-98704-135-X.

27. Борисюк, С. А. Формирование в учащих педагогических училищ умения научить ребенка учиться [Текст] : на материале изучения педагогических дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Борисюк. – Киев, 1994. – 20 с.

28. Бражник, Е. И. Сравнительные исследования школьного образования в европейских странах [Текст] / Е. И. Бражник, И. Р. Луговская // Герценовские чтения – 2006. Ч. 1: Исследования школьного образования (педагогический аспект) / под ред. проф. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. П. Герцена, 2006. – С. 30–41. – ISBN 5-8064-1077-3.

29. Бражник, М. О. Достижения школьного образования в Финляндии [Текст] / М. О. Бражник // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 258–265. – ISSN 1814-9545.

30. Бубнова, Г. И. Оценивание иноязычной коммуникативной компетенции [текст] : монография / Г. И. Бубнова. – М. : Издательство «Наука», 2018.

31. Валеева, Р. К. Педагогические условия формирования учебной мотивации младших школьников в условиях безотметочного обучения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. К. Валеева. – М., 2004. – 164 с.

32. Вилкова, Л. В. Реализация формирующего оценивания учебных достижений обучающихся: проблемы и пути решения [Текст] / Л. В. Вилкова // Научно-педагогическое обозрение. – № 4. – 2019. – С. 7–3.

33. Витушкина, Э. В. Формирование самооценки младших школьников как фактор достижения личностных результатов образования [Текст] : монография / Э. В. Витушкина, Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова. – Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2018. – 160 с. – ISBN 978-5-9967-1262-5.

34. Волкова, И. Е. Формирование мотивации младшего школьника в условиях безотметочного обучения [Текст] / И. Е. Волкова // Современное образование в стране: состояние, проблемы, перспективы развития : сб. материалов городского межвуз. Круглого стола / сост. и ред. Л. В. Полякова, Г. М. Коджаспирова. – 2016. – С. 139–141.

35. Воробьев, Н. Е. Педагогическая компаративистика в системе современного научного знания [Текст] / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – № 8(62). – 2011. – С. 33–38.

36. Воронов, В. В. Накопительные системы как основа модернизации балльной системы оценивания [Электронный ресурс] / В. В. Воронов // Письма в *emissia.offline* : электронный научно-педагогический журнал. – 2005. – № 1. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/983.htm> (дата обрац.: 20.09.2019).

37. Воронов, В. В. Обзор способов модернизации традиционной системы оценивания [Электронный ресурс] / В. В. Воронов // Письма в *emissia.offline* : электронный научно-педагогический журнал. – 2005. – № 1. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/984.htm> (дата обрац.: 20.09.2019).

38. Воронов, В. В. Педагогические возможности рейтинговой накопительной системы оценивания учебных достижений школьников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Воронов. – СПб., 2010. – 164 с.

39. Воронцов, А. Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся [Текст] : развивающее обучение по системе Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова / А. Б. Воронцов // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 61–71. – ISSN 0027-7371.

40. Воронцов, А. Б. Система оценивания учащегося и содержание деятельности интеграции задач образования и воспитания в современной школе : моногр. / А. Б. Воронцов, М. Г. Мокринский, С. Б. Романов ; Департамент образования г. Москвы, Московский центр качества образования. – М. : Московский центр качества образования, 2007. – 199 с. – (Серия «Строим Школу Будущего»). – ISBN 978-5-9773-0010-0.

41. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 671 с. – ISBN 978-5-17-049975-5 (АСТ).

42. Гамаюнова, Л. В. Проблема оценивания знаний и учебной деятельности учащегося средней школы [Текст] / Л. В. Гамаюнова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2008. – № 3-4 (5-6). – С. 99–103. – ISSN 1996-6792.



43. Ганичева, А. В. Моделирование показателей учебного процесса [Текст] / А. В. Ганичева // В мире научных открытий. – 2011. – № 10-2 (22). – С. 10–16. – ISSN 2072-0831.

44. Гладкая, И. В. Исторический аспект проблемы оценивания уровня достижений учащихся [Текст] / И. В. Гладкая // Герценовские чтения-2006. Ч. 1: Исследования школьного образования (педагогический аспект) / под ред. проф. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. П. Герцена, 2006. – С. 114–129. – ISBN 5-8064-1077-3.

45. Горбунова, Л. Г. Оценка знаний студентов (отметка или индекс успеваемости)[Текст] : монография / Л. Г. Горбунова ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова», Коряжемский фил. – Архангельск : Поморский университет, 2008. – 314 с. – ISBN 978-5-88086-784-4.

46. Горбунова, Т. С. Обновление системы оценивания учебных достижений обучающихся [Текст] : учебное пособие / Т. С. Горбунова. – Омск : ИРООО, 2008. – 70 с. – ISBN 978-5-89982-228-5.

47. Гореславский, С. И. Мало школе «5 баллов» [Текст] / С. И. Гореславский // Народное образование. – 1990. – № 7. – С. 126–127. – ISSN 0130-6928.

48. Григорьева, Г. В. Диагностика знаний с использованием динамического рейтинга [Текст] : учебное пособие / Г. В. Григорьева, С. Н. Риттер, А. М. Тепляков. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 124 с. – ISBN 5-696-02026-7.

49. Гузеев, В. В. Оценка, рейтинг, тест [Текст] / В. В. Гузеев // Школьные технологии. – 1998. – № 3. – С. 3–40. – ISSN 2220-2641.

50. Гузеев, В. В. Образовательная технология: От приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Просвещение, 1996.

51. Гузеев, В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.

52. Гуськова, М. В. Эволюция в образовании [Текст] : монография / М. В. Гуськова. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 151 с. – (Научная мысль). – ISBN 978-5-16-006008-8.

53. Далингер, В. А. Компетентностный подход и образовательные стандарты общего образования [Текст] / В. А. Далингер // Образовательно-инновационные технологии : теория и практика : монография : на англ. яз. – Воронеж, 2009. – Кн. 2, гл. 1. – С. 7–18.

54. Данилов, Д. Д. Экспериментальная модель контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100» [Электронный ресурс] / Д. Д. Данилов, Ж. И. Серова // Начальная школа. Плюс до и после. – 2004. – № 4. – Режим доступа : [http://school2100.com/arc/arch\\_mag\\_stat/magst\\_04-04\\_01.pdf](http://school2100.com/arc/arch_mag_stat/magst_04-04_01.pdf) (дата обращ.: 20.09.2019).

55. Деликатный, К. Г. Оценка знаний как органичная часть процесса обучения [Текст] / К. Г. Деликатный // Начальная школа. – 2001. – № 5. – С. 44–50. – ISSN 0027-7371.

56. Деликатный, К. Г. Оценка знаний школьников [Текст] : методич. рекомендации / К. Г. Деликатный. – Киев, 1988. – 39 с.

57. Демидова, И. Н. Безотметочное обучение младших школьников на основе компетентностного подхода [Текст] / И. Н. Демидова // Реализация аксиологического и компетентностного подходов в контексте ФГОС среднего и высшего образования : сб. ст. Всерос. науч.- практич. конф. с междунар. участием / под ред. А. В. Лексиной, А. В. Леоновой. – 2016. – С. 150–154.

58. Джурицкий, А. Н. История зарубежной педагогики [Текст] : учеб. пособие для вузов / А. Н. Джурицкий. – М. : ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 267 с. – ISBN 5-86225-728-4.

59. Джурицкий, А. Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики [Текст] : монография / А. Н. Джурицкий ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Моск. пед. гос. ун-т. – М. : Прометей, 2005. – 193 с. – ISBN 5-7042-1480-0.

60. Джури́нский, А. Н. Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. Актуальные проблемы [Текст] / А. Н. Джури́нский. – М. : Прометей, 2014. – 128 с. – ISBN 978-5-7042-2523-2.

61. Диканская, Н. Н. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования [Текст] / Н. Н. Диканская, Е. В. Герасименко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 3. – С. 38–42. – ISSN 1998-1740.

62. Драйден, Г. Революция в обучении [Текст] : научить мир учиться новому / Гордон Драйден, Джаннетт Вос ; пер. с англ. Е. Сигаева, В. Чупин. – М. : Парвинэ, 2003. – 671 с. – ISBN 5-902332-02-8.

63. Дре́вс, У. Организация урока : в вопросах и ответах. Век X : Оценки и отметки [Текст] : пособие для учителя / У. Дре́вс, Э. Фурманн. – М. : Просвещение, 1984. – 126 с.

64. Дубцова, М. М. Рейтинговый контроль учебных достижений студентов-географов в процессе изучения курса «биогеография» [Текст] / М. М. Дубцова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2007. – № 10. – С. 56–60. – ISSN 1994-0866.

65. Дудко, С. А. Дошкольное образование во Франции: история и современность [Текст] / С. А. Дудко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1.

66. Дудко, С. А. Особенности методологии современных сравнительно-педагогических исследований в России и Франции [Текст] / С. А. Дудко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 1 (46). – С. 60–71.

67. Дудко, С. А. Преобразования в системе высшего педагогического образования Франции после реформ 2013 г. [Текст] / С. А. Дудко // Ценности и смыслы. – №5. – 2016. – С. 120–130.

68. 25. Дудко, С. А. Культурологические основы развития непрерывного образования во Франции [Текст] : сб. науч. тр. / С. А. Дудко; под ред С. В. Ивановой, А. В. Овчинникова. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – Т. 2.

69. Ефремова, Н. Ф. Педагогические измерения в системе образования [Текст] / Н. Ф. Ефремова, В. И. Звонников, М. Б. Челышкова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 14–22. – ISSN 0869-561X.

70. Ефремова, Н. Ф. Тестовый контроль в образовании [Текст] : учебное пособие / Н. Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2007. – 368 с. – ISBN 978-5-98704-138-4.

71. Жанабаев, З. Ж. Научные основы многоуровневого контроля учебной деятельности [Текст] / З. Ж. Жанабаев, Б. А. Мукушев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 1. – С. 54–56. – ISSN 1998-1740.

72. Жураковская, В. М. Технологии и приемы формирования понятийного мышления учащихся [Текст] / В. М. Жураковская // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 317-326. – ISSN 1813-4718.

73. Загвязинский, В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики [Текст] : монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова ; Российская Федерация, М-во образования и науки, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Тюменский гос. ун-т. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2011. – 174 с. – ISBN 978-5-400-00505-3.

74. Зайцев, В. Стимулирует отметка [Текст] / В. Зайцев // Народное образование. – 1991. – № 11. – С. 32–35. – ISSN 0130-6928.

75. Запесоцкий, А. С. Качество народного образования – ключ к возрождению. Дискуссионный клуб. – Режим доступа : <http://www.inesnet.ru/video/kachestvo-narodnogo-obrazovaniya-klyuch-k-vozrozhdeniyu-velichiya-rossii/>

76. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Академия, 2007. – 224 с. – ISBN 978-5-7695-3568-0.

77. Иванов, А. В. Школьная оценка [Текст] : какая есть сегодня и какой она должна быть завтра? / А. В. Иванова // Директор школы. – 2009. – № 7. – С. 57–62.

78. Иванова, Е. А. Рейтинговая система оценки знаний обучающихся [Текст] / Е. А. Иванова // Эйдос. – 2017. – № 4. – С. 7.

79. Иванова, И. Л. Размышление о педагогической оценке и школьной отметке [Текст] / И. Л. Иванова // Педагогические науки. – 2011. – № 6 (51). – С. 34–35. – ISSN 1728-8894.

80. Иванова, С. В. Рейтинговый подход к изучению образовательного пространства [Текст] / С. В. Иванова, Е. В. Бебенина // Ценности и смыслы. – 2017. – №5 (51). – С. 8–19.

81. Иванова, С. В. Современные направления компаративных исследований образовательного пространства [Текст] / С. В. Иванова // Педагогика. – 2016. – № 7. – С. 106–110.

82. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика [Текст] : пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с. – (Зарубежная школа и педагогика). – ISBN 5-7155-0408-2.

83. Кальней, В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик» [Текст] : методич. пособие для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 75 с. – ISBN 5-93134-015-7.

84. Карнаухова, М. В. Диверсификация мировой системы оценивания качества образования на рубеже XX – XXI столетий [Текст] / М. В. Карнаухова. – Ульяновск : УлГУ, 2006. – 422 с. – ISBN 5-88866-242-9.

85. Касаткина, Н. С. Сравнительный анализ систем контроля и оценивания результатов обучения в России и за рубежом [Текст] / Н. С. Касаткина, Е. Ю. Немудрая, Н. С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5. – С. 64–69. – ISSN 1997-9886.

86. Кирьяков, Б. С. Разрешающая способность школьной системы отметок и пути ее повышения [Текст] / Б. С. Кирьяков // Известия Российской академии образования. – 2013. – № 2 (26). – С. 75–87. – ISSN 2073-8498.

87. Кисина, Т. С. Контроль знаний, умений и навыков в учебном процессе [Текст] / Т. С. Кисина, Л. Р. Акентьева // Внешкольник. – Ярославль. – 1996. – № 3. – С. 21–24.

88. Клименко, А. В. Инновационное проектирование оценочных средств в системе контроля качества обучения в вузе [Текст] : учебное пособие / А. В. Клименко, М. Л. Несмелова, М. В. Пономарев. – М. : Прометей, 2015. – 122 с. – ISBN 978-5-9906134-4-7.

89. Кон, А. Наказание наградой [Текст] : что не так со школьными оценками, системами мотивации, похвалой и прочими взятками / Альфи Кон ; пер. с англ. Н. Брагиной, Е. Лалаян. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 556 с. – ISBN 978-5-00100-702-9.

90. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе [Электронный ресурс] : методическое письмо Минобрнауки России от 19 ноября 1998 г. № 1561/14-15. – Режим доступа : <https://legalacts.ru/doc/metodicheskoe-pismo-minobrnauki-rossii-ot-19111998-n-156114-15-kontrol/> (дата обрац.: 20.06.2019).

91. Контрольно-оценочная деятельность учителя начальных классов в условиях безотметочного обучения [Текст] : опыт разраб. и использование / Муницип. образоват. учреждение доп. проф. образования «Ин-т повышения квалификации» (МОУ ДПО ИПК) ; под ред. Т. О. Автайкиной. – Новокузнецк : Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2005. – 104 с. – ISBN 5-7291-0374-3.

92. Кузнецова, О. В. Особенности контроля и оценки в системе безотметочного обучения [Текст] / О. В. Кузнецова // Инновации в образовании. – 2015. – № 7. – С. 47–55. – ISSN 1609-4646.

93. Лернер, И. Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть?» / И. Я. Лернер // Знание. – М., 1978.

94. Логвина, И. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника [Текст] : пособие для учителя / И. Логвина, Л. Рождественская. – Нарва, 2012.

95. Мандель, Б. Р. Сравнительная педагогика [Текст] : история, теория, проблематика : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 571 с. – ISBN 978-5-4475-8618-8.

96. Матис, Т. А. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе [Текст] / Т. А. Матис // Начальная школа. – 2002. – № 4. – С. 53–57. – ISSN 0027-7371.

97. Методические рекомендации по реализации системы оценивания учебных достижений обучающихся на основе компетентного подхода (управленческий аспект) / Упр. по делам образования г. Челябинска, Муниципальное общеобразовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа № 151 г. Челябинск. – Челябинск : [б. и.], 2008. – 51 с. – ISBN 978-5-9772-0086-8.

98. Мильман, А. М. Систематизация работы по развитию понятийного мышления на уроках общественно-гуманитарного цикла как условие социализации личности [Текст] / А. М. Мильман // Современное образование Витебщины. – 2013. – № 1. – С. 60–65.

99. Митина, О. А. Средства диагностики учебных достижений учащихся при изучении естественнонаучных и математических дисциплин [Текст] / О. А. Митина // Педагогические технологии. – 2007. – № 1. – С. 51–55.

100. Мишина, А. П. Рейтинговая оценка в системе уровневой дифференциации обучения младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. П. Мишина. – Ульяновск, 2009. – 22 с.

101. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе [Текст] : варианты решения : рекомендации для опыт.-эксперимент. работы шк. / Нац. фонд подгот. кадров, Ин-т новых технологий образования ; под ред. А. Г. Каспржака, Л. Ф. Ивановой. – М. : Просвещение, 2004. – 415 с. – ISBN 5-09-013143-0.

102. Найденова, Н. Н. Компетенции и педагогические измерения [Текст] / В. А. Мясников, Н. Н. Найденова // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 2. – С. 42–49.

103. Найденова, Н. Н. Компетенция «информационная грамотность» – основа качественного высшего образования [Текст] / Н. Н. Найденова // Вестник ИТИП РАО. – М., 2008. – № 2. – С. 16–25.

104. Найденова, Н. Н. Оценка качества образования в современном мире [Текст] // Образование в глобальном измерении / В. А. Мясников, Н. Н. Найденова, И. А. Тагунова. – М. : ИТИП РАО, 2009. – С. 255–482.

105. Найденова, Н. Н. Наднациональный инструментарий измерения качества образования [Текст] / Н. Н. Найденова // Учитель. – 2010. – № 5. – С. 40–46.

106. Найденова, Н. Н. Особенности сравнительных педагогических исследований [Текст] / Н. Н. Найденова, И. А. Тагунова // Особенности методологии сравнительных исследований на современном этапе. – М. : МПСУ, МПГУ. – 2013. – С. 1–101.

107. Найденова, Н. Н. Основные направления интеграции методологий международных сравнительных исследований в национальные системы образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 3. – С. 98–109.

108. Науменко, Ю. В. Рейтинг учебных достижений как элемент здоровьесформирующего образования [Текст] / Ю. В. Науменко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 2. – С. 23–30. – ISSN 1998-1740.

109. Нестерова, Н. В. Тестовый контроль знаний: технология формирования и структура [Текст] / Н. В. Нестерова // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 81–94. – ISSN 1609-4646.

110. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников : психолого-педагогический аспект [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. Е. Д. Божович. – М. : Новая школа, 1995. – 96 с. – ISBN 5-7301-0096-5.

111. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка: Департамент по языковой политике, Страсбург.

112. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения [Электронный ресурс] : методическое письмо Департамента общего образования Минобрнауки России от 03.06.03 г.



№ 13-51-120/13. – Режим доступа : <https://edudocs.net/1414523/> (дата обращ.: 20.06.2019).

113. Остапенко, А. А. Может ли школьная оценка быть справедливой? [Текст] / А. А. Остапенко // Директор школы. – 2007. – № 9. – С. 53–58.

114. Оценивание учебных достижений учащихся : методич. руководство / сост. Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. – Бишкек : Билим, 2012. – 80 с. – ISBN 978-9967-452-02-2.

115. Педагогическая диагностика достижений учащихся в условиях современного образования [Текст] : сб. науч. трудов / под общ. ред. Е. Н. Селиверстовой. – Владимир : ВГПУ, 2004. – 110 с.

116. Первушина, Е. В. Успеваемость без проблем: как научить ребенка хорошо учиться? [Текст] / Е. В. Первушина. – СПб. : Вектор, 2008. – 239 с. – ISBN 978-5-9684-1146-4.

117. Петерсон, Л. Г. Оценка в условиях перехода к безотметочному обучению [Текст] / Л. Г. Петерсон, В. А. Петерсон // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 178–184. – ISSN 2220-2641.

118. Пинский, А. А. Средний балл, процент и статистика [Текст] / А. А. Пинский // Советская педагогика. – 1980. – № 12. – С. 71–77.

119. Подласый, И. П. Педагогика : новый курс [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 574 с.

120. Полуянов, Ю. А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности [Текст] / Ю. А. Полуянов, Т. А. Матис // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 38–45. – ISSN 1814-2052.

121. Попов, Н. И. Современные технологии для оценки результатов обучения [Текст]: учебное пособие / Н. И. Попов, О. В. Генкулова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина» (ФГБОУ

ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»), Институт точных наук и информационных технологий. – Сыктывкар : Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2018. – 78 с. – ISBN 978-5-87661-578-7.

122. Поташник, М. М. Управление качеством образования : монография и методическое пособие / М. М. Поташник. – Серия: Менеджмент в образовании. – М. : Педагогическое общество России. – 448 с.

123. Присталова, И. А. Безотметочное обучение в общеобразовательной школе [Текст] : ожидания и реальность / И. А. Присталова // Человек, общество и культура в XXI веке : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практич. конф. / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – М., 2017. – С. 107–109.

124. Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования [Текст] : материалы I регион. науч.-практич. конф. : сб. материалов конф. / Министерство образования и науки Челябинской области, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Региональный центр оценки качества и информатики образования» ; сост.: Ю. Ю. Баранова [и др.]. – 2-е изд., испр. – Челябинск, 2017. – 116 с. – ISBN 978-5-906934-05-5.

125. Пыльнев, Ю. В. Русская школьная отметка: история и современность [Текст] / Ю. В. Пыльнев, В. В. Васильев. – Воронеж : [б. и.], 2016. – 73 с. – ISBN 978-5-00044-438-2.

126. Рамочный национальный curriculum среднего общего образования Кыргызской республики [Текст]. – Бишкек, 2010. – 66 с. – ISBN 978-9967-11-298-8.

127. В. А. Сухомлинский о воспитании [Текст] : для педагогов, родителей и студентов пед. вузов / сост. Д. И. Латышина. – М. : Шк. Пресса, 2003. – 189 с. – (Золотой фонд педагогики). – ISBN 5-9219-0242-X.

128. Развитие образования в европейских странах в условиях глобализации и интеграционных процессов : монография [Текст] \ Б. Л. Вульфсон, О. И. Долгая,

А. К.Савина [и др.]. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2013. – 448 с. – ISBN 978-5-904212-23-0.

129. Рипли, А. Лучшие в мире ученики, или Как научить детей учиться [Текст] : опыт передовых педагогов учителям и родителям / Аманда Рипли ; пер с англ. О. О. Вирязовой. – М. : Эксмо, 2015. – 297 с. – ISBN 978-5-699-76412-9.

130. Румянцева, Л. Н. Педагогическое сопровождение здоровьесберегающего образования младшего школьника [Текст] : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Л. Н. Румянцева. – Южно-Сахалинск, 2009. – 201 с.

131. Ряписов, Н. А. Диагностика результатов обучения [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н. А. Ряписов, А. Г. Ряписова ; Федер. агентство по образованию, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : НГПУ, 2005. – 133 с.

132. Сахарчук, Е. И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. И. Сахарчук. – Волгоград, 2004. – 300 с.

133. Свенцицкий, А. Л. Краткий психологический словарь [Текст] / А. Л. Свенцицкий. – М. : Проспект, 2019.

134. Симонов, В. П. Десятибалльная шкала – это более достоверная оценка качества образования [Текст] / В. П. Симонов // Директор школы. – 2007. – № 10. – С. 59–64. – ISSN 1562-1308.

135. Система оценивания качества знания учащихся в условиях безотметочного обучения [Текст] : из опыта работы шк. федер. эксперимента «Совершенствование структуры и содерж. общ. образования» / отв. ред. Л. Е. Курнешова ; сост.: О. Н. Держицкая, Н. Г. Шелахина. – М. : Шк. кн., 2003. – 119 с.

136. Система оценки образовательных достижений младших школьников [Текст] : проектировочные подходы и технологические решения : учеб.-методич. пособие : [основные направления и цели оценочной деятельности, комплексный подход к оценке достижений обучающихся, оценка динамики индивидуальных достижений обучающихся, организация, формы представления и учета результа-

тов оценочной деятельности] / Р. Г. Чуракова [и др.] ; под ред. Р. Г. Чураковой, Н. Е. Скриповой, А. М. Соломатина. – М. : Академкнига/учебник, 2015. – 94 с. – ISBN 978-5-494-01155-8.

137. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студ. вузов // В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – 4-е изд., стер. – М. : Academia, 2005. – 566 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности / Междунар. акад. наук пед. образования). – ISBN 5-7695-2499-5.

138. Смирнова, Л. Е. Основные проблемы оценивания знаний учащихся и их решение в современных образовательных системах [Текст] / Л. Е. Смирнова // Философия образования. – 2013. – № 4 (49). – С. 111–117. – ISSN 1811-0916.

139. Снегирева, И. В. Введение десятибалльной системы как элемента эффективного управления учебно-воспитательным процессом и развитием современной школы (гимназии) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Снегирева. – М., 2011. – 195 с.

140. Собкин, В. С. Школьная отметка и ключевые проблемы обучения и воспитания подростка [Текст] / В. С. Собкин // Директор школы. – 2011. – № 8. – С. 58–66. – ISSN 1562-1308.

141. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: теоретические основы ; Роль современных средств оценивания результатов обучения в системе управления качеством образования в школе: поиск, проблемы, опыт / авт.-сост.: О. А. Подколзина, Г. Г. Яснева. – М. : МАКС Пресс, 2009. – 207 с. – ISBN 978-5-317-02804-6.

142. Солдатов, Г. Оценки и отметки [Текст] / Г. Солдатов // Начальная школа. – 1998. – № 2. – С. 59–63. – ISSN 0027-7371.

143. Становление личности в условиях развивающей школы [Текст] : [коллективная монография] / [Швалева Н. М. и др. ; науч. ред. Тырсиков Д. В., Швалева Н. М.] ; Федеральное агентство по образованию, Пятигорский гос. лингвистический ун-т. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – 294 с. – ISBN 5-89966-595-5.

144. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Сфера, 2008. – 220 с.

145. Супрунова, Л. Л. Сравнительная педагогика [Текст] : учебник / Л. Л. Супрунова. – М. : Академия. – 2015. – 240 с.

146. Сухин, И. Г. Ведущие тенденции в организации процесса воспитания и социализации в Германии [Текст] / И. Г. Сухин // Воспитание и социализация как педагогические категории и феномены в контексте изучения современных научных источников разных стран мира. – М. : Новое время, 2017. – С. 170–181.

147. Тагунова, И. А. Развитие наднационального образования в условиях глобализации мирового пространства [Текст] / И. А. Тагунова // Новое в психолого-педагогических исследованиях: Теорет. и практ. проблемы психологии и педагогики. – 2008. – № 1. – С. 76–84.

148. Тагунова, И. А. Сравнительная педагогика в эпоху глобальных перемен [Текст] / И. А. Тагунова // Известия Российской академии. – 2010. – № 4. – С. 27–44.

149. Тагунова И.А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра [Текст] / И. А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 132–146.

150. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе [Текст] : реализация принципа наглядности в различ. формах и методах обучения / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

151. Таранец, А. Н. Безотметочное обучение в начальной школе [Текст] / А. Н. Таранец // Начальная школа. – 2009. – № 6. – С. 43–48. – ISSN 0027-7371.

152. Твердякова, Л. Г. О важности самооценивания учащимися своего труда [Текст] / Л. Г. Твердякова // Начальная школа. – 2003. – № 4. – С. 109–112. – ISSN 0027-7371.

153. Торндайк, Э. Л. Принципы обучения, основанные на психологии [Текст] / Э. Л. Торндайк, Дж. Б. Уотсон. – М. ; Назрань : АСТ, 1998. – 701 с. – (Классики зарубежной психологии) (Бихевиоризм). – ISBN 5-15-000894-X.

154. Трemasкина, С. А. Проблема педагогической оценки в традиционной и развивающей образовательных системах [Текст] / С. А. Трemasкина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2009. – № 562. – С. 91–99. – ISSN 2500-3488.

155. Умняшова, И. Б. Психологические особенности отношения учащихся к школьной отметке [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. Б. Умняшова. – М., 2006. – 143 с.

156. Филатов, Е. Н. О системе оценивания знаний в школе для одаренных детей [Текст] / Е. Н. Филатов // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 149–152. – ISSN 2220-2641.

157. Формативное оценивание и методы личностно-центрированного преподавания и познания [Текст] : руководство для учителей / Министерство образования и науки Кыргызской Республики, Всемирный Банк. – Бишкек : Сельское образование, 2007. – 146 с.

158. Фролова, Л. А. О методической подготовке в области контроля и оценки знаний по русскому языку [Электронный ресурс] / Л. А. Фролова. – Режим доступа:

<http://school2100.com/upload/iblock/bd8/bd81004ff233ced8aaae42127d19afa7.pdf> (дата обрац.: 20.06.2019).

159. Чандра, М. Ю. Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса в вузе [Текст] / М. Ю. Чандра : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2008.

160. Хаустова, Г. А. Педагогические условия безотметочного оценивания обученности младших школьников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. А. Хаустова. – Барнаул, 2005. – 201 с.

161. Хлебников, В. А. О создании системы оценивания учебных достижений учащихся [Текст] / В. А. Хлебникова // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 153–158. – ISSN 2220-2641.

162. Холодная, М. А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся [Текст] / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман ; Российская акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Ин-т психологии РАН, 2016. – 199 с. – ISBN 978-5-9270-0320-4.

163. Хохлова, С. В. Мониторинг качества школьного образования : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / С. В. Хохлова. – Тюмень, 2003. – 185 с.

164. Хрипунова, Е. Н. Современные системы оценки уровня и качества освоения обучающимися учебных программ в соответствии с концепцией ФГОС [Текст] / Е. Н. Хрипунова // Научно-методическая работа в образовательной организации. – 2018. – № 1 (2). – С. 126–129. – ISSN 2587-9588.

165. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] : учебное пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 638 с. – ISBN 978-5-06-005706-5.

166. Цыбулько, В. В. Влияние независимой оценки образования на учебные достижения школьников [Текст] / В. В. Цыбулько // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 3. – С. 35. – ISSN 2409-529X.

167. Чепурная, Л. Р. Безотметочная система обучения в начальной школе [Текст] / Л. Р. Чепурная // Начальная школа. Плюс до и после. – 2003. – № 12. – С. 20–23. – ISSN 2071-9515.

168. Чипышева, Л. Н. Нужна ли школе балльная шкала отметок? [Текст] / Л. Н. Чипышева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 3 (5). – С. 50–55. – ISSN 2076-8907.

169. Чипышева, Л. Н. Формирование общеучебной компетентности младшего школьника в условиях безотметочного обучения в процессе изучения русского языка [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Н. Чипышева. – Челябинск, 2008. – 200 с.

170. Чошанов, М. А. Школьная оценка [Текст] : старые проблемы и новые перспективы / М. А. Чошанов // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 95–102. – ISSN 0869-561X.

171. Чудинова, Е. В. Экспресс-диагностика основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе [Текст] / Е. В. Чудинова, С. П. Санина. – М. : Author's Club, 2016. – 57 с. – (ФГОС: школьная система оценки качества обучения). – ISBN 978-5-906778-63-5.

172. Шишов, С. Е. Общие вопросы образования / С. Е. Шишов // Образование и наука. – 2008. – № 5(53).

173. Шищенко, О. Ю. Особенности оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения [Текст] / О. Ю. Шищенко // Вестник непрерывного образования. – 2008. – № 3-4. – С. 72–74. – ISSN 2071-0380.

174. Школа, где процветает грамотность = School where Literacy Thrives [Текст] : сб. ст. / сост. Н. Н. Сметанникова. – М. : Шк. б-ка, 2005 (Ульяновск : Обл. тип. Печатный двор). – 111 с.

175. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] : учебное пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова : Полиус, 1998. – 638 с.

176. Agazzi, A. Les aspects pédagogiques des examens [Text] / A. Agazzi. – Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1967. – 152 p.

177. Aider les élèves à apprendre [Text] / by Gérard de Vecchi. – Paris : Hachette, 2007. – 237 p. – ISBN 9782011710239 978-2-01-171023-9.

178. Charles Hadji. – Mode of access : <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/9997/9997-202-p26.pdf.p.28>.

179. Barrere, A. Sociologie du travail enseignant [Text] / A. Barrere // L'Année sociologique. – 2000. – Vol. 50 (2). – P. 469–492.

180. Barthes, A. L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des ter-



ritoires? / A. Barthes, Y. Alpe, S. Blanc-Maximim. – Mode of access :  
<https://www.researchgate.net/publication/339208751>.

181. Baudelot, C. L'école capitaliste en France [Text] / C. Baudelot, R. Estabiet. – Paris : Maspero, 1971. – 340 p.

182. Bonboir, A. La docimologie [Text] / A. Bonboir. – Paris : P.U.F., 1972. – 194 p.

183. Bonniol, J.-J. Comparaison des effets d'ancrage obtenus dans une tâche d'évaluation [Text] : expérience de multicorrection en mathématiques / J.-J. Bonniol, M. Piolat // Proceedings of the XVIIth International Congress of Applied Psychology, 1971. – P. 1179–1189.

184. Bonniol, J.-J. Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction [Text] / J.-J. Bonniol // Cahiers de Psychologie. – 1965. – № 8. – P. 181–188. – ISSN 0249-9185.

185. Bouchillon, D. Mise en oeuvre de la classe inversée et de l'évaluation choisie 2014 [Electronic resource] : Expérimentation art. 34 / D. Bouchillon. – Mode of access :  
<https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9473.pdf> (дата обрац.: 20.06.2019).

186. Boudon, R. L'inégalité des chances [Text] / R. Boudon. – Paris : Armand Collin, 1973. – 237 p.

187. Bourdieu, P. La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement [Text] / P. Bourdieu, J.-C. Passeron. – Paris : Les éditions de Minuit, 1970. – 280 p.

188. Bourdieu, P. Le sens pratique [Text] / P. Bourdieu. – Paris : Minuit, 1980. – 475 p.

189. Bourdieu, P. Les héritiers [Text] / P. Bourdieu, J.-C. Passeron. – Paris : Les éditions de Minuit, 1964. – 184 p.

190. Bressoux, P. Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves [Text] : effetécole et effets-classes en lecture / P. Bressoux // Revue française de sociologie. – 1995. – Vol. XXXVI. – P. 273–294. – ISSN 0035-2969.

191. Bressoux, P. Note de synthèse [Text] : Les recherches sur les effets-écoles et les effetsmaîtres / P. Bressoux // Revue française de pédagogie. – 1994. – № 108. – P. 91–137. – ISSN 0556-7807.

192. Cardinet, J. Evaluation scolaire et mesure [Text] / J. Cardinet. – Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1988. – 232 p.

193. Cardinet, J. Évaluation scolaire et pratique [Text] / Jean Cardinet. – Bruxelles : De Boeck univ., 1986. – 268 c. – (Pédagogies en développement. Coll. Ser. 2, Rec.). – ISBN 2-8041-0917-8.

194. Caverni, J.-P. Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures [Text] : études en situation simulée / J.-P. Caverni, J.-M. Fabre, G. Noizet // Le Travail Humain. – 1975. – Vol. 38 (2). – P. 213–222.

195. Chevallard, Y. Vers une analyse didactique des faits d'évaluation [Text] / Y. Chevallard // L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? / De Ketele (ed.). – Brussels : De Boeck, 1991. – P. 31–59.

196. Claparède, E. L'école sur mesure [Text] / E. Claparède. – Lausanne-Genève : Payot, 1920. – 44 p.

197. Claparède, E. L'éducation fonctionnelle [Text] / E. Claparède. – Paris, Fabert, 2005. – P. 209.

198. Coleman, J. S. The concept of equality of educational opportunity [Text] / J. S. Coleman // Harvard Educational Review. – 1968. – Vol. 38. – P. 7–22. – ISSN 0017-8055.

199. Compare your country [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www1.compareyourcountry.org/taxing-wages?cr=esp&lg=en&page=3> (дата обращения: 20.06.2019).

200. Consultation sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture [Electronic resource] / SUD Education 63, 17 octobre, 2014. – Mode of access : <https://www.sudeducation63.org/Consultation-sur-le-socle-commun.html> (дата обращения: 20.06.2019).

201. Crahay, M. L'école peut-elle être juste et efficace? [Text] / M. Crahay. – Bruxelles : De Boeck Université, 2000. – 452 p.
202. Crahay, M. Peut-on lutter contre l'échec scolaire? [Text] / M. Crahay. – Bruxelles : De Boeck Université, 1996. – 322 p.
203. Dantier, B. Les « idéaltypes » de Max Weber, leurs constructions et usages dans la recherche sociologique [Text] / B. Dantier // Economie et société. T. 1 : Les catégories de la sociologie / Max Weber. – Paris, Plon : Agora, traduction de Julien Freund. – P. 28–52.
204. De Ketele, J. M. L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? [Text] / J. M. De Ketele. – Bruxelles : De Boeck Université, 1986. – 288 p.
205. De Landsheere, G. Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie [Text] / G. De Landsheere. – Bruxelles : Editions Labor, 1971. – 286 p.
206. De Peretti , A. Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative. T. I. [Text] / A. De Peretti. – Paris : INRP, 1981. – 493 p.
207. De Vecchi, G. Un projet pour... aborder le “socle commun de connaissances et de compétences” [Text] / G. de Vecchi, R.-R. Michelle – Paris : Delagrave, 2009. – 143 p. – ISBN 978-2-206-01494-4.
208. De Vecchi, G. École : sens commun ... ou bon sens ? Manipulations, réalité et avenir [Text] / Gérard de Vecchi. – Paris : Delagrave, 2007. – 67 p. – ISBN 978-2-206-01368-8.
209. De Vecchi, G. Éduquer au développement durable [Text] / Gérard de Vecchi, Julien Pellegrino. – Paris : Delagrave, 2008. – 119 p. – ISBN 978-2-206-01371-8.
210. De Vecchi, G. Enseigner l'expérimental en classe : Pour une véritable éducation scientifique [Text] / Gérard de Vecchi. – Paris : Hachette, 2006. – 288 p. – ISBN 978-201-18155-21.
211. De Vecchi, G. Enseigner le travail de groupe [Text] / Gérard de Vecchi. – Éditeur : Delagrave edition, 2006. – 94 p. – ISBN 978-2-206-08954-6.
212. De Vecchi, G. Enseigner par situations-problèmes [Text] / Gérard de Vecchi. – Paris : Delagrave, 2007. – 85 p. – ISBN 978-2-206-01223-0.

213. De Vecchi, G. Évaluer sans dévaluer : et évaluer les compétences [Text] / Gérard de Vecchi. – Paris : Hachette Education, 2011. – 176 p. – ISBN 978-2-01-171302-5.

214. De Vecchi, G. Faire construire des saviors [Text] / Gérard de Vecchi, N. Carmona-Magnaldi. – Paris : Hachette Éducation, 2008. – 264 p. – ISBN 978-20118-171-67.

215. De Vecchi, G. Faire vivre de véritables situations-problèmes [Text] / Gérard de Vecchi, N. Carmona-Magnaldi. – Paris : Hachette Éducation, 2007. – 251 p. – ISBN-102-01171-01-97.

216. De Vecchi, G. Favoriser la relation maître-élèves [Text] / Gérard de Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle. – Paris : Delagrave, 2006. – 65 p. – ISBN 2-206-08893-2.

217. De Vecchi, G. Traiter les programmes avec plus de sérénité [Text] / Gérard de Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle. – Paris : Delagrave, 2007. – 95 p. – ISBN 978-22060-122-54.

218. De Vecchi, G. Une banque de situations-problèmes tous niveau [Text]. T. 2 / Gérard de Vecchi. – Paris : Hachette Éducation, 2004. – 248 p. – ISBN 978-20117-084-34.

219. del Rey, A. A l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant [Text] / A. del Rey. – Paris : Cahiers Libres, 2009. – 286 p.

220. Demeuse, M. Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique [Text] / M. Demeuse // *Mesure et Evaluation en Education*. – 1999. – Vol. 22 (2-3). – P. 97–127.

221. Dierendonck, C. Bernard, L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel [Text] / C. Dierendonck, E. Loarer. – Bruxelles : De Boeck, 2014. – 360 p.

222. Dieudonné, L. Docimologie critique [Text] : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves / L. Dieudonné, J. Nicaise. – Liège : Les Editions de l'Université de Liège, 2004. – 291 p.

223. Duru-Bellat, M. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales [Text] / M. Duru-Bellat // Revue française de pédagogie. – 1993. – Vol. 110. – P. 75–109. – ISSN 0556-7807.

224. Duru-Bellat, M. Pour une Approche Analytique du Fonctionnement du Système Éducatif [Text] / M. Duru-Bellat, A. Mingat. – Paris : PUF, 1993. – 192 p.

225. Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours [Text] / H. Laugier [et al.] // Publications du Travail humain, CNAM, 1934. – P. 17.

226. Evaluer sans note en sixième [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/ebooks/ebook117/files/assets/basic-html/page1.html> (дата обрац.: 20.06.2019).

227. Grizay, A. Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendements en français, notes et échecs à l'école primaire? [Text] / A. Grizay // Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes. – 1984. – Vol. XIX, 5. – P. 29–42.

228. Gimonnet Bertrand. Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire. – Paris : L'Harmattan, 2007. – 304 p.

229. Grizay, A. Que peut-on “prescrire” en matière d'évaluation-bilan? [Text] / A. Grizay // L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive? / J.-M. de Ketele (éd.). – Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1986. – P. 161–178.

230. Guillerrou, A. Les Jésuites [Text] / A. Guillerrou. – 4. éd. mise à jour. – Paris : Presses univ. de France, 1988. – 127 p. – (Que sais-je?). – ISBN 2-13-041931-3.

231. Hameline, D. L'Éducation dans le miroir du temps [Text] / D. Hameline. – Lausanne : Éditions des sentiers, 2002. – 287 p.

232. Hameline, D. Les objectifs pédagogiques / D. Hameline. – ESF éditeur.

233. Hutmacher, W. Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois [Text] / W. Hutmacher // Service de la recherche sociologique. – Cahier № 36. – Genève, 1993.

234. Jencks, C. L'inégalité : influence de la famille et de l'école en Amérique [Text] / C. Jencks. – Paris : Presses Universitaires de France, 1979. – 356 p. – ISBN-10 213-03587-64.

235. L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive [Text] / J.-M. De Ketele (ed.). – Bruxelles : De Boeck Université, 1986. – 288 p.

236. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/notation/55052/locution/>

237. La démarche d'investigation en sciences et technologies [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/divers/pres-te69/spip.php?article18> (дата обрац.: 20.06.2019).

238. Laugier, H. Les facteurs subjectifs dans les notes d'examen [Text] / H. Laugier, D. Weinberg // Année Psychologique. – 1927. – Vol. XXVIII. – P. 236–244. – ISSN 0003-5033.

239. Leclercq, D. Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves [Text] / D. Leclercq, J. Nicaise, M. Demeuse // Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation / M. Demeuse (Éd.). – Liège : Les Editions de l'Université de Liège, 2004. – P. 273–292.

240. Leyens, J. Ph. Personality traits that distinguish you and me are better memorized [Text] / J. Ph. Leyens, V. Y. Yzerbyt, A. Rogier // European Journal of Social Psychology. – 1997. – № 27. – P. 511-522. – ISSN 1099-0992.

241. Mattea, B. Classement PISA : La France championne des inégalités scolaires, 2013 [Electronic resource] / B. Mattea, A. Collas. – Mode of access : <https://fr.sott.net/article/18114-Classement-PISA-la-France-championne-des-inegalites-scolaires> (дата обрац.: 20.06.2019).

242. Maulini, O. Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer [les notes à] l'école? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres) [Electronic resource] / O. Maulini. – Février, 1996. – Mode of access : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-9601.pdf> (дата обрац.: 20.06.2019).

243. Maulini, O. Qui a eucette idée folle? Un jour d'inventer [les notes à] l'école? ... Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement [Text] / O. Maulini // Un siècle d'éducation en Suisse Romande. – 2003. – № 2, mars. – P. 33–37.

244. Merle, P. L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral [Text] / P. Merle. – Paris : Presses Universitaires de France, 1996. – 323 p.
245. Merle, P. Sociologie de l'évaluation scolaire [Text] / P. Merle. – Paris : Presses Universitaires de France, 1998. – 127 p.
246. Méthodologie de la recherche et statistiques en psychologie [Text] / B. Dardenne [et al.]. – Louvain-la-Neuve : Academia, 2001. – 286 p.
247. Mutzenberg, G. Destin de la langue et de la littérature rhéto-romanes [Text] / G. Mutzenberg. – Lausanne : L'Age d'homme, 1974. – 198 p.
248. New Skills for New Jobs [Text] : Action Now // A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission, February 2010. – European Union, 2010. – 36 p.
249. Noizet, G. Psychologie de l'évaluation scolaire [Text] / G. Noizet, J. P. Caverini. – Paris : P.U.F., 1978. – 232 p. – ISBN 213-03553-66.
250. Paquette, C. Evaluation et pédagogie ouverte [Text] / C. Paquette, G. Hein, M. Patton. – Paris : Ed. NHP, 1980. – 201 p. – ISBN 10292-00971-13.
251. Peretti, A. Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation [Text] : guide pratique / A. Peretti, J.-A. Legrand, J. Boniface. – Paris : ESF, 1998. – 556 p.
252. Perrenoud, P. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages [Text] / P. Perrenoud. – Bruxelles : De Boeck Université, 1998. – 224 p.
253. Perrenoud, P. La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation [Text] / P. Perrenoud. – Genève : Droz, 1995. – 348 p.
254. Perrenoud, P. Quand l'école prétend préparer à la vie... « développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs? » [Text] / P. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 2011. – 221 p.
255. Philippe, A. L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime [Text] / Ariès, Philippe. – Paris : Éditions du Seuil, 1973. – 501 p.

256. Piaget, D. Changer l'évaluation des élèves [Electronic resource] / D. Piaget. – Mode of access : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Changer-l-evaluation-des-eleves> (дата обрац.: 20.06.2019).

257. Pieron, H. Examens et docimologie [Text] / H. Pieron. – Paris : Presses universitaires de France, 1963. – 180 p.

258. Pillonel, M. Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant [Electronic resource] / M. Pillonel, J. Rouiller. – Mode of access : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant> (дата обрац.: 20.06.2019).

259. Porcher, L. L'école parallèle [Text] / L. Porcher. – Paris : Broché, 1973. – 134 p.

260. Pourtois, J-P. Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant? [Text] / J-P. Pourtois // Revue française de pédagogie. – 1978. – № 44. – P. 34–37. – ISSN 0556-7807.

261. Pratiques innovantes d'enseignement de l'orthographe : Focalisation sur les résultats ou le processus? [Electronic resource] // Espace pédagogique. – Mode of access : [http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article314&debut\\_page=1](http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article314&debut_page=1) (дата обрац.: 20.06.2019).

262. Prost, A. Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967 [Text] / A. Prost. – Paris : Librairie Armand Colin, 1968. – 524 p.

263. Rémy, J. A la découverte de l'école en Finlande [Text] / Jost Rémy // Activités mathématiques et scientifiques. – 2014. – P. 37–77.

264. Robert, P. La Finlande. Un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite [Text] / P. Robert. – Paris : ESF, coll. Pédagogies, 2008. – 160 p.

265. Roegiers, X. De la connaissance à la compétence [Text] / X. Roegiers. – Bruxelles : Bern ; Berlin : Frankfurt am Main ; New York : Oxford, 2017. – 301 p. – ISBN 978-2-8076-0323-3.

266. Roegiers X. Ecole évolution / X. Roegiers. – Bruxelles : Bern ; Berlin : Frankfurt am Main ; New York : Oxford, 2017. – 299–313 p. – ISBN 978-2-8076-0323-3.



267. Rosenthal, R. A. Pygmalion reaffirmed [Text] / R. A. Rosenthal, L. Jacobson // Pygmalion reconsidered / Elashoff & R. E. Snow (eds.). – Worthington, O. : Jones, 1971. – P. 139–155.

268. Rot, N. Les distributions de notes scolaires comparées aux distributions de résultats obtenus dans les tests de connaissance [Text] / N. Rot, Z. Bujas // Le Travail Humain. – 1959. – № 22. – P. 19–26.

269. Suchaut B. Supprimer les notes est ce tromper les eleves / B. Suchaut. – Mode of access : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/>.

270. Supprimer les notes à l'école : gadget ou lutte contre les inégalités ? [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.franceinter.fr/emissions/le-telephone-sonne/le-telephone-sonne-11-decembre-2014> (дата обрац.: 20.06.2019).

271. Technologie au collège et évaluation du socle commun de compétences [Electronic resource]. – Mode of access : <https://slideplayer.fr/slide/1663073/> (дата обрац.: 20.06.2019).

272. Therer J. Nouveaux concepts en didactique des science [Electronic resource] / J. Therer. – Mode of access : [cte.univ-setif2.dz](http://cte.univ-setif2.dz) › moodle › mod › resource › view.

273. Tourret, L. A quand remontent les notes sur 20 à l'école? [Electronic resource] / L. Tourret // Parents & enfants. – Mode of access : <http://www.slate.fr/story/89081/notes-sur-20-ecole> (дата обрац.: 20.06.2019).

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Приложение 1

**Анкета «Мнение педагога о процессе образования и  
оценивания образовательных результатов»****Questionnaire:****Анкета:****Général:****Общее:**

1- Quel âge avez-vous?

Сколько Вам лет?

- 20-30 ans 20-30 лет
- 31-40 ans 31-40 лет
- 41-50 ans 41-50 лет
- + 50 ans Более 50 лет

2- A quels niveaux enseignez-vous?

Где Вы преподаете?

- Primaire В начальной школе
- Secondaire В средней школе
- Universitaire В высшей школе

3- En comptant cette année, combien d'années d'expérience d'enseignement possédez-vous?

Стаж работы, учитывая текущий год

- Moins de 5 ans Менее 5 лет
- De 5-10 ans От 5-10 лет
- De 11-15ans От 11-15 лет
- De 16-20 ans От 16-20
- Plus de 20 ans Более 20 лет

4- Selon vous, quel est le rôle d'un enseignant (vis-à-vis de l'établissement, des apprenants, de la société)?

По вашему мнению, какова роль преподавателя по отношению к учебному заведению, к учащимся, к обществу?

5- Selon vous, l'enseignement de 2 langues étrangères en Russie est-il nécessaire? Et est-il considéré comme nécessaire dans l'opinion publique?

По вашему мнению, преподавание двух языков необходимо в России?

6- Connaissez-vous le cadre européen commun de référence pour les langues?

L'appliquez-vous dans vos cours?

Знаете ли Вы общеевропейские компетенции владения иностранным языком?

Применяете ли Вы их на занятиях?

7- Quels sont les devoirs du métier d'enseignant ? Cochez les propositions qui vous semblent les plus importantes.

Каковы, по вашему мнению, основные задачи учителя? Отметьте то, что кажется Вам наиболее важным аспектом работы:

- préparer aux examens;  
готовить учащихся к экзаменам;
- faire parler les élèves;  
научить говорить на иностранном языке;
- les faire écrire;  
научить писать;
- leur ouvrir l'esprit;  
развивать способности учащихся;
- les former intellectuellement;
- leur faire connaître la culture liée à la langue apprise;  
знакомить с культурой изучаемого языка;
- leur faire connaître la littérature/d'autres manières de vivre;  
знакомить с литературой страны изучаемого языка, с образом жизни жителей;
- les préparer au monde moderne;  
готовить учащихся к вступлению во взрослую жизнь;
- leur faire aimer le fait d'apprendre;  
научить их любить процесс усвоения знаний;
- augmenter leur confiance en eux-mêmes;  
научить их верить в свои силы;
- se préparer aux contacts divers (monde du travail et des métiers; interculturel).  
подготовить учащихся к работе, профессии.

Autre:

Другое:

8- Quels sont les aspects difficiles de votre métier?

Что самое трудное в профессии учителя?

- maintenir la discipline en classe;  
поддерживать дисциплину в классе;
- motiver les élèves;  
Мотивировать учащихся;
- trouver des documents intéressants et adaptés;  
находить интересный материал к урокам;
- capter l'attention des élèves;  
привлечь внимание учащихся;
- organiser se scours;  
организовать занятие;
- évaluer demanière objective;  
объективно оценивать знания учащихся;
- avoir une bonne relation avec les élèves;  
иметь хорошие отношения с учащимися;
- corriger les copies;  
проверять работы учащихся;
- faire le travail administratif (rapports, comptes-rendus...)  
выполнять административную работу (отчеты, выступления и др.).

Autre:

Другое:

### **Formation**

9- Votre formation initiale en enseignement était-elle axée sur une discipline liée à l'enseignement du français?

Ваше основное образование пересекается с преподаванием французского языка?

10- Avez-vous suivi, durant votre formation initiale, des cours sur:

Проходили ли вы курс:

- Sur l'évaluation;  
Оценивание образовательных результатов;
- La pédagogie de projet.  
Педагогика проектов.

11- Selon vous, que faudrait-il changer aujourd'hui dans la formation des enseignants en Russie?

Что, по вашему мнению, нужно изменить в работе преподавателя в России?

### **Evaluation** **Оценивание**

12- Evaluer, pour vous, c'est...

Оценивать работу учащихся – значит:

Cochez les propositions qui vous semblent les plus importantes:

- diagnostiquer leurs difficultés et acquis;  
определять трудности в обучении
- contrôler leurs connaissances;  
контролировать знания;
- mesurer leurs compétences à l'écrit et à l'oral;  
оценивать устные и письменные компетенции;
- mesurer leurs compétences en situation d'interaction;  
оценивать компетенции в ситуациях;
- faire passer l'examen;  
Проводить экзамен;
- corriger et noter;  
исправлять и оценивать;
- observer les progrès des élèves.  
наблюдать за прогрессом учеников.

Autre:

Другое:

13- Dans votre classe de français, quels facteurs suivants prenez-vous en compte dans l'évaluation finale des élèves?

Какие факторы влияют на финальное оценивание?

- Résultats (des contrôles et évaluations);  
Результаты контрольных работ;
- Présence (en cours);  
Присутствие на уроках;
- Participation;  
Участие в работе на уроке;
- Effort;  
Затраченные усилия;
- Progression;  
Прогресс;
- Comportement.  
Поведение.

14- Avez-vous des élèves qui trichent pendant les contrôles? (avec leurs téléphones, leurs livres, ou en parlant et copiant leurs camarades).

Есть ли ученики, которые списывают с телефона, учебника и т.д.?

- Jamais;  
Никогда;
- Parfois;  
Иногда;
- Souvent  
Часто.

15- En cas de triche quelle est votre réaction?

Какова ваша реакция на списывание?

- Vous laissez faire;  
Позвольте списать;
- Vous demandez d'arrêter mais vous ne pénalisez pas l'élève;  
Попросите не списывать, но не накажете;
- Vous pénalisez l'élève;  
Накажете.

### **Motivation Мотивация**

16- Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour l'apprentissage du français?

Показывают ли ученики интерес к изучению языка?

17- Rencontrez-vous des élèves qui présentent une démotivation face à l'apprentissage du français?

Есть ли ученики, которые не хотят изучать язык?

18- Quels moyens utilisez-vous pour motiver un apprenant ayant perdu l'envie d'apprendre la langue française?

Какие средства вы используете для мотивации учащихся?

- le ludique;  
игры;
- la chanson;  
песни;
- le théâtre;  
театр.

Autres:

Другое:

19- Dans les projets pédagogiques, qui a la responsabilité du projet? Quelles places ont l'apprenant et l'enseignant

20- Какое место в педагогических проектах отводится учителю и ученику?

### **Методика применения дневника компетенций при обучении французскому языку**

Данная методика направлена на выявление учебных достижений и психологического состояния обучающегося при изучении учебной темы.

По мнению А. Антиби, при заполнении данного листа у обучающегося снижается тревожность и страх (“constant macabre” – постоянный страх перед неудачей) получить отрицательную или плохую оценку и оказаться в числе худших учеников класса.

Анкета позволяет ученику определить свои пробелы в знаниях темы и за определенный период с помощью преподавателя ликвидировать их, пересдавая данную тему до тех пор, пока она не усвоится полностью.

Данный лист заполняется учащимся по каждой изученной теме. Учащийся должен оценить свои достижения (компетенции) по предмету «Французский язык», выбрав один из ответов, предложенных в листе, обозначив его знаком «V».

Отметка учителя в листе учащегося может принимать следующие варианты:

- acquis (принята компетенция, т.е. материал усвоен учащимся полностью);
- en cours d'acquisition (в ходе усвоения материала выявлено, что ученик не полностью освоил данную тему);

- non acquis (компетенция не усвоена).

Учитель, изучив оценочный лист учащегося, обозначает уровень сформированности компетенции:

- компетенция сформирована;
- формирование компетенции требует продолжения;
- компетенция не сформирована.

Анкета включает два блока: психологический, педагогический.

*Психологический блок* позволяет выявить у ученика наличие или отсутствие страха, тревоги, уверенности в своих знаниях, внимательности, сосредоточенности на изучаемом материале, активности.

*Педагогический блок* помогает учителю определить сформированность навыков говорения, чтения, аудирования.

### **Дневник компетенций учащегося по предмету французский язык**

(Fiche de compétences)

**Инструкция.** Оцените свои достижения и свое состояние при работе по данной теме, выбрав один из ответов, предложенных в листе, обозначив его знаком «V».

#### **Participation (Участие в процессе оценивания)**

1. Je reste attentif. Я внимателен.

acquis;

en cours d'acquisition;

non acquis.

2. Je ne bavarde pas. Я не разговариваю, т.е. не отвлекаюсь на уроке.

acquis;

en cours d'acquisition;

non acquis.

3. Je suis volontaire. Я сам вызываюсь ответить.

acquis;

en cours d'acquisition;

non acquis.



4. Je réutilise ce que j'ai appris (vocabulaire, grammaire...). Я использую выученный материал для ответа.

- acquis;
- en cours d'acquisition;
- non acquis

### **Parler (Говорение)**

5. Je suis capable de m'exprimer au passé. Я могу выражать свои мысли в прошедшем времени.

- acquis;
- en cours d'acquisition;
- non acquis.

6. Je suis capable d'utiliser des adverbes de fréquence. Я могу использовать наречия в своем высказывании.

- acquis;
- en cours d'acquisition;
- non acquise.

7. Je suis capable de faire une promesse dans l'avenir. Я могу употребить будущее время.

- acquis;
- en cours d'acquisition;
- non acquis.

### **Ecrire (Письмо)**

8. Je suis capable d'utiliser le passé. Я могу выразить все свои действия в прошедшем времени.

- acquis;
- en cours d'acquisition;
- non acquis.

9. Je suis capable d'écrire un bref discours afin de convaincre un auditoire. Я могу составить убедительную речь и воздействовать на аудиторию.

- acquis;
- en cours d'acquisition;
- non acquis.

### **Comprendre l'oral (Понимание на слух)**

10. Je suis capable de repérer une forme grammaticale donnée dans une chanson. Я могу распознать грамматические конструкции в песне.

- acquis;
- en cours d'acquisition;
- non acquis.

### **Шкала требований по теме «Продукты. Еда»**

- Je connais des informations. Я знаю всю информацию по теме.
- Je connais du vocabulaire sur le repas. Я знаю лексику по теме.
- Je connais du vocabulaire sur les métiers du repas. Я знаю все о профессии повара во Франции.
- Je suis capable de décrire une menue. Я могу составить меню.
- Je suis capable de conduire un entretien. Я способен поддержать беседу по теме.
- Je suis capable de parler de mes intérêts, de mes talents et de mes capacités. Я могу рассказать о своих умениях, способностях и талантах.
- Je suis capable de comprendre une carte et menu. Я могу перевести и объяснить блюда, представленные в меню.
- Je connais différents genres de plat français. Я знаю названия традиционных французских блюд.
- Je suis capable de faire un discours pour remercier quelqu'un. Я смогу поддержать беседу по теме (поблагодарить за вкусно приготовленное блюдо).
- Je suis capable d'écrire une critique de plat. Я могу говорить о недостатках в приготовлении блюда.

**Exemple d'évaluation écrite. Образец оценивания письменной речи****Compétences**

Je suis capable d'écrire un court récit au passé.

Я могу написать короткий рассказ в прошедшем времени.

- acquis;
- en cours d'acquisition;
- non acquis.

Je suis capable d'écrire un texte en utilisant des connexions logiques.

Я могу написать текст используя логические связки.

- acquis;
- en cours d'acquisition;
- non acquis.

**Анкета, используемая для опроса французских школьников  
в колледжах Пьера Эйгия и Жана Лидяка<sup>1</sup>**

Annexe 2: questionnaire distribué aux élèves

Questionnaire: notes ou compétences?

1. As-tu déjà été évalué(e) par compétences au primaire ou au collège?  
 Oui  Non
  
2. Qu'est ce qu'une note pour toi?  
 Une punition  
 Un moyen d'évaluer tes progrès  
 Une récompense
  
3. Est-ce que tu préfères être évalué(e) par une note ou par compétences?  
 Par note  
 Par compétences
  
4. L'évaluation par compétences est selon toi...  
 Moins bien adaptée qu'une évaluation notée  
 Aussi bien adaptée qu'une évaluation notée  
 Mieux adaptée qu'une évaluation notée
  
5. Qu'est ce qui est plus dur pour toi: un Non Acquis ou un 0/20?  
 Un 0/20  
 Un Non acquis  
 C'est pareil
  
6. Quelle façon d'évaluer trouves-tu la plus précise?  
 Par notes  
 Par compétences  
 C'est pareil
  
7. Penses-tu que l'évaluation par compétences t'aide à cibler tes difficultés?  
 Oui  
 Oui, un peu  
 Non

---

<sup>1</sup>Перевод данной анкеты для учащихся лингвистической гимназии г. Ульяновска и университетского колледжа г. Оренбурга представлен в Приложении 4.

8. Penses-tu que l'évaluation par compétences t'aide à cibler tes points forts?

- Oui
- Oui, un peu
- Non

9. Selon toi, qu'est-ce qui est le plus motivant?

- L'évaluation par notes
- L'évaluation par compétences

10. L'évaluation par compétences t'aide-t-elle à progresser? Pourquoi?

Оценивание по компетенциям способствует прогрессу в обучении?

- Oui
- Oui, un peu
- Non

**Анкета для учащихся Лингвистической гимназии г. Ульяновска,  
«Симбирской гимназии “Дар”» и университетского колледжа г. Оренбурга**

Уважаемый учащийся, просим вас ответить на следующие вопросы, выбрав один из вариантов ответа. Свой выбор ответа обозначьте знаком «V».

**1. Оценивались ли вы ранее по компетенциям?**

- Да;
- Нет.

**2. Что для вас значит оценка?**

- А) наказание;
- Б) средство оценивания прогресса в обучении;
- В) награда.

**3. По вашему мнению, как лучше оценивать достижения:**

- А) по компетенциям;
- Б) по отметкам.

**4. Какая формулировка окажет на вас психологическое давление?**

- А) компетенция не принята;
- Б) самый низкий балл;
- В) одинаково неприятно.

**5. Какой способ оценивания, на ваш взгляд, наиболее точный?**

- А) по компетенциям;
- Б) традиционными отметками;
- В) одинаково.

**6. Считаете ли вы, что оценивание результатов по компетенциям позволяет лучше справиться с трудностями в обучении?**

- Да;
- Нет.

**7. Считаете ли вы, что оценивание результатов по компетенциям позволяет лучше увидеть ваши «сильные» стороны?**

- Да;
- Нет.

**8. Способствует ли оценка знаний по компетенциям прогрессу в обучении? Почему?**

- Да;
- Нет.

**9. Оценка знаний по компетенциям мотивировала вас? Изменилось ли ваше отношение к учебе?**

- Да;
- Немного;
- Очень сильно.

*Спасибо за участие!*

**Анкета для родителей учащихся колледжей Пьера Эйгия и Жана Лидяка**

## Annexe 3: questionnaire distribué aux parents

Опросный лист для родителей

Questionnaire

Questionnaire: notes ou compétences ?

Отметки или по компетенциям?

1. Votre enfant est-il évalué par compétences? Оценивался ли ранее ваш ребенок по компетенциям?

 Oui Non

2. Comment voyez-vous la note chiffrée? Comme... Оценка для вас это: наказание, средство для оценивания прогресса в обучении, награда.

 Une punition Un moyen d'évaluer les progrès de votre enfant Une récompense

3. Quelle évaluation vous semble être la plus appropriée? Какой вид оценивания вам кажется более адекватным: отметка, по компетенциям.

 Par notes Par compétences



4. L'évaluation par compétences est selon vous... По вашему мнению, оценка знаний учащихся по компетенциям более подходит для учащихся, чем традиционная двадцатибалльная система.

- Moins bien adaptée qu'une évaluation notée
- Aussi bien adaptée qu'une évaluation notée
- Mieux adaptée qu'une évaluation notée

5. Voyez-vous un « Non acquis » de la même manière qu'une mauvaise note? По вашему мнению, запись: «компетенция не принята» лучше?

- Oui
- Non

6. Quelle façon d'évaluer vous semble être la plus précise? Какая система оценивания вам кажется более точной?

- Par notes Отметка
- Par compétences По компетенциям
- C'est pareil Это одно и то же

7. Pensez-vous que l'évaluation par compétences aide votre enfant à cibler ses difficultés? Вы считаете, что оценка знаний по компетенциям помогает вашему ребенку лучше преодолеть трудности в учебе?

- Oui Да
- Oui, un peu Немного
- Non Нет

8. Selon vous, quelle évaluation est la plus motivante pour votre enfant?

По вашему мнению, оценка знаний по компетенциям лучше мотивирует вашего ребенка?

9. Selon vous, l'évaluation par compétences aide-t-elle votre enfant à progresser ? Pourquoi? По вашему мнению, оценка знаний по компетенциям способствует лучшему усвоению материала? Почему?

Oui Да

Oui, un peu Да, немного

Non Нет

### Памятка

#### Рекомендации ученикам по формированию отношения к оцениванию образовательных результатов

Уважаемый ученик, помни, что:

1. Отметка, которую получает ученик по контракту доверия и оценке знаний по компетенциям, – это отметка, которую не выставляет учитель, а зарабатывает сам ученик.
2. Система оценивания знаний по контракту доверия и по компетенциям напоминает зеркало, в котором можно увидеть все свои проблемы.
3. Система оценки знаний по компетенциям направлена на мотивирование учеников, отмечая их сильные стороны. Важно понимание учеником того, что в случае проблем он всегда сможет рассчитывать на помощь учителя.
4. Дополнительные задания (система оценки знаний по контракту доверия) – это не средство повышения отметки, а возможность прийти к более полному знанию.

Распределение признака по критерию Пирсона,  
определяющего расхождение или разногласие исследуемого признака  
в ответах обучающихся

<b>x</b>	<b>y</b>	<b>x - ср x</b>	<b>y - ср y</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
3	21	0,666667	2	1,333333	0,444444	4
4	18	1,666667	-1	-1,66667	2,777778	1
0	18	-2,33333	-1	2,333333	5,444444	1
<b>x</b>	<b>z</b>	<b>x - ср x</b>	<b>z - ср z</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
3	4	0,666667	1,333333	0,888889	0,444444	1,777778
4	0	1,666667	-2,66667	-4,44444	2,777778	7,111111
0	4	-2,33333	1,333333	-3,11111	5,444444	1,777778
<b>y</b>	<b>z</b>	<b>x - ср x</b>	<b>z - ср z</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
21	4	18,66667	1,333333	24,88889	348,4444	1,777778
18	0	15,66667	-2,66667	-41,7778	245,4444	7,111111
18	4	15,66667	1,333333	20,88889	245,4444	1,777778
<b>x</b>	<b>y</b>	<b>x - ср x</b>	<b>y - ср y</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
2	22	-0,33333	3	-1	0,111111	9
4	18	1,666667	-1	-1,66667	2,777778	1
0	0	-2,33333	-19	44,33333	5,444444	361
<b>x</b>	<b>z</b>	<b>x - ср x</b>	<b>z - ср z</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
2	4	-0,33333	1,333333	-0,44444	0,111111	1,777778
4	5	1,666667	2,333333	3,888889	2,777778	5,444444
0	10	-2,33333	7,333333	-17,1111	5,444444	53,77778
<b>y</b>	<b>z</b>	<b>x - ср x</b>	<b>z - ср z</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
22	4	19,66667	1,333333	26,22222	386,7778	1,777778
18	5	15,66667	2,333333	36,55556	245,4444	5,444444
0	10	-2,33333	7,333333	-17,1111	5,444444	53,77778

### Методика «Шкала тревожности» Кондаша

Методика разработана по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревоги» Кондаша (1973). Особенность шкал такого типа состоит в том, что в них человек оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Преимущество шкал такого типа заключается, во-первых, в том, что они позволяют выявить области действительности, объекты, являющиеся для школьника основными источниками тревоги, и, во-вторых, в меньшей степени, чем другие типы опросников, оказываются зависимыми от особенностей развития у учащихся интроспекции.

**Возраст:** подростки.

Бланк методики содержит инструкцию и задания, что позволят при необходимости проводить ее в группе. На первой странице бланка указывается фамилия, имя школьника, класс, возраст и дата проведения исследования. Методика включает ситуации трех типов:

- 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями;
- 2) ситуации, актуализирующие представление о себе;
- 3) ситуации общения.

Соответственно виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены: школьная, самооценочная, межличностная. Данные о распределении пунктов шкалы представлены в таблице.

#### Виды тревожности

Вид тревожности	Номер пункта шкалы
Школьная	1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30
Самооценочная	3, 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29
Межличностная	2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные данные интерпретируются в качестве показателей уровней соответствующих видов тревожности, показатель по всей шкале – как общий уровень тревожности.

Стандартные данные, позволяющие сравнить показатели уровня тревожности в различных половозрастных группах, представлены в следующей таблице. Стандартизация проводилась в городских школах, поэтому представленные характеристики неприменимы для сельских школьников.

### Уровень тревожности

Уровень тревожности	Группа учащихся		Уровень различных видов тревожности, баллы			
	класс	пол	общая	школьная	самооценочная	межличностная
1. Нормальный	9	ж	30-62	7-19	11-21	7-20
		м	17-54	4-17	4-18	5-17
	10	ж	17-54	2-14	6-19	4-19
		м	10-48	1-13	1-17	3-17
	11	ж	35-62	5-17	12-23	5-20
		м	23-47	5-14	8-17	5-14
2. Несколько повышенный	9	ж	63-78	20-25	22-26	21-27
		м	55-73	18-23	19-25	18-24
	10	ж	55-73	15-20	20-26	20-26
		м	49-67	14-19	18-26	18-25
	11	ж	63-76	18-23	24-29	21-28
		м	48-60	15-19	18-22	15-19
3. Высокий	9	ж	79-94	26-31	27-31	28-33
		м	74-91	24-30	26-32	25-30
	10	ж	73-90	21-26	27-32	27-33
		м	68-86	20-25	27-34	26-32
	11	ж	77-90	24-30	30-34	29-36
		м	61-72	20-24	23-27	20-23
4. Очень высокий	9	ж	Более 94	Более 31	Более 31	Более 33
		м	Более 91	Более 30	Более 32	Более 30
	10	ж	Более 90	Более 26	Более 32	Более 33
		м	Более 86	Более 25	Более 34	Более 32
	11	ж	Более 90	Более 30	Более 34	Более 36
		м	Более 72	Более 24	Более 27	Более 23
5. «Чрезмерное спокойствие»	9	ж	Менее 30	Менее 7	Менее 11	Менее 7
		м	Менее 17	Менее 4	Менее 4	Менее 5
	10	ж	Менее 17	Менее 2	Менее 6	Менее 4
		м	Менее 10	-	-	Менее 3
	11	ж	Менее 39	Менее 5	Менее 12	Менее 5
		м	Менее 23	Менее 5	Менее 8	Менее 5

Уровень тревожности для каждой половозрастной группы определяется исходя из среднего арифметического значения каждой группы; в качестве показателя интервала взято среднее квадратическое отклонение от результатов группы.

Особого внимания требуют, прежде всего, учащиеся с высокой и очень высокой общей тревожностью. Как известно, подобная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием школьника в наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т. п.

Последние случаи представляются очень существенными, поскольку они нередко проходят мимо внимания учителей родителей. Подобную тревожность частот испытывают ученики, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности.

У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психосоматические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Подобный конфликт, заставляя этих школьников постоянно добиваться успеха, одновременно мешает им правильно оценивать его, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении, к тому, что она приобретает ненасыщаемый характер, следствием чего являются отмечаемые учителями и родителями перегрузка, перенапряжение, выражающиеся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, повышенной утомляемости.

Естественно, что в зависимости от реального положения школьника среди сверстников, его успешности в обучении и т. п. выявленная высокая (или очень высокая) тревожность будет требовать различных способов коррекции. Если в

случае реальной неуспешности работа во многом должна быть направлена на формирование необходимых навыков работы, общения, которые позволят преодолеть эту неуспешность, то во втором случае – на коррекцию самооценки, преодоление внутренних конфликтов.

Однако параллельно с этой работой, направленной на ликвидацию причин, вызвавших тревожность, необходимо развивать у школьника способность справляться с повышенной тревогой. Известно, что тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием. Школьники с повышенной тревожностью тем самым оказываются в ситуации «заколдованного психологического круга», когда тревожность ухудшает возможности учащегося, результативность его деятельности, а это, в свою очередь, еще более усиливает эмоциональное неблагополучие. Поэтому работы, направленной только на ликвидацию причин, недостаточно. Приемы редукации тревожности в значительной мере общие, вне зависимости от реальных ее причин.

Следует также обратить внимание на учащихся, характеризующихся, условно говоря, «чрезмерным спокойствием», особенно на те случаи, когда оценки по всей шкале не превышают 5 баллов. Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Школьник как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется ценой неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь и на продуктивности деятельности.

Ограничения, связанные с применением шкалы, как и других методов опроса, обусловлены зависимостью ответов школьника от наличия у него желания отвечать, доверия к экспериментатору, искренности. Это означает, что шкала в первую очередь выявляет тех школьников, которые не только испытывают тревожность, но и считают необходимым сообщить об этом. Часто высокие баллы по шкале являются своеобразным «криком о помощи» и, напротив, за «чрезмерным



спокойствием» может скрываться повышенная тревога, о которой учащийся по разным причинам не хочет сообщать окружающим.

Шкала не полностью обеспечивает выявление тревожности учащихся прежде всего вследствие большого числа всевозможных «защитных» тенденций, начиная от элементарных (нежелания раскрываться перед посторонним человеком) до самых сложных защитных механизмов. Кроме того, шкала не выявляет тревожности, связанной жестко с определенными объектами.

### Анкета «Школа»

(авторы – В.М. Блейхер, И.В. Крук, С.Н. Боков)

**Цель:** изучить уровень адаптации к школе детей и подростков.

**Возраст учащихся:** 10–16 лет.

**Форма проведения:** фронтально с целым классом.

**Время проведения** – ориентировочно 10 минут.

**Раздаточный материал:** бланк для ответов.

**Рекомендации к проведению:** Педагог объясняет учащимся, что на каждое утверждение, приведенное в бланке, может быть дан один из ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Не верно». Учащиеся галочкой отмечают свои ответы в соответствующих графах бланка.

#### Обработка и интерпретация результатов

Подсчитывается сумма баллов по **ключу**. Диапазон баллов, получаемых с помощью анкеты, составляет от 0 до 44. В тех случаях, когда на все утверждения выбирается ответ «Пожалуй, верно», результаты недостоверны из-за настороженного или скептического отношения к процедуре исследования. Через некоторое время нужно повторить обследование (примерно через 10 дней).

Качественный анализ высказываний позволит дополнительно выявить затруднения, связанные с различными проблемами, такими как:

- *отношения со сверстниками* (утверждения 8, 9, 19). При получении учащимся *6 баллов* можно утверждать, что отношения в классе складываются неблагоприятно для ребенка, круг общения со сверстниками очень узок или совсем отсутствует;

- *отношения с родителями и учителями* (утверждения 4, 14, 15, 22). При получении учащимся *8 баллов* можно сделать вывод о том, что отношения со взрослыми сложные, нет доверительного общения;



### Бланк для ответов

Фамилия, имя \_\_\_\_\_  
 Класс \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

	верно	пожалуй, верно	не верно	<b>ключ</b>
1. У меня чаще бывает хорошее настроение				0 1 2
2. Мне трудно есть по утрам				2 1 0
3. Я иду в школу с удовольствием				0 1 2
4. Есть учителя, которых я по-настоящему боюсь				2 1 0
5. Если можно, я бы не ходил в школу				2 1 0
6. На каникулах я становлюсь совсем другим человеком				2 1 0
7. Я бы хотел переехать в такое место, где меня никто не знает				2 1 0
8. Большинство моих друзей - мои одноклассники.				0 2 1
9. У меня не меньше друзей, чем у других				0 1 2
10. Иногда я прогуливаю уроки				2 1 0
11. Я понимаю новый материал медленнее, чем другие ученики				2 1 0
12. Я считаю себя способным человеком				0 1 2
13. Бывало, что я не мог заставить себя идти в школу				2 1 0
14. Среди учителей есть хорошие понимающие меня люди				0 1 2
15. Есть учителя, которые меня не выносят				2 1 0
16. Я очень отличаюсь от других учеников				2 1 0
17. Некоторые ребята в моем классе были в меня влюблены (или влюблены сейчас)				0 1 2
18. Я никогда не влюблялся в одноклассницу (одноклассника)				2 1 0
19. Надо мной смеются чаще, чем над другими в школе				2 1 0
20. Уже в понедельник мечтаю, чтоб скорее пришло воскресенье				2 1 0
21. Иногда я не могу уснуть из-за того, что случилось в школе				2 1 0
22. Я советуюсь с родителями, если в школе что-нибудь не так				0 1 2

### Опросник «Учебная мотивация»

(Г.А. Карпова)

**Инструкция.** Вам предлагается ряд утверждений, касающихся Вашего желания учиться в школе, на которые необходимо ответить: «да», если согласен, «нет» – не согласен и «не знаю», если сомневаетесь. Постарайтесь отвечать искренне и, не задумываясь. Оцените, насколько значимы для вас причины, по которым вы учитесь в школе. Для этого напротив номера вопроса, который будет зачитываться, зачеркни нужный балл:

0 баллов – почти не имеет значения;

1 балл – частично значимо;

2 балла – заметно, значимо;

3 балла – очень значимо.

#### Текст и бланк регистрации ответов

1. Чтобы я хорошо учил предмет, мне должен нравиться учитель	1	2	3	4
2. Мне очень нравится учиться, узнавать новое, расширять свои знания о мире	1	2	3	4
3. Общаться с друзьями, с компанией в школе гораздо интереснее, чем сидеть на уроках, учиться	1	2	3	4
4. Для меня совсем немаловажно получить хорошую оценку	1	2	3	4
5. Все, что я делаю, я делаю хорошо – это моя позиция	1	2	3	4
6. Знания помогают развить ум, сообразительность, смекалку	1	2	3	4
7. Если ты школьник, то обязан учиться хорошо	1	2	3	4
8. Если на уроке царит обстановка недоброжелательности, излишней строгости, у меня пропадает всякое желание учиться	1	2	3	4
9. Я испытываю интерес только к отдельным предметам	1	2	3	4

10. Считаю, что успех в учебе – немаловажная основа для уважения и признания среди одноклассников	1	2	3	4
11. Приходится учиться, чтобы избежать надоевших нраво-учений и разносов со стороны родителей и учителей	1	2	3	4
12. Я испытываю чувство удовлетворения, подъема, когда сам решу трудную задачу, хорошо выучу правило и т.д.	1	2	3	4
13. Хочу знать как можно больше, чтобы стать интересным, культурным человеком	1	2	3	4
14. Хорошо учиться, не пропускать уроки – моя гражданская обязанность на данном этапе моей жизни	1	2	3	4
15. На уроке я не люблю болтать и отвлекаться, потому что для меня очень важно понять объяснение учителя, правильно ответить на его вопросы	1	2	3	4
16. Мне очень нравится, если на уроке организуют совместную с ребятами работу(в паре, в бригаде, в команде)	1	2	3	4
17. Я очень чувствителен к похвале учителя, родителей за мои школьные успехи	1	2	3	4
18. Учусь хорошо, так как всегда стремлюсь быть в числе лучших	1	2	3	4
19. Я много читаю книг, кроме учебников (по истории, спорту, природе и т.д.)	1	2	3	4
20. Учеба в моем возрасте – самое главное дело	1	2	3	4
21. В школе весело, интереснее, чем дома, во дворе	1	2	3	4

Ключ к опроснику «Учебная мотивация».

Сложите количество баллов по следующим номерам ответов:

1. Познавательные мотивы: 2, 9, 15.
2. Коммуникативные мотивы: 3, 10, 16.
3. Эмоциональные мотивы: 1, 8, 21.
4. Мотивы саморазвития: 6, 13, 19.
5. Позиция школьника: 7, 14, 20
6. Мотивы достижения успеха: 5, 12, 18.
7. Мотивы одобрения (поощрения, наказания): 4, 11, 17.