

Контроль и оценка в учебной деятельности

Москва, 2003

Материалы для слушателей рекомендованы учебно-методическим Советом Открытого института «Развивающего обучения»

В пособии использованы материалы А.Б.Воронцова, Г.А. Цукерман

Материалы предназначены для слушателей курсов факультета повышения квалификации и переподготовки работников образования (группа учителя начальных классов), осваивающие образовательную систему Д.Б.Эльконина- В.В.Давыдова. В пособии рассматриваются

Место и роль действий контроля и оценки в учебной деятельности школьников

В настоящее время в образовательной системе Эльконина-Давыдова определена сущность действий контроля и оценки в учебной деятельности, определены основные виды и функции контрольно-оценочных действий, обосновано место и роль контроля и оценки в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова.

Под **контролем** в системе Эльконина-Давыдова понимается система **детских действий** за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав способа действия. Таким

образом, контроль в системе развивающего обучения носит прежде всего **процессуальный** характер, основной формой которого является **пооперационный контроль**. Однако этого вида контрольного действия недостаточно для решения задач, поставленной данной образовательной системой. Для разворачивания учебной деятельности в классе необходимо уметь проводить **рефлексивный контроль**, обращенный на "план" действия и опирающийся на понимание принципов его построения.

Из выше сказанного следует, что процессуальный характер контроля в учебной деятельности связан с двумя его формами: пооперационным и рефлексивным контролем. При таких формах контроль прежде всего должен выполнять следующие две функции: **диагностирующую и корректирующую**.

Что касается действия оценки, то она напрямую связана с действием контроля. Основная функция содержательной оценки в этом случае заключается в том, чтобы определить, с одной стороны, степень освоения учащимися заданного способа действия, с другой стороны, продвижение учащихся относительно уже освоенного уровня способа действия. Эти функции оценки связаны прежде всего с **прогностической и рефлексивной формами оценки**.

Таким образом, действие оценки по ходу решения учебной задачи должно позволять учащимся определить: освоен или не освоен (и в какой степени) ими общий способ решения учебной задачи; соответствует или нет результат учебных действий их конечной цели; есть ли у учащихся возможности (знания, способы действия, желание) для предстоящего решения задачи; каков "прирост" в знаниях, способах действия, способностях и т.п. получился у учащихся в ходе решения предложенной им учебной задачи.

На основе такого понимания контроля и оценки можно определить место контроля и оценки в учебной деятельности (см.схему № 1).

Содержание и формы контрольно-оценочных действий в системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова показаны на схему № 2. Назовем основные психолого-педагогические требования к ним:

- 1) Контроль и оценка должны соответствовать целям и задачам, этапам обучения, соблюдая преемственность в содержании, методах и формах контроля и оценки между этапами обучения;
- 2) Контроль и оценка должны быть неотъемлемой частью учебной деятельности школьников, включаться в ее контекст без внешнего административного влияния;
- 3) Преимущество должно отдаваться действиям самоконтроля и самооценки учащихся и контролю учителя за формированием этих действий у учащихся;
- 4) Контроль и оценка должны стать для ребенка осмысленным действием по своему самоизменению и самосовершенствованию;
- 5) Контроль и оценка должны быть предельно индивидуализированы, направлены на отслеживание динамики роста учащегося относительно его личных достижений;
- 6) Контроль и оценка должны проводиться исключительно в целях диагностики и выявления уровня развития знаний, способностей, мышления, установления трудностей ребенка, прогноза и коррекционно-педагогических мероприятий;
- 7) Должен преобладать процессуальный контроль над результативным;
- 8) Осуществлять контроль и оценку без привлечения пятибалльной системы оценивания, используя содержательные средства фиксации текущих и итоговых результатов.

В процессе становления школьника как субъекта учебной деятельности в настоящее время выделяются четыре качественно различных стадии:

- **первая стадия** (1-е полугодие 1-го класса) - переходная от игрового сотрудничества к учебному. На этой стадии предметом контроля и оценки со стороны учителя являются стартовые возможности ребенка, а также способы и приемы действий взаимно-самоконтроля и оценки учащихся. Предметом контроля и оценки со стороны учащихся являются: собственное "самочувствие" на уроке, соблюдение "правил игры" во время урока, оценка собственных действий и действий других по заданным эталонам;

- **вторая стадия** (2-е полугодие 1 класса - 3-й класс)- предметом контрольно-оценочных действий учителя, помимо действий самоконтроля и самооценки учащихся, становится: учебно-познавательная мотивация, активность и самостоятельность учащихся в поисках новых способов, средств учебной деятельности; знаково-символическая деятельность (умение читать графический язык, работать со схемами, моделями и т.п.) на базе которых начинает формироваться понятийное мышление; способность к рефлексии, как важнейшей составляющей умения учиться; собственно знания (предметность, сттемность и обобщенность).

Со стороны учащихся предметом самоконтроля и самооценки являются отдельные операции, входящие в состав способа действия; работа с моделями (схемами) в различных условиях, соотнесение полученных результатов в ходе решения задачи с ее условиями, проблемы и трудности, возникающие в ходе выполнения заданий, критерии оценки заданий, выдвигаемые

одноклассниками и учителем. Начинает играть особую роль упреждающий контроль и прогностическая оценка;

- **третья стадия** (5 - 6 класс) - стадия "опробования" и экспериментирования. Предметом контроля и оценки со стороны учителя на этой стадии обучения являются возможности детей по использованию сформированных коллективных механизмов учебной деятельности для решения задач в индивидуальном режиме с использованием либо разновозрастного сотрудничества, либо с использованием "незнающего" учителя. Со стороны учащихся предметом контроля и оценки могут выступать действия младших школьников (1-3 классы), план подготовки к работе с младшими школьниками, собственные действия по отношению к ним; собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей (причин ошибок) и способами их преодоления. На ведущее место выходит рефлексивный контроль;

- **четвертая стадия** (7 - 9 классы) - проектно-исследовательская (коллективно-индивидуальная) стадия. Содержанием контроля и оценки со стороны учителя становятся: способы работы учащихся с различными источниками информации; умение школьников использовать всевозможные знаковые, графические, словесные модели в качестве средств решения задачи; способы планирования индивидуальной деятельности учащихся; уровень прогностической оценки; причины несоответствия (или соответствия) замысла и реализации в ходе выполнения поставленных задач с помощью "карт самодвижения учащихся в предмете"; умение проводить исследования и ставить эксперименты для достижения поставленных задач.

Со стороны учащихся содержанием контроля и оценки становятся способы и результаты собственной самостоятельной работы над предметом, индивидуальное продвижение в учебном материале.

Технология контроля и оценки в развивающем обучении задается тремя составляющими: структурой учебного года, структурой учебной деятельности и содержанием предметного материала, которые опираются на общие цели данной образовательной системы. Эти структуры взаимопроникают в друг друга и взаимосвязаны между собой. В рамках структуры учебного года педагогическая технология будет иметь следующий вид (см. таблицу № 2).

Общие выводы:

Итак, в настоящее время в системе Эльконина-Давыдова создана педагогическая технология контрольно-оценочной учебной деятельности учащихся. Именно эти учебные действия являются запускающим механизмом всей учебной деятельности в классе и определяющей траекторию ее движения и развития. Одним из запускных механизмов этой деятельности прежде всего является **рефлексивный контроль**, который позволяет вначале классу, а потом и отдельно учащемуся определить границы применимости известных им (или ему) способов действия, определить (оценить) "разрыв" в своих знаниях, тем самым спровоцировать постановку новой учебной задачи. Для решения поставленной задачи учащиеся и учитель использует процессуальный (пооперационный) контроль, который позволяет "точно" (диагностично) определить дефект в действиях и провести немедленную коррекцию выявленных недостатков. И только после того, как освоен общий способ действия (понятие) возможен итоговый контроль по результату.

Педагогическая технология контроля и оценки позволяет одновременно удерживать решение сразу двух типов задач современного образования: с одной стороны, вести диагностику и коррекцию становления знаний, умений и навыков учащихся в их динамике, с другой стороны, отслеживать формирование учебной деятельности учащихся, их способностей, личностного развития с обязательной коррекцией своих педагогических действий.

Кроме этого, она дает возможность, с одной стороны, педагогам удержать и содержательно решать все основные задачи, поставленные перед системой Эльконина - Давыдова, с другой стороны, дает учащимся реальный "инструмент" в виде самоконтроля и самооценки с помощью которого они смогут управлять своим процессом учения на последующих этапах. Позволяет выстроить учебный год в соответствии с логикой самой учебной деятельности, выделив в нем несколько фаз: фазу совместного планирования и постановки задач года; фазу решения системы учебных задач; рефлексивная фаза и фаза анализа и целеполагания.

Анализ научных исследований в области развивающего обучения, результаты формирующего эксперимента позволяют нам утверждать, что пролонгирование первого этапа образования до 11(12) лет создают оптимальные условия для безболезненного перехода из начальной школы в основную, дает возможность завершить работу учащихся и учителя над формированием психологических механизмов учебной деятельности, основ умения учиться, осмысленного, законченного на определенном этапе первичное формирование знаний, умений и навыков, создает предпосылки к дальнейшему переходу учащихся к работе над выращиванием индивидуальных форм учебной деятельности.

Созданные педагогические условия в рамках разработанной педагогической технологии (безотметочное обучение, создание индивидуальных образовательных пространств и траекторий движения, передача контрольно-оценочного механизма из рук учителя учащимся, особые формы организации учебного процесса и т.п.) создают определенный комфорт в обучении, снимает

определенный стресс и дает возможность большей части школьников учиться с интересом и большим желанием на протяжении всех 8-9-ти лет.

Из статьи Цукерман Г.А., Гинзбург Д.В

Как учительская оценка влияет на детскую самооценку?

Центральным элементом обучения по системе Эльконина-Давыдова является постановка учебной задачи, когда дети обнаруживают, что имеющихся у них способов действия недостаточно для решения новой задачи. В этот трудный для детей момент учитель не дает ученикам никаких определений, образцов, готовых способов действия, которые нужно воспроизвести, но организует **поиск** этих недостающих способов действия (Давыдов, 1998). Столкнувшись с принципиально новой задачей, дети (как и взрослые), не способны сразу высказывать точные и ясно сформулированные предположения. В подавляющем большинстве случаев первые догадки невнятные, неправдоподобны, через пять минут они будут опровергнуты. Но именно первые догадки и предположения особенно ценны: в ответ на них в классе будут высказаны более веские, более основательные догадки. Как оценивать действия детей, связанные с поиском нового? Непонятно, что конкретно должно быть оценено. Сам факт активности, поднятую руку? Тогда в классе будет просто больше поднятых рук, но отнюдь не больше мнений. Качество высказывания ребенка, его близость к конечной истине? Тогда будут перечеркнуты усилия детей, рискнувших высказать суждения, оспаривая которые класс сумел получить искомый результат. Из года в год школьной практикой подтверждалось, что **отметка снижает напряжение поиска нового и повышает ценность исполнительства и подражания, ибо оценивает результат, а не процесс его достижения**

Итак, самое драгоценное в системе Эльконина-Давыдова — поиск, самостоятельное открытие детьми новых способов решения задач. Отказавшись от отметок за творчество, за риск догадки, учителя, работавшие по системе Эльконина-Давыдова, безусловно, не оставили детей в безоценочном вакууме, чрезвычайно опасном для малышей. Разумеется, дети получали от значимых взрослых то, в чем нуждались: эмоциональное подкрепление, заинтересованную поддержку любой попытки ребенка выйти за пределы известного, радостное принятие любой активности ребенка, связанной с поиском нового, а главное —неподдельный интерес к тому, что ребенок думает и чувствует. **Поисковую и исполнительскую активность ребенка на уроке надо оценивать по-разному, но равнодушно.** Только тогда обеим сторонам ученичества будет придана равная ценность в глазах детей и их родителей. Существующая оценочная универсалия — пятибалльная отметка оценивает только исполнительскую часть труда школьника, обесценивая тем самым поисковые, творческие усилия ребенка, не получающие социально выраженного признания.

Чтобы поднять в ранге поисковые, творческие, а не только репродуктивные усилия ребенка, необходимо найти **письменную (знаковую) и социально значимую** (заметную для одноклассников и родителей) **форму фиксации творческих находок детей** во время общеклассных дискуссий и работы в малых группах. В нашей культуре, где творчество и творцы чрезвычайно высоко ценятся, существует универсальная форма человеческой благодарности создателям нового — **признание их авторства**. Сознание собственного авторства через его социальное признание — вот та культурная оценочная форма, которая органична для творчества, особенно на его начальных этапах. Различные приемы акцентирования авторских находок и для ученика, и для его одноклассников — это и есть учительское средство оценки (придания ценности) детскому интеллектуальному творчеству.

Отняв у детей отметку — любимую игрушку младшего школьника — нужно достойно компенсировать это лишение, серьезно и уважительно относиться к **потребности ученика в обобщенной мере для оценки** собственных учебных достижений и трудностей. Однако критерии и средства оценки ребенок не должен получать от учителя в готовом виде. **Совместное производство такой меры** и есть основа оценочных взаимоотношений учеников и учителя.

Безотметочное оценивание **навыков** строится на следующих принципах:

- 1) Сначала содержательная оценка работы должна быть **предельно дифференцирована**, чтобы каждое усилие ученика было оценено отдельно. Лишь для людей со зрелой, внутренне дифференцированной самооценкой удобна внешне нерасчлененная оценка (например: “ноль ошибок” — как высший балл за диктант). Лучшим средством построения дифференцированной оценки и самооценки являются “линеечки” (принцип оценивания с помощью “линеечек” описан ниже).
- 2) **Оценочные шкалы должны быть все время разные**, чтобы система оценок не была привязана только к пяти - десяти - сто балльной шкале, а обладала гибкостью, была в состоянии тонко реагировать на прогресс (или регресс) в успеваемости ученика (к примеру, показывала разницу между двадцатью и десятью ошибками в диктанте у ребенка с логопедическими проблемами (в пятибалльной системе оценок сокращение числа ошибок вдвое не отразится на отметке: за обе работы ученик получит “двойку”). **“Цену” каждого задания, то есть**

максимальный балл, который можно получить за безупречное выполнение задания, учитель обсуждает вместе с детьми.

3) Оценка учителя — это, прежде всего, средство выращивания здоровой самооценки ребенка, поэтому ученики должны: (а) с помощью учителя искать однозначные, предельно четкие **критерии** оценки, (б) участвовать в разработке оценочных шкал вместе с учителем. Им должна быть открыта внутренняя кухня оценивания. Тогда в более зрелом возрасте они самостоятельно и чрезвычайно рационально переведут любую нестандартную оценочную шкалу в конвенциональную (пяти-, десяти- или сто балльную).

4) **Самооценка** ребенка должна предшествовать оценке учителя, лишь тогда оценочные отношения перестанут быть односторонними, своеобразной игрой в одни ворота.

ВЫВОД 1. В ходе экспериментальной работы было установлено, что и мальчики, и девочки чувствуют себя эмоционально комфортней при безотметочном обучении. Девочки-первоклассницы обнаруживают чуть меньшую чувствительность к разнице в оценочных отношениях с учительницей. Таким образом, общий вывод о том, что отметка снижает детскую самооценку, удалось сделать более специфичным: показать, что он совершенно справедлив и для мальчиков, и для девочек.

ВЫВОД 2. Всем известно, что учительские оценки безусловно влияют на самооценку 7-10-летних детей. Полученные данные в ходе эксперимента говорят о том, что большее эмоциональное благополучие детей в условиях безотметочного обучения ощущают все дети, вне зависимости от того, как учителя оценивают их умственные способности. Особенно четко эта тенденция прослеживается в 3 классе, когда накоплен уже значительный опыт оценочных взаимоотношений с учителем.

ВЫВОД 3. Самооценка своих умственных способностей существенно влияет на эмоциональное благополучие человека в ситуации обучения. В ходе эксперимента было доказано, что при безотметочном обучении эмоциональное благополучие детей выше вне зависимости от того, как они сами оценивают свои умственные способности.

ВЫВОД 4. При безотметочном обучении дети, которых учителя считают “более умными”, оценивают свои умственные способности более адекватно, чем “менее умные” (то есть знают о том, что они умны и что таковыми их считают учителя). При безотметочном обучении дети, оцененные учителями как “менее умные” оценивают свои умственные способности менее адекватно (то есть не знают о том, что они не особенно умны или что их учителя считают их не слишком умными). Результаты обследования детей показывают, что в этой проблемной группе учащихся преобладают завышенные самооценки, то есть представления этих детей о своем уме оптимистично.

При обучении с отметками вырисовывается обратная тенденция: дети, которых учителя считают “более умными”, склонны (особенно в первом классе) оценивать свои умственные способности неадекватно низко, они не знают о том, что они умны и что таковыми их считают их учителя. Дети, оцененные учителями как “менее умные” оценивают свои умственные способности более адекватно (то есть знают о том, что они не особенно умны и что их учителя считают их не слишком умными).

ВЫВОД 5. В ходе эксперимента не было обнаружено сколько-нибудь значимых различий в адекватности самооценок учеников с разным опытом оценочных взаимоотношений с учителями там, где речь идет не только об интеллектуальной самооценке. Ученики, чей ум учителя оценивали “ниже среднего”, при любой системе оценивания обнаруживают относительно сходную картину распределения адекватных и неадекватных самооценок во всех сферах, кроме, сугубо интеллектуальной. Именно здесь, в сфере, где их наиболее низко оценивают учителя, дети, знакомые с отметками, уже ясно знают о своем отставании от сверстников в интеллектуальной сфере; дети, не вкусившие отметок, чувствуют себя относительно комфортно: их интеллектуальная самооценка продолжает выполнять защитную функцию. В остальных сферах самооценивания “наименее умные” гораздо более адекватны. Иными словами, самосознание этих детей не вовсе искажает реальность в угоду положительной “Я-концепции”, но действует чрезвычайно избирательно.

ВЫВОД 6. При обучении с отметками возрастная динамика самооценок детей на первый взгляд больше соответствует реальности. Те, кого учителя считают “наименее умными”, через год обучения тоже признают себя таковыми. Те, кого учителя считают “наиболее умными”, через год обучения считают себя лучше своих одноклассников по всем характеристикам. Создается впечатление, что отметка очень быстро и очень успешно разрушает защитную функцию самооценки, делая ее более реалистичной. **Открытым остается вопрос о том, не слишком ли дорого дети платят за реалистичную самооценку.**

ВЫВОД 7. Безотметочное обучение, корректирующее крайности, создает более здоровые тенденции для развития детских самооценок, чем обучение с отметками, заостряющее крайние тенденции, связанные с риском для психического здоровья детей.

Итак, ребенок нуждается в оценке буквально каждого своего усилия. Но как сделать, чтобы усилие совершалось не ради учительской оценки или хотя бы не только ради нее? Зависимость от внешней оценки снижается тогда, когда у человека формируется внутренняя оценочная инстанция — САМООЦЕНКА. “Ты сам свой высший суд” — этот принцип несколько заглушает боль от несправедливых осуждений и несколько отрезвляет хмель от заслуженных похвал.

Все согласятся с тем, что школа может и должна помочь своим питомцам стать людьми самостоятельными, в частности, способными самостоятельно оценивать себя и других. Однако не все те, кто сочтут эту цель педагогического труда благородной и обязательной, отдадут себе отчет, что не могут ее достигнуть, ставя отметки. Дело в том, что **само**-оценка начинается там, где ребенок **сам** участвует в производстве оценки — в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям. Отметка (любая готовая, навязанная извне и неизменная шкала, безразлично — пяти, десяти или стобалльная) как основной (чаще единственный) инструмент оценивания ребенка в школе отменяет задачу развития умений самооценивания. Да, критерии и способы оценивания дети получают от взрослых. Но если ребенок не допущен к производству оценочных критериев, к их деликатной подстройке к каждой конкретной ситуации, то он несамостоятелен в оценке.

Отменяя отметку, мы ни в коем случае не отменяем оценивание. Напротив, мы заменяем отметку развернутой системой оценочных взаимоотношений, сотрудничеством ребенка и взрослого в производстве и применении оценок. Это сотрудничество направлено на развитие у школьников способностей и умений самооценивания как важнейшей составляющей самообучения. Помочь ребенку обрести, с одной стороны, здоровую, спокойную уверенность в себе (без самолюбования), с другой стороны, столь же здоровую самокритичность (без самоедства) — одна из центральных, но до сих пор неназванных задач школы, объявившей о своих намерениях формировать у детей умение учиться.

Главный вывод исследования самооценок младших школьников, имевших разный опыт оценочных взаимоотношений с учителями, таков: **безотметочная система оценивания является более щадящей для всех детей, но, прежде всего, для школьников, чьи учебные достижения существенно ниже среднего в их классе.**

Мы знаем, что самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его Я. Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности. Проведенный эксперимент показал, что наиболее поверхностное различие самооценок учеников начальной школы, обучавшихся в разных системах оценивания, состоит в **различии по высоте самооценки** и в первом, и во втором, и в третьем классах. Самооценки детей, привыкших к безотметочному обучению, выше, чем самооценки детей, получающих отметки. И это не обусловлено самооценочной инфантильностью детей, не знающих, что такое отметка. По-видимому, этот факт свидетельствует о большем эмоциональном благополучии детей, обучающихся без отметок.

Экспериментальные данные показали, что при безотметочном обучении от 1 ко 2 классу прослеживается тенденция к повышению резко заниженных (тревожных) и понижению резко завышенных самооценок детей. Это здоровая тенденция самооценочного развития, свидетельствующая о постепенном нарастании объективности в самооценке, о переходе от инфантильных черно-белых критериев оценивания к несколько более дифференцированным, а потому — умеренным критериям. При обучении с отметками намечается противоположная тенденция: дальнейшее снижение крайне низких самооценок и дальнейшее повышение крайне высоких самооценок. Таким образом, показано, что дети из зоны самооценочного риска при безотметочном обучении в основном покидают ее, при обучении с отметками остаются в ней.

Для еще более тонкого определения самооценочных тенденций к завышению и занижению в анализ детских самооценок было внесено дополнительное измерение — **адекватность**, о которой мы судили по величине разрыва между детской самооценкой и оценкой экспертов (учителей). Было установлено, что при разных системах оценивания (отметочной и безотметочной) просматривается одинаковая тенденция к завышению самооценки у детей, которых учителя считают “менее умными” в классе и к занижению самооценки у “более умных” детей. Однако школы отчетливо различаются по самооценочным тенденциям в этих группах детей. При безотметочном обучении дети, которых учителя считают “более умными”, оценивают свои умственные способности более адекватно (то есть знают, что они умны), а дети, которых учителя считают “менее умными”, оценивают свои умственные способности менее адекватно (то есть не знают о том, что они не особенно умны в глазах их учителей). При обучении с отметками

вырисовывается обратная тенденция: дети, оцененные учителями как *“более умные”*, не знают о том, что они умны, а дети, оцененные учителями как *“менее умные”* таковыми себя и считают.

Особенно резко эти противоположные тенденции обозначились в самой трудной, самой уязвимой группе учащихся — у тех, кого учителя считают *“наименее умными”* в классе. При этом было показано, что резкая неадекватность самооценки у этой группы детей в безотметочной школе локализована только в интеллектуальной сфере. В других сферах они гораздо более адекватны. Это означает, что самосознание этих детей не вовсе искажает реальность в угоду положительной *“Я-концепции”*, но действует чрезвычайно избирательно, экранируя их от болезненных уколов реальности только в наиболее уязвимой сфере интеллектуальной (не)успешности. Иными словами, самооценка этих детей продолжает выполнять свою защитную функцию только в той сфере, где дети действительно нуждаются в защите. Продолжая высоко себя оценивать, они не почувствовали себя плохими, нелюбимыми, отвергаемыми, существенно уступающими своим одноклассникам. В ситуации обучения с отметками картина прямо противоположна: если в 1 классе *“наименее умные”* оценивали себя в основном выше, чем *“наиболее умные”*, то через год они уже ощущают себя людьми *“второго сорта”*.

Рассмотрение самооценок в этой группе оценочного риска привела нас к неожиданному заключению: говоря о необходимости воспитывать АДЕКВАТНУЮ самооценку у младших школьников, педагоги и психологи не уточняют, о каких именно младших школьниках идет речь. Если речь идет о детях, которых учителя считают наиболее *“слабыми”*, чья успеваемость действительно дает основания для таких мнений, то надо ясно понимать, что означает адекватность их самооценки. Оценивая себя адекватно, эти дети будут ясно сознавать, насколько они отстают от своих одноклассников, насколько они не соответствуют ожиданиям учителей и родителей... Следует ли стремиться к такой адекватности?

Место и роль безотметочного обучения в образовательном процессе начальной школы

Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка

1. Анализ ситуации и постановка проблемы

Концепция модернизации российского образования выдвигает, прежде всего, новые социальные требования к системе школьного образования. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, инициативные и самостоятельные, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Для того чтобы современная школа смогла достичь поставленной перед нею цели, она должна последовательно решать свои задачи на всех ступенях образования. Каждый этап образования, на наш взгляд, должен решать собственные ключевые задачи, которые будут определять выполнение образовательных целей на последующих этапах. На схеме 1 изображены ключевые задачи каждого этапа обучения, которые, по нашей гипотезе, позволят достичь основной цели школьного образования.

Схема 1

Ключевые образовательные задачи основных этапов школьного обучения

* 5 класс (как переходный этап образования) мы рассматриваем в составе начального этапа школьного образования. Мы разводим термины «ступени образования» и «этапы образования». «Ступени образования» определены Законом «Об образовании», «Этапы образования» могут быть определены Уставом школы.

Остановимся на ключевой задаче начального этапа школьного образования – формировании контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников.

В последнее время достаточно много говорится о безотметочном обучении (безотметочной системе оценивания, если быть более точным). Однако в основном акцент делается на отрицательных эффектах отметки: искажении отношений ученика со взрослым, повышении тревожности и невротизации детей; искажении учебной мотивации. В связи с этим **одну из целей реформы (а не модернизации) в системе школьного оценивания видят в том, чтобы сделать оценку учащихся более содержательной, объективной и дифференцированной**. Это, по мнению отечественных психологов, позволит учителю, во-первых, не причинять вреда эмоциональному здоровью ребенка и, во-вторых, более эффективно отслеживать знания и навыки. В этом направлении безотметочного обучения уже есть определенный опыт, наработки школ (к сожалению, иногда носящие формальный характер, когда пятибалльная шкала заменяется другими формами оценки учащихся: значками, процентами, рисунками и т.п., не затрагивая при этом всех остальных составляющих образовательного процесса).

Однако, на наш взгляд, помимо вышеуказанной цели (безусловно важной для школы) безотметочную систему оценивания необходимо сориентировать на решение еще одной стратегической задачи модернизации всей российской школы – **формирование самостоятельных, инициативных и ответственных молодых людей**, способных в новых социально-экономических условиях быстро и эффективно найти свое место в обществе.

Таким образом, проблему безотметочного оценивания необходимо рассматривать исключительно в контексте другой – более серьезной, более масштабной проблемы начальной школы – **проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников как основы учебной самостоятельности школьников (основы умения учиться)**.

Самостоятельность как ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами – это основной вектор взросления. Школа отвечает за одну, но чрезвычайно существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения мы должны вырастить в школьниках **учебную самостоятельность как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе**. Следовательно, проблему учебной самостоятельности нельзя рассматривать только в контексте одной ступени образования. Это проблема всей школы. От того, как будут заложены основы этой самостоятельности в младшем школьном возрасте, зависит выполнение задачи в целом на последующих этапах образования.

В рамках данной проблемы безотметочное оценивание в становится базовым педагогическим условием ее решения. Поэтому **вторую важную цель** безотметочного обучения в начальной школе мы видим в **создании оптимальных педагогических условий для формирования основ учебной самостоятельности школьников**. Фактически, необходимо сделать так, чтобы безотметочное оценивание стало одним из принципов образования в обновляемой начальной школе.

2. Педагогические условия и педагогические средства решения проблемы

Для того чтобы решить ключевую задачу начальной школы – сформировать контрольно-оценочную самостоятельность младших школьников, – необходимо выполнить ряд конкретных исследовательских педагогических задач:

- выделить и описать этапы становления контрольно-оценочной деятельности младших школьников;
- найти или разработать оптимальные способы и организационные формы формирования действий контроля и оценки у учащихся;
- разработать систему проверочных, диагностических работ для отслеживания контрольно-оценочной самостоятельности учащихся и динамики формирования способов их деятельности;
- разработать эффективные и рациональные способы фиксации контрольно-оценочных действий учащихся;
- создать нормативно-правовую базу для применения безотметочной системы оценивания, т.е. выработать относительно единую «оценочную политику» на уровне школы силами администрации, педагогов, детей и их родителей.

Остановимся на результатах решения перечисленных задач.

2.1. Этапы становления контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников

На основе экспериментальных данных нами были выделены следующие этапы и фазы становления действий контроля и оценки.

а) В рамках начального этапа образования:

- 1 этап – переход от дошкольного к школьному образованию (1-й класс);
- 2 этап – совершенствование (опробование) форм и способов контроля и оценки в условиях формирования классного сообщества (2-й класс – первое полугодие 4-го класса);
- 3 этап – рефлексивный – переход от начальной школы к основной (второе полугодие 4-го – 5-й класс).

б) В ходе учебного года:

- 1 фаза – совместной (учащимися и учителем) постановки и планирования задач года (сентябрь);
- 2 фаза – коллективного решения предметных задач года (октябрь – первая половина апреля);
- 3 фаза – рефлексивная (вторая половина апреля – май).

На разных этапах начального образования и в разных фазах учебного года последовательно решаются задачи контрольно-оценочной деятельности учащихся и учителя. Рассмотрим их подробнее.

Основная цель 1-го класса в части формирования контрольно-оценочной деятельности – научить учащихся сопоставлять свои действия с заданным образцом (не обязательно, чтобы образец был правильным: в качестве образца может выступить чужое действие, независимо от его правильности). Дети должны научиться обнаруживать совпадение, сходство, различие. Научиться договариваться о выборе образца для сопоставления. Постепенно переходить от очень детального поэлементного сопоставления к менее детальному. Центральное место в деятельности учащихся на этом этапе образования отводится **пооперационному контролю**.

В оценочной деятельности в 1-м классе закладывается два вида оценки:

- а) **Ретроспективная оценка** при которой самооценка ученика предшествует учительской оценке. Несовпадение этих оценок становится предметом обсуждения, что порождает, с одной стороны, работу над критериями оценки, с другой стороны, позволяет оформить действия самоконтроля учащихся как особую (специальную) задачу. На этом этапе обучения появляются различные

формы фиксации оценки по заданным критериям (линеечки, оценочные листы и т.п.), проводятся специальные учебные занятия по отработке способов контроля и оценки. Все проверочные работы имеют следующие этапы проведения: выполнение самой работы, выработка критериев, оценка учащимися своей работы по заданным критериям, проверка учителем и его оценка по тем же критериям работ учащихся, соотнесение оценки учителя и оценки учащихся, обнаружение расхождений в оценке.

Необходимо специально отметить, что в первом классе для самооценивания выбираются только такие задания, где существует объективный однозначный критерий оценивания и не выбираются те, где неизбежна субъективность оценки (например, красота, аккуратность выполнения работы);

б) Рефлексивная оценка. Основой рефлексивной самооценки – знания о собственном знании и не знании, о собственных возможностях и ограничениях – являются две способности: способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной; способность анализировать собственные действия (см. работы Г.А. Цукерман). Учащиеся должны иметь право на сомнение и незнание, которое оформляется в классе особым образом. Для этого в первом классе вводится специальное место в пространстве класса: «Место сомнений (тренировки)»; в противовес этому может быть «Место на оценку». Могут вводиться специальные знаки, использование которых высоко оценивается учителем. Создается система заданий, специально направленных на обучение ребенка отделять известное от неизвестного. Таким образом, в ходе первого года обучения вводится еще один важный принцип оценивания – взрослыми и детьми оцениваются только достижения, предъявленные самим ребенком, действует правило «добавлять, а не вычитать». Ребенку дается право самому выбирать ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю (или сверстникам) для оценки. Он сам может назначать критерий оценивания. Такой подход к оцениванию, по нашему опыту, побуждает школьников к ответственному оценочному действию. Фактически, в первую очередь, оцениваются индивидуальные достижения учащихся, различные у всех.

Итак, **к концу обучения в 1-м классе** учитель должен быть уверен, что при благоприятных условиях 95% учащихся могут:

- сравнить действие (отдельные операции) и результат с готовым образцом;
- по заданным критериям оценить свои действия и соотнести свою оценку с оценкой учителя;
- предъявить на оценку свои достижения по заданному или назначенному самим ребенком критерию;
- отделить известное от неизвестного в знаниях (способах действия с предметом).

Для получения такого результата соответствующая работа должна вестись на каждом уроке. Это главный дидактический принцип первого этапа начального образования. На последующих этапах начальной школы эта работа будет продолжаться и совершенствоваться, включаться в состав других действий.

На втором этапе (2 – 4 классы) происходит совершенствование работы учащихся над пооперационным (процессуальном) контролем освоения способов деятельности. На данном этапе такой вид контроля уже является для учащихся не целью, а средством решения другой задачи – определения «ошибкоопасных» мест, поиска возможных причин возникновения ошибок и путей их ликвидации. Контроль за усвоением учебного материала эффективен только тогда, когда он связан с диагностикой причин ошибок и трудностей учащихся. Коррекция учебной работы школьников дает результаты, если она основана на диагностических данных, а не только на самом факте ошибки. Учащиеся работают над освоением разных типов заданий, направленных на рефлексию общих способов действия (см. схему 2). С помощью подобных заданий во втором классе начинается работа над формированием другого вида контроля – **рефлексивного**, направленного на анализ основания собственно способа действия. Разворачивается в полном объеме система коррекционных учебных занятий и система индивидуальной самостоятельной работы учащихся с использованием специальных мест: «стола помощников» и «стола заданий».

Что касается действия оценки, то на этом этапе оно должно полностью дифференцироваться. Учащиеся должны учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Предметом совместных усилий ребенка и взрослого становится способ осуществления формализованной оценки. Например, из пяти заданий проверочной работы сообща определяется самое легкое и ему приписывается «цена» – 1 балл. О «цене» остальных заданий и отдельных действий по их решению класс договаривается. Вычисляется максимально возможная оценка всей работы, а каждый ученик самостоятельно оценивает свой результат.

На этом этапе начинается работа над **прогностической оценкой**. Дети уже начинают задавать себе вопросы типа: «Справлюсь ли я с решением?», выбираются задания для самостоятельной работы на «уровень притязания» – из данного пакета заданий с обозначенной сложностью требуется взять какое-то для решения и т.п.

На конец второго этапа формирования действий контроля и оценки у младших школьников они могут:

- определить возможные «ошибкоопасные» места, например, в тексте;
- установить возможные причины возникших ошибок и наметить план их индивидуальной ликвидации и коррекции;
- установить границу применимости того или иного способа действия, выделить из группы заданий то, которое не соответствует данному способу решения;
- классифицировать задания по сложности, выбирать объем и уровень сложности заданий для индивидуальной самостоятельной работы;
- формализовать оценку своих действий с помощью, например, баллов на основе суммы разных умений (по совокупности критериев).

На заключительном **третьем этапе (второе полугодие 4 класса – 5 класс)** учащиеся вместе с учителем выходят (на соответствующем уровне заданий) на полный цикл контроля и оценки (см. схему 2). Подобная работа на данном этапе обучения может эффективно строиться в рамках разновозрастного сотрудничества пятиклассников с учащимися более младших классов. Со стороны учащихся предметом контроля и оценки могут выступать действия младших школьников (1 – 3 классы), план подготовки к работе с ними, собственные действия пятиклассников по отношению к малышам, знаково-символические средства для решения поставленных задач, собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей и способов их преодоления. С этой целью на данном этапе школьники начинают работу по созданию «карты знаний» и использованию ее для отслеживания траектории движения класса в учебном материале с фиксацией на ней индивидуальных достижений и трудностей по ходу учебного года. На ведущее место в обучении (учении) выходит рефлексивный контроль и рефлексивно-прогностическая оценка в новых, нестандартных ситуациях.

Полный цикл контрольно-оценочной деятельности учащихся по итогам начального этапа образования должен включать:

- определение того, что будет проверяться (работа с критериями);
- составление проверочных заданий (в том числе, с «ловушками») под составленные критерии;
- выделение сложности заданий, приписывание баллов сложности;
- создание (или поиск) образца для проверки задания (работы);
- сопоставление полученных данных с образцом;
- характеристика ошибок и выдвижение гипотез об их причинах;
- составление (или поиск) корректировочных заданий и новой «индивидуальной» проверочной работы с последующим их выполнением;
- сообщение учителю (сверстникам) о готовности предъявить свои достижения (результаты) для публичной оценки.

Итак, **первая фаза** учебного года может занимать от двух до четырех недель и составляет основное содержание первого месяца учебного года – сентября.

Основные ее задачи:

- определить уровень тех знаний, способностей и возможностей учащихся, которые будут необходимы им в данном учебном году для дальнейшего движения в учебном процессе;
- провести коррекцию тех знаний и умений, без которых двигаться дальше невозможно, и тем самым восстановить способы и приемы работы, которые могли быть утрачены в ходе летнего перерыва;
- создать ситуацию определенных «дефицитов» в знаниях, способах действия с целью определения дальнейших путей их ликвидации.

На основе полученных данных педагог и учащиеся совместно определяют задачи на текущий учебный год (составляют «карту» проблем и вопросов на текущий учебный год).

Центральное место в этой фазе занимает «стартовая проверочная работа», с которой учащиеся работают в течение месяца. С помощью нее школьники сосредотачивают свое внимание на организации собственных действий контроля и оценки результатов своей стартовой работы, в частности, на умении анализировать свои результаты, искать причины возникающих ошибок и трудностей и на их основе выстраивать собственную коррекционную работу вне урока.

Образовательный процесс в этой фазе может строиться особым образом – через организацию концентрированного обучения, что, с одной стороны, даст возможность в более сжатые сроки поставить предметные задачи года, с другой стороны, организовать индивидуальную коррекционную самостоятельную работу учащихся вне уроков с публичным предъявлением результатов обучения.

Во **второй фазе** учебного года полностью разворачивается весь арсенал видов действий контроля и оценки: от рефлексивного контроля и оценки через диагностирующий пооперационный контроль и констатирующую оценку к результативному контролю и прогностической оценке. Сама технология построения учебной деятельности диктует способы и виды контрольно-оценочных действий учащихся. Основная роль контрольно-оценочной деятельности учителя в данной фазе –

работать исключительно «по запросу» учащихся, выполняя внешнюю экспертную функцию относительно отдельных учащихся. Для этой цели вводятся специальная организационная форма – учебное занятие. Его принципиальное отличие от урока заключается в том, что на нем решаются конкретные задачи, поставленные каждым ребенком самостоятельно.

Третья (рефлексивная) фаза учебного года является необходимой составляющей всего образовательного процесса. Она состоит из следующих этапов:

- подготовка, проведение итоговой проверочной работы;
- анализ и обсуждение ее итогов: соотнесение результатов итоговой и стартовой работ; определение выполнения или невыполнения поставленных в начале задач учебного года и установление соответствующих причин (работа с «картой знаний»);
- работа учащихся по подготовке к публичной презентации «портфеля» ученика и его личных достижений по результатам учебного года.

Основной акцент на этой фазе учебного года делается на восстановлении учащимися «пути» движения в учебном материале (со всеми «остановками» по ходу маршрута) и публичной презентации своих достижений и результатов (использование технологии «учебное портфолио»). Также, как и первая фаза учебного года, она строится по иному, нежели вторая фаза, а именно через творческие мастерские.

Таким образом, основными педагогическими условиями разворачивания контрольно-оценочной деятельности младших школьников должны стать:

- 1) безотметочная система оценочная как основа, с одной стороны, для изменения учебной мотивации школьников в сторону увеличения учебно-познавательной составляющей, с другой стороны, построения контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников;
- 2) деятельностный подход в организации образовательного процесса. Контроль и оценка начальной школе могут рассматриваться только в контексте учебной (учебно-познавательной) деятельности школьников как особые действия, направленные на эффективное управление ею, как структурные компоненты учебной деятельности, они являются ведущими, определяющими, «запускающими» всю педагогическую технологию организации образовательного процесса и сопровождающими его до получения конечного результата в учебной деятельности;
- 3) поисково-исследовательский тип предметного содержания, ориентированный на решение системы учебных (проблемных) задач, ориентированных на поиск и конструирование разных способов учебно-познавательной деятельности;
- 4) ориентация в педагогической деятельности не на методы обучения, а на методы учения школьников, направленные на формирование желаний и основы умения учиться;
- 5) особые «ритмы» в организации образовательного процесса, как в ходе всего начального этапа школьного образования, так и в ходе учебного года. Классно-урочная система должна перестать быть единственной и основной формой организации учебного процесса. Расписание учебных занятий и уроков должно стать мобильным и динамичным, ориентированное на конкретные «запросы» отдельных классов.

2.2. Педагогические приемы, средства и организационные формы формирования контрольно-оценочной деятельности младших школьников

Становление контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников связана прежде всего с формированием **индивидуального учебного действия**. К сожалению, в практике начальной школы недостаточно разработаны педагогические средства реализации субъективной стороны умения учиться.

Индивидуальное учебное действие прежде всего понимается как инициативное и ответственное учебное действие. Это действие, в котором существует или осуществляется собственное отношение ребенка к средствам и способам понимания учебного содержания.

Общий принцип, задающий способ работы с детьми, есть переходность (поляризованность) в действиях учителя и учащихся.

В связи с этим, одна из задач учителя начальной школы организовать в классе деятельность так, чтобы учащиеся могли работать в разных образовательных пространствах и свободно переходить из одного в другое. Подобный переход должен стать **общим способом** работы в

классе. Педагогическими средствами такой работы могут быть: «место сомнений(тренировки)», «место на оценку» или по-другому «черновик» и «чистовик», место «помощи» и место «заданий», урок и учебное занятие.

Подобные педагогические приемы и средства организации образовательного процесса в школе и дома работают на формирование учебного действия школьника как **выбора** между способами работы («я тренируюсь дальше» или «я готов усовершенствовать свои знания», или « я готов предъявить результаты своей работы другим для оценки» и т.п.), между средствами («помощниками»), используемыми для реализации этих способов.

Приведем только некоторые педагогические приемы, которые помогают учителю формировать учебные действия контроля и оценки у младших школьников в начальной школе:

- прием «волшебные линейки» (изобретение оценочных шкал школьниками);
- прием «прогностическая оценка» (оценка своих возможностей для решения той или иной задачи);
- прием «задания-ловушки» (готовые «ловушки» на рефлексию освоения способа действия);
- прием «составление заданий с ловушками» (определение или видение возможных ошибкоопасных мест или мест, имеющих разные варианты решений и т.п.);
- прием «сопоставление своих действий и результата с образцом» (умение вычленять операциональный состав действия);
- прием «составление задачи, подобной данной» (направлены на вычленение существенного в представленной задаче);
- прием «классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа действия);
- прием «составление задачи по чертежу» (умение переходить от графического языка к словесному описанию);
- прием «обнаружение причин ошибок и способы их устранения» (умение учащихся искать причины своих ошибок и намечать путь их ликвидации);
- прием «создание «помощника» для проверки работы» (умение найти или изготовить себе «помощника» с помощью которого можно точно проверить выполненное задание. Другими словами, куда нужно посмотреть, чтобы точно сказать, что я выполнил это задание правильно);
- прием «составление проверочных заданий» (работа над выделением критериев и на их основе разработка проверочных заданий);
- прием «обоснованный отказ от выполнения заданий» (умение обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать задания с недостающими условиями, например, методика «диктант для робота»);
- прием «многоступенчатый выбор» (умение работать со столом «заданий»);
- прием « орфографические или математические софизмы» (умение обнаружить и опровергнуть псевдологичное рассуждение при решении той или иной задачи);
- прием «разноцветные поправки» (умение работать над совершенствованием своего текста (работы), формирует потребность у учащихся к неоднократному возврату за продолжительный отрезок времени);
- прием «умные вопросы» (умение не просто определить «дефицит» своих знаний, но и задать нужный вопрос учителю: « я этого не знаю, но могу узнать, если задам вопрос учителю...»).

Ниже для примера можно привести одну из проверочных работ в 1-м классе (первое полугодие), которая ориентирована не только на проверку знаний учащихся программного материала, но и на начало формирования действий контроля и оценки учащихся:

1. Выдели в тексте отдельные высказывания:

Проходит жарко лето дни становятся жарко челистья осыпают сяптички улетают.

2. Напиши по одной строчной и заглавной букве, которые ты уже умеешь писать правильно и красиво

3. Правильно ли разделено слово на слоги ? Если есть ошибки, исправь их.

4. Определите мягкость или твердость согласных в следующих схемах:

5. Первоклассники написали первый свой диктант из 6 имен:

Алена, Люся, Никита, Леня, Лена, Андрюша

По каким трем показателям (критериям) ты можешь оценить эту работу.

1) _____ 2) _____ 3) _____

6. Придумай слово, в котором 1 слог, 2 согласных и 2 гласных звука _____

К педагогическим средствам, направленных на решение задачи контрольно-оценочной самостоятельности, можно также отнести:

а) **работу с «картой знаний» учащихся.** «Карта знаний», с одной стороны, является для учащихся средством удержания логики разворачивания предметного содержания в течение учебного года, с другой стороны, становится местом фиксации (в начальной школе коллективного пути, в основной школе – индивидуальные образовательные маршруты (траектории) с указанием «мест открытий», «мест-ловушек (трудностей)», «мест-вопросов», «возвратных ходов» и т.п. Имея такую карту в конце учебного года, учащиеся могут пробовать восстанавливать по ней (в письменной форме) свой путь движения в учебном материале. Подобная работа является началом долгого пути к созданию индивидуальной образовательной программе в старшей школе через построения индивидуальных образовательных траекторий в основной школе.

б) **разновозрастное сотрудничество учащихся 1-5-х классов.** Работа в позиции «учителя» развивает учебную самостоятельность школьников, основанную на способности, удерживая точку зрения незнающего, помочь ему занять новую точку зрения, но уже не из позиции сверстника, а из позиции «учителя». Таким образом, чтобы утвердиться в позиции учащегося. Чтобы научиться учить себя, быть учителем самого себя. Школьнику нужно поработать в позиции «учителя» по отношению к другому. В рамках разновозрастного сотрудничества центральными являются уроки, целью которых -организация контроля и оценки младших школьников. Тексты самих работ, критерии оценки, заготовки оценочных листов и т.п. готовят учащиеся другого класса, например пятиклассники готовят урок для второклассников. Эффекты разновозрастного сотрудничества крайне важны для становления учебной самостоятельности уже в подростковом возрасте: повышение учебной мотивации, условия для опробования, рефлексии и обобщения известных школьникам средств и способов действия в подростковом возрасте, формирование способности понимать и учитывать интеллектуальную позицию другого человека, работа с разными точками зрения.

в) **место и время для предъявления личных достижений учащихся и класса.** Один из принципов безотметочной системы оценивания является принцип «ситуации успеха». На оценку выносятся учащимся только то, что он считает для себя готовым для публичной оценки. Подобные «уроки» (например, на литературе «праздник читательских удовольствий», в курсе «Окружающий мир» мини-конференции по результатам проведенных экспериментов и исследований, в курсе математики или русского языка – предъявление результатов коррекционной работы по итогам проверочной работы и т.п.). должны проводиться регулярно (например, один раз в месяц) по итогам самостоятельной работы учащихся.

Другой формой накопительной системы оценки может являться подготовка «портфеля» ученика и его презентация. «Учебное портфолио» представляет собой одну из технологий формирования у учащихся способности к объективной самооценке. Она позволяет ребенку осмыслить свои знания, поступки, возможности. Кроме того, просматривая последовательность своих работ в течение года, ребенок получает более полное и ясное представление о ходе совместной деятельности, которая привела всех к успешному результату. Такая форма рефлексивной работы помогает школьникам научиться анализировать собственную работу; объективно оценивать свои возможности и видеть способы преодоления трудностей, достижения более высоких результатов. В такой работе повышается ответственность за свой труд. Подобная технология в целом позволяет представить целостную картину объективного продвижения ученика в той или иной предметной области. Такая работа в начальной школе является началом работы подростков в основной школе по созданию собственных «учебников» по отдельным учебным предметам по усмотрению учащихся

г) **организация самостоятельной работы учащихся.** Подобная работа учащихся в начальной школе ставит своей целью заложить потребность и основу работы младших школьников вне урока по собственной инициативе, решая прежде всего задачи коррекции своих знаний и умений, а также возможности выхода за пределы учебного материала класса. Такая работа в начальной школе специально организуется. Для этого необходимы следующие средства: набор разнообразных карточек по отдельным темам курса на столе «заданий», стол

«помощников», лист открытого учета выполнения заданий для самостоятельной работы учащихся (отдельно на каждый месяц), который вывешивается по каждому предмету в классе; время и место предъявления результатов самостоятельной работы, указанное в листе открытого учета..., специальная тетрадь для самостоятельной работы, а также специальные тетради по отдельным дисциплинам (например, «Мои достижения по русскому языку»). Для педагога важно, чтобы ребенок сам, по собственной инициативе, выбирал карточки с заданиями разного объема и сложности, выполнял их, оценивал, фиксировал их выполнение в листе учета, хотел и желал предъявлять результаты своей работы. Такой вид работы в начальной школе является отправной точкой, с одной стороны, для разворачивания индивидуальной самостоятельной работы (индивидуальных образовательных маршрутов), с другой стороны, для управления процессом учения с определением конкретных сроков предъявления результатов учения (в форме зачета) в основной школе.

д) организация и проведение учебных занятий. Такой тип работы проводится с малой группой детей и по времени может не быть жестко регламентирована. Инициатива по цели, способу работы, результату, времени окончания своего участия в занятии принадлежит ребенку, в отличие от урока, где цель, способы ее достижения, результат и время является для всего класса одинаковым. Учебные занятия прежде всего в начальной школе становятся местом, где разворачивается работа по освоению каждым учащимся приемов и техник контроля и оценки. На этом этапе обучения учащиеся работают: над операциональным контролем по заданному алгоритму, образцу; над выделением критериев оценки выполнения отдельных заданий и на основе заданных эталонов с помощью «волшебных линеечек»; над взаимоконтролем и самооценкой; над умением фиксировать и предъявлять свои достижения, трудности и проблемы; над умением работать со столом «помощников» и столом «заданий» и т.п. Таким образом, организация учебного занятия дает больше возможностей для становления индивидуальных способов понимания и индивидуального стиля учебной работы, помогает не только освоить приемы и техники самоконтроля и самооценки, но и позволяет их применять для самодвижения школьника в учебном материале.

Итак, перечисленные выше некоторые педагогические условия, средства, формы организации образовательного процесса, проверенные экспериментальным путем в ряде школ РФ могут достаточно эффективно помочь учителю начальных классов формированию действий контроля и оценки у учащихся как основы для становления умения учиться в основной школе.

Заключение

Для осуществления переноса в массовую практику педагогической технологии формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников необходимы определенные условия:

1) приступить к решению задачи о развитии конкретной самооценки и самоконтроле учащихся можно только в такой школе, где существуют отношения доверия и взаимоприятия между всеми субъектами образовательного процесса единой «оценочной политики» учебного заведения;

2) в одиночку (отдельным учителям) за реформирование системы контроля и оценки лучше не браться. Задача построения технологии безотметочного оценивания по силам только коллективу всей школы, включая и основную, и старшую. Начиная работу по этой проблеме в первом классе, необходимо иметь перспективу движения в этом направлении на последующих этапах образования;

3) поворот к безотметочной системе оценивания как главного педагогического условия «выращивания» контрольно-оценочной самостоятельности возможно только там, где учителя уже чувствуют (пускай пока интуитивно) внутреннюю потребность отказа от тотального контроля и оценивания со стороны взрослых и готовы искать другие способы организации оценивания деятельности учащихся, готовые постепенно передать контрольно-оценочный «инструмент» из своих рук в руки учащихся.

Имея такие внутренние созревшие условия, можно начинать работу с педагогическим и родительскими коллективами школы по освоению педагогической технологии безотметочной системы оценивания (повышение квалификации для учителей, разработка нормативно-правовой базы, разъяснительная работа среди родителей и т.п.)

Только после выполнения всех этих условий, возможно, приступить в школе к реализации выше обозначенных идей без ущерба как для детей, так и для всего образовательного процесса в школе. В противном случае, либо мы будем иметь лишь формальный переход к другой системе организации учения младших школьников без серьезных качественно новых последствий для образования детей, либо последует очередное Постановление высших органов Управления образованием о запрете использования безотметочного оценивания, как это уже было ни раз в истории нашего советско-российского образования.

Проблемы диагностики в предметных знаниях учащихся системы РО

Диагностика в зарубежных подходах соответствует трем уровням процесса обучения: **планируемому, реализуемому и достигнутому.**

Планируемое обучение - это организация обучения на макроуровне, т.е. на уровне образования в целом. Содержание этого обучения воплощено в программах, учебниках и т.п. Это обучение отвечает на вопрос: "**Чему могут научиться учащиеся в рамках данного курса?**".

Реализуемое обучение - то, которое непосредственно осуществляется в классе. Какие возможности предоставляются учащимся и каким образом эти возможности реализуются? Содержание обучения предстает перед школьниками не в том виде, как оно задается обществом и системой образования, а в интерпретации учителя, где огромную роль играют его знания, опыт, интересы, интуиция и т.д.

Анализ реально осуществляемого обучения концентрируется вокруг таких вопросов: **Кто осуществляет обучение?**", "**Как организовано обучение?**".

Достигнутое обучение - ("**Чему научились школьники?**") рассматривается в контексте личных достижений учащихся: личных знаний; усилий, затраченных на их приобретение; организации своего учения - как на уроке, так и в домашних условиях.

Основными характеристиками достигнутого уровня обучения является не столько объем приобретенных знаний, сколько отношение учащегося к предмету, его стремление заниматься именно им, его собственные оценки возможностей продвижения в предмете, уровень ожиданий, т.е. перспективы, связанные с изучением данного учебного предмета)
Диагностика, строящаяся с учетом указанных уровней, может дать не только картину развития, но и систему важнейших условий развития.

Одно дело выяснить, что ученик знает и умеет делать в рамках учебного предмета, и совершенно другое - выявить, каким путем он это достигает. Одно дело описать уровень новых достижений ученика в усвоении знаний, навыков и другое - установить степень заинтересованности ученика в этом предмете, его отношение (склонность) к нему.

Любая ошибка является тонким индикатором тех или иных особенностей учебной работы ребенка. Поэтому **контроль** за усвоением учебного материала **эффективен только тогда, когда он связан с диагностикой причин ошибок и затруднений детей**. Коррекция учебной работы школьников дает результаты, если основана на диагностических данных, а не только на предметном содержании ошибки.

Итак, контроль - диагностика - коррекция учебной работы школьников составляет звенья одной цепи. Центральным звеном является диагностика.

Установлено, что учащимся (при определенной технологии) уже на пятом году обучения доступен не только пооперационный контроль за собственным решением задачи. Дети могут находить и некоторые причины допущенных ими ошибок, выявляя нарушения в составе выполненных операций или выборе нужного правила, формулы и т.п. Более того, детей можно научить анализу причин своих ошибок путем сопоставления выполненного ими действия с заданным в обучении эталонным приемом выполнения действия.

Самодиагностика (сличение своих действий с эталоном) дает существенные изменения функций самого приема. Он становится инструментом анализа и ошибок, их причин, выявление уже возникших и потенциальных затруднений, сбоев в операциональном составе действия, неверного понимания условий действия и т.п.

Прием начинает выполнять в работе ребенка функцию "психологического орудия" (Л.С.Выготский), направленного не столько вовне - на ошибку, сколько внутрь - на собственные размышления и действия. Функцию "психологического орудия", инструмента познания выполняют и особого рода знания (знания о знаниях, способах их добывания, открытия, условиях использования и т.д.) В состав таких знаний входит и знание и структуре, типе, языке предметных задач. Для того чтобы ученик научился решать задачи, ему надо научиться выполнять особые операции анализа текста задачи, ее логического строя, лексического состава, уметь преобразовывать задачу - изменить ее содержание и структуру, соотношение данных и искомого, выразить в разных знаковых формах ее содержание. Необходимо, наконец, уметь составлять собственные задачи. Иными словами, задача должна выступать для ученика одновременно как объект и инструмент познания, а не только тренировочная практическая работа, требующая лишь применения имеющихся знаний.

Итак, нам нужны **практико-ориентированные психодиагностические методики**, специфика которых заключена в следующем: они должны носить оперативный характер, т.е. направлены на выяснение актуальных ошибок, сомнений детей; различий в способах их учебной работы, характере поиска решения задач, затруднений при выполнении заданий; особенностей отношения к оценочным ситуациям на уроке, к школе в целом.

В основе этих методик должны лежать нестандартные **контрольно-диагностические задания**. Они, с одной стороны, контролируют усвоение детьми учебного материала, с другой - дают психологу и учителю возможность обнаружить скрытые недостатки учебной работы ребенка, резервы ее развития и компетенции в определенной дисциплине.

Для практико-ориентированной диагностики учителю необходимо иметь в своем распоряжении не только контрольно-диагностические, но и **диагностико-коррекционные**

задания. Они направлены прежде всего на устранение психологических причин, вызывающих трудности и недостатки в учебной работе школьников.

2. Диагностические и коррекционные приемы в педагогической практике

2.1. Использование разных видов диалогов для диагностико-коррекционной работы учителя на уроке.

Диалог мы понимаем как столкновение различных логик во внутреннем, мыслительном плане субъекта.

Задача явного внешнего диалога является не столько понимание своего "другого я", сколько другого человека, перед которым стоит та же задача. Фактически партнеры решают общую задачу взаимопонимания.

В чем специфическая особенность диалога учителя и ученика в индивидуальном опросе в традиции? Учитель обычно "держит в голове" правильный, эталонный, ответ на свой вопрос и сличает с этим ответом высказывание ученика. Вместе с тем, для контроля не только формального знания детей, учителю необходимо "войти в логику" ответа ребенка; только тогда он может задать вопросы, проверяющие понимание материала при правильном ответе ученика или выявляющие причину неправильного ответа.

Иными словами, учителю приходится работать в двух логиках: **логике предметного знания и логике своих гипотез о качестве овладения материалом учеником.**

В тех случаях, когда вторая логика "проваливается", либо осуществляется поверхностный контроль, либо расхождение ожиданий учителем верного ответа и реального ответа ученика порождает **ситуации взаимонепонимания.**

Часто логика ученика как бы повисает в воздухе, учитель проходит мимо нее. Зачастую учитель не предвидит неожиданных, незапланированных ответов детей и не имеет установки на анализ логики ученика. А от этого зависит в значительной мере стиль его общения с учеником. "Ориентировка в собеседнике" и "ориентировка в ситуации" общения - существенные характеристики диалогического общения.

Типы реакции учителей при организации фронтальной работы в классе.

1. На правильный ответ следует обычно одна из двух следующих реакций учителя:

- **у т в е р д и т е л ь н а я** ("правильно", "хорошо"). В таких случаях либо осуществляется поверхностный контроль знания материала учащимися, либо учитель, зная своего ученика, уверен в понимании им материала;
- **к о н т р о л ь н о - д и а г н о с т и ч е с к а я**, свидетельствующая о попытке учителя выяснить, что стоит за верным ответом ученика; для этой реакции характерны требования: "Докажи", "Объясни подробнее" и т.д., дополнительные, "прощупывающие" вопросы. В ряде случаев учитель, неудовлетворенный обоснованием ответа учеником, использует прием контраргументов, как бы становясь в позицию дискунтанта.

2. На неверный ответ зафиксированы следующие типы реакций учителя:

- **к о р р е к ц и о н н а я** (без диагностики) - это указание на ошибку и исправление ее без выяснения причин. Учитель устанавливает в этих случаях лишь данную конкретную ошибку, а нее источник пытаются ответить разные ученики, действуют разные причины одних и тех же ошибок. Не анализируя их и не добиваясь правильного ответа, учитель в конце концов дает сам ответ на свой вопрос.

Пример:

Учитель : Кто сформулирует, что нового для себя мы открыли сегодня на уроке?

Первый ученик: Я научился правильно писать слово "лопата".

Второй ученик: Раньше слова "воробей" я писал через все буквы "а", теперь я знаю, как это слово по-настоящему пишется.

Третий ученик: А я ничего для себя нового не открыл.

Учитель: Мы сегодня на уроке открыли способ работы с орфографическим словарем.

Или

Учитель: Чем существительные отличаются от глаголов ?

Первый ученик: отвечают на разные вопросы (Кто? Что? и "Что делает?")

Второй ученик: существительные обозначают предмет, глаголы - действие.

Третий ученик: выполняют разную роль в предложении. Существительные обычно являются подлежащим, а глаголы - сказуемым.

Учитель: Существительные и глаголы прежде всего различаются разным набором грамматических значений...

В обоих случаях ответ дан самим учителем, а те факты, что школьники (в первом случае, не ориентируются на способ действия, а предъявляют частное проявления этого способа; во втором, ориентируются на несущественные или недостаточно различительные признаки понятий) остался без анализа и классом, и учителем.

Разновидностью недиагностических реакций выступают различные формы непосредственных эмоциональных реакций учителя. Наиболее часто встречаются два типа непосредственных эмоциональных реакций :

А) искреннее удивление (например, ученик, давая сравнительную характеристику двух слов: *ночь и ночной*, говорит: "Слово "ночь" изменяется по числам, а слово "ночной" - по родам"; учитель изумленно восклицает: "А что, слово "ночной" не изменяется по числам?!") ;

Б) раздражение и связанная с ним грубость, злая ирония, часто не по поводу содержания ответа, а в адрес самого человека (Например, "Ну, как в детском саду", "Ленишься заглянуть в книгу. Про тебя Маршак писал : "Нам учиться лень").

Обычно это парализует попытки ученика найти и исправить свои ошибки, иногда вызывает ответное раздражение, грубость, обиду.

диагностико-коррекционная реакция характеризуется тем, что последующие вопросы учителя в ходе диалога обусловлены его предположением о причине ошибки. Причем далеко не сразу может быть установлена действительная причина. Нередко учитель делает несколько диагностических проб, прежде чем ему удастся ее выявить.

Нередко ошибка связана с неточностью выражения мысли, отвлечением внимания ученика и т.д. В таких случаях учитель пытается выяснить, **может ли ученик сам исправить ошибку** после одного лишь намека на нее. При этом имеют место особые реакции учителя, которые можно назвать псевдоэмоциональными (артистичными): это подчеркнуто выраженное удивление или мягкая ирония, направленная не на личность ученика, а на его ответ.

Псевдоэмоциональные реакции характеризуются большим количеством невербальных компонентов общения: учитель может ограничиться пожатием плечами, выразительным взглядом, движением руки, головы, выразительной позой, причем все эти реакции не окрашены раздражением и недовольством. И ученик, и класс обычно отвечают на них заинтересованностью в работе: наступает оживление, поднимаются руки.

3. **На непонимание учеником или классом заданного вопроса** выявлены реакции двух типов:

- повторение учителем своего вопроса без попытки найти иные формулировки или разъяснить вопрос. В конце концов учитель отвечает на вопрос сам;
- переформулирование учителем вопроса - поиск более понятной или просто более привычной детям формулировки; иногда с использованием наводящих вопросов. При этом учитель не всегда осознает причины непонимания вопроса, он действует, опираясь на педагогическую интуицию.

При расхождении взглядов учителя и ученика или в случаях, когда мнение детей, с точки зрения учителя, неверно, проявляется тоже два типа реакций:

А) подавление нежелательного мнения, навязывание собственного; причем иногда давление со стороны учителя имеет место при постановке школьником проблемы, выражении им сомнений, попытках вскрыть то или иное противоречие;

Б) сопоставление в диалоге с учеником или классом разных точек зрения. В ходе работы учитель корректирует мнение учеников, вступая с ними в дискуссию.

4. Ситуации, в которых дети **обнаруживают ошибки самого преподавателя**, требует от него особой выдержки. На эти ситуации зафиксировано три типа реакций:

- признания ошибки ("Да! Ты прав" или " Верно, верно. Я перепутала, отвлеклась", или "Правильно, я сама ошиблась" и т.п.) При таком поведении учителя внимание класса обычно не фиксируется на ошибке. Инцидент разрешается естественно, как бы сам собой;
- раздражение, грубость, нередко оскорбление ученика или всего класса;
- уход учителя от признания своей ошибки, попытка завуалировать ее. Случается, он при этом переносит вину на ученика.

Два последних типа реакций (или точнее - типа поведения) характерны для учителей, не уверенных в себе, своем авторитете, хотя это далеко не всегда профессионально слабые учителя.

Количественные данные показывают, что учителя проявляют диагностические реакции значительно реже, чем недиагностические в ситуациях и верного, и ошибочного ответа школьников. Непосредственные эмоциональные реакции в два раза превосходят псевдоэмоциональные (артистичные), несущие принципиально иную психологическую нагрузку на уроке, нежели непосредственно эмоциональные.

Случаи переформулирования, "доработки" учителями своего вопроса по ходу диалога, и случаи ответа учителей на свой вопрос, подавление возражений ученика (или класса) и развитие дискуссии на уроке встречаются с одинаковой частотой. Свои ошибки, замеченные учащимися, учителя чаще признают, чем стараются завуалировать или пресечь вопросы детей.

2.2. Самостоятельная диагностико-коррекционная работа школьников на уроке

Работа над ошибками должна формировать у учащихся особые умственные действия и операции, которые позволяли бы детям учиться на собственных ошибках.

Причина невысокой эффективности традиционной работы над ошибками заключается в несовершенстве формирующихся у школьников способов этой работы.

Отсутствует звено - **диагностика причин ошибок.**

Выяснить ошибку - означает прежде всего довести до сознания учащихся ее **причину**, а затем противопоставить возникшим у него неверным обобщениям, аналогиям и т.п. то или другое правило (Д.Н.Богоявленский,1966).

Именно диагностика действительных причин ошибок у каждого из учащихся позволяет осуществлять успешную адресную коррекцию как сложившихся у учеников умственных действий по решению предметных задач, так и знаний, на основе которых эти действия формируются у детей (О.Н.Юдина,1973)

Важность диагностики причин ошибок **самим** учеником вытекает из того, что ошибка есть, как правило, результат неверного обобщения и, чтобы, избежать ее повторения, необходимо прежде всего разрушить возникающие "неправильные связи". Причем наибольший эффект достигается в том случае, когда "неправильные связи" ясно осознаются учащимися.

Еще, в в 1938 г. Н.А.Менчинской были установлены два метода "исправления" ошибок: **к о н с т а т а ц и я** - указание учеником на ошибку, и **о б ъ я с н е н и е** - вскрытие ее причин. Сравнение результатов контрольных работ обнаружило, что при методе констатации те же ошибки повторялись у 27,5 % учеников, а при методе объяснения - только у 2,4%.

Принятая в школе работа над ошибками прямо не ориентирует на поиск их причин.

Установлено, что у 90% учащихся 5-6-х классов действия, обеспечивающие выяснение причин допущенных ошибок, либо вообще не формируются, либо являются несовершенными. Поэтому источники ошибок у этих школьников оказываются не устраненными.

Вывод: самостоятельная работа над ошибками как определенный аспект дидактической системы должна строиться с целью формирования у школьников **диагностико-коррекционного способа** этой работы. Именно такой способ может обеспечить эффективную коррекцию учеником допущенных им ошибок.

Средствами реализации этой цели являются: а) особые задания, способствующие становлению у учащихся операциональных компонентов диагностико-коррекционного способа работы над ошибками;

б) особого рода проблемной ситуации, способствующие возникновению и закреплению мотивационного компонента этого способа.

Состав диагностико-коррекционных действий:

- фиксирование внимания ученика на ошибке и анализ ее характера;
- диагностика ее причин - прежде всего нарушений в умственных действиях по применению теоретических положений (работа с операциональным составом общего способа действия);
- определение необходимой коррекционной меры;
- использование откорректированных знаний и действий в процессе решения аналогичных задач.

Именно второе действие является собственно диагностическим, которое в свою очередь состоит из следующих операций:

- воспроизведение (осознание) собственных действий, которые привели к ошибочному решению;
- построение на основе теоретического эталонного варианта действий по решению задачи;
- сравнение собственных действий с эталоном и выявление дефектов в нем;
- вывод о причинах ошибки.

Такую работу целесообразно производить в тетради " Мои достижения..." , используя специальную таблицу:

План действий по устранению моих ошибок

Задача, в которой была сделана ошибка	Причины ошибки	Как избежать ошибки	Решение похожей задачи		
	Как действовал я	Как надо было действовать	Почему я ошибся		

Чтобы добиться более эффективного становления действия, которое непосредственно направлено на выявление причин ошибок, вторая графа была разбита на три подграфы:

- Первая из них ("Как действовал я") имеет целью вызвать у учащихся осознание и воспроизведение хода решения задачи, т.е. **р е ф л е к с и ю собственного способа действия.**
- Вторая ("как надо было действовать") должна побудить ученика к построению эталона решения (способа действия).
- Чтобы вызвать у ученика потребность в сравнении своего хода решения задачи с эталонным и тем самым направить его на выявление дефектов в своих действиях, результаты первой и второй подграф нашли свое отражение в третьей . **Фиксации гипотезы причины ошибки.**

Необходима система заданий ориентированная прежде всего на формирование операционального компонента способа работы над ошибками.

Задание 1 типа направлено на выявление ошибок в ходе работы над заданием.

Задание 2 типа направлено на восстановление общего способа действия

Задание 3 типа направлено на работу с чужими ошибками

Задание 4 типа помогают учащимся осуществить переход от работы над чужими ошибками к анализу собственных: ученика предлагают представить, что приведенные ошибки были допущены ими самими.

Например:

Задание. Представь, что это ты допустил такие ошибки :

При этом ты рассуждал так :

Найди причины ошибок и сделай вывод, как их избежать. Работай в известной тебе таблице.

Задание 5 типа. Цель - ориентировать школьников на анализ своих реальных ошибок

Задание. Ты допустил в диктанте ошибки в словах Чтобы не повторять этих ошибок по тем же причинам, поработай над ними в таблице.

Вместо многоточий каждый ученик подставляет слова с ошибками, которые допустил именно он, и начинает работу.

В психологии установлено, что возможно расхождение между умением детей выполнять ту или иную систему умственных действий и ее фактическим использованием в качестве способа работы. Задача сделать эту работу лично значимой для учащегося.

Для этого целесообразно использовать метод создания проблемной ситуации. Создание проблемной ситуации начинается с выяснения способов работы над ошибками, которые сложились у школьников. Важно, чтобы в проблемной ситуации, учащимися сами установили, являются ли эффективными используемые ими способы работы над ошибками, не нуждаются ли они в коррекции или замене.

Ориентация лишь на одну из возможных причин ошибки, причем ориентация в неявном виде, существенный недостаток того способа работы над ошибками, который складывается у учащихся в соответствии с принятой в школе методикой обучения.

Раскрыть ученикам этот недостаток, побудить их искать более эффективные способы коррекции ошибок - вот те основные задачи, которые ставятся перед проблемной ситуацией. С этого момента в классе начинает создаваться такое отношение к ошибкам, при котором они рассматриваются не как повод для порицания, а как объект специальной работы - анализа, коррекции, предотвращения.

2.3. Владение школьниками диагностико-коррекционным способом работы над ошибками

Итак, структура складывающегося у учеников способа работы над ошибками в итоге должна представлять собой единство двух основных компонентов: операционального и личностно-смыслового, или мотивационного.

Характеристика данного способа:

1. **полноценность** его структуры, сформированность в единстве операционального и мотивационного компонентов;
2. **осознанность** учащимися тех действий диагностико-коррекционного характера, которые составляют операциональный компонент способа. Если школьник отдает себе отчет в том, какие умственные действия и в какой последовательности ему следует выполнять, то это открывает путь к управлению собственной мыслительной деятельностью и действиями по выявлению и устранению причин допущенных ошибок в частности;
3. необходима также высокая степень **обобщенности**. Т.е. возможность переноса данного способа на другие учебные предметы.

Показатели данных характеристик:

1) Показатели **полноценности структуры** этого способа являются:

А) обращение учащихся к диагностике причин ошибок по собственной инициативе в обстановке, свободной от внешнего контроля;

Б) достоверность установленных при этом причин.

Если в ситуации, которая не обязывает ученика выявлять причины своих ошибок, он сам обращается к их диагностике, а также умеет поставить правильный диагноз, т.е. основания считать, что полноценная структура способа работы сформирована.

2) **Осознание** системы диагностико-коррекционных действий можно судить по его отчету о ней. Если бы в ходе исследования оказалось, что у учащихся не столько сложилась полноценная структура, но он может описать те действия, с помощью которых он пришел к правильному диагнозу, т.е. основания утверждать, что у данного школьника способ характеризуется не только полноценностью своей структуры, но и осознанностью входящих в нее действий по диагностике и устранению причин ошибок.

3) В качестве показателя **обобщенности** способа работы над ошибками используется перенос его в условия другого предмета, на материале которого целенаправленное формирование этого

способа не проводилось. В том случае, если школьники по собственной инициативе используют систему диагностико-коррекционных действий при работе над неверным решением не только языковых, но и математических задач, с известной степенью уверенности можно говорить о достаточно высокой степени обобщенности складывающегося у них способа.

С учетом выбранных показателей целесообразно создать специальные диагностические задания.

Задание 1 направлено на выявление полноценности структуры формирующегося способа. Диагностированию подвергается способ самодиагностики и самокоррекции, что предполагает работу учащихся над собственными ошибками.

Задание состоит из трех частей.

1. В первой из них школьникам предлагается представить, что содержащиеся в задании ошибки принадлежат им, и поработать над ошибками так, чтобы не повторить их в предстоящей проверочной работе.

Пример: **задание 1.1.**

Представь, что ошибки, которые даны ниже, допущены тобой:

Подр... сти (подросток) за лето - пишем О вместо А.

Зеленый р...сток - пишем А вместо О.

Чтобы не допустить в контрольной работе таких ошибок, поработай над ними обычным способом: вспомни правило, вставь нужную букву и обозначь условия ее выбора; приведи похожий пример. Затем проверь себя, описав способ работы на оборотной стороне карточки.

Инструкция к заданию построена так, чтобы вызвать у школьников действия в соответствии с принятым приемом работы над ошибками. Он включает в себя: правильное написание слова; воспроизведение правила (способа), определяющего написание конкретной орфограммы, в которой была допущена ошибка; обозначение, исходя из правила, условий выбора нужной буквы; приведение похожих примеров.

Индивидуализация учебной деятельности

Диагностика уровня сформированности учебной деятельности младшего школьника давно заявлена как одна из самых важных проблем теории и практики развивающего обучения. Проблема исследования состоит в том, что переход из внешних, совместно-распределенных форм активности, к формам активности внутренним – индивидуальным зафиксировать сложно, а если и возможно, то только в естественных условиях, то есть в условиях учебного процесса, в классе. Еще одну проблему исследования можно обозначить как проблему времени. Динамику становления учебной деятельности и ее индивидуализацию необходимо отслеживать как минимум 3-4 года (в границах младшего школьного возраста), а это трудоемкий и сложно организованный процесс, требующий тесного содержательного партнерства учителя и психолога.

Из известных нам методик, позволяющих судить о психическом развитии детей, обучающихся по программам развивающего обучения, мы бы выделили работы Г.В. Репкиной, Е.В. Заики «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» (3) и методику включенного наблюдения Е.В. Чудиновой (4). Если в первой работе очень полно и тщательно разработаны критерии оценки уровня сформированности отдельных компонентов учебной деятельности, то вторая предполагает сбор показателей внешне наблюдаемой индивидуальной активности детей и соотношение ее с основными моментами учебной деятельности на уроке. Используя эти методики в своей практической деятельности и отмечая их несомненное достоинство как исследовательского инструментария, мы все же беремся утверждать, что в школьной практике предполагающей оперативную диагностику и коррекцию учебного процесса их использование проблематично. Во-первых, обе эти методики требуют специально подготовленных наблюдателей-экспертов, способных охватить наблюдением большое количество детей; во-вторых, не фиксируют изменения, происходящие «внутри» каждого ребенка. Именно решение этих задач и привело нас к созданию системы оперативного контроля и оценки процесса становления индивидуальных форм учебной деятельности. В течение трех лет (1-3 класс начальной школы) мы конструировали технологию, которая естественно включаясь в ситуацию обучения «здесь и сейчас» давала возможности оценить результаты учебной деятельности.

Напомним, что система непрерывных действий контроля и оценки, позволяющая оперативно диагностировать и корректировать любой технологический процесс, называется мониторингом. Мониторинг или систематическое оперативное наблюдение пришел в педагогическую и психологическую практику из теории социального управления, где он рассматривался как важнейшее звено в управленческом цикле. О необходимости «создания специальной системы мониторинга в рамках учебной деятельности» было заявлено еще в 1995 г. В.В. Репкиным, Г.В. Репкиной и Е.В. Заикой. Тогда же авторами были определены теоретическая сущность мониторинга, его задачи и способы осуществления.

В лонгитюдном исследовании 1999-2002 г., проведенных в 1-3 классе развивающего обучения ССШ №57 г. Луганск, нами была предпринята попытка простроить систему мониторинга, основной задачей которого и было исследование текущих состояний учебной деятельности на протяжении всего младшего школьного возраста.

Вот некоторые результаты исследования:

1. Созданы методологические основы технологии осуществления мониторинга учебной деятельности;
2. Отслежена трансформация содержания учебного материала в сознании ребенка, выявлен разрыв между поисковой деятельностью коллективного субъекта, сформированностью учебных действий индивидуального субъекта и привычной работы;
3. Определены некоторые закономерности и динамика вхождения ребенка в учебную деятельность.

По результатам лонгитюдного исследования ведется статистическая обработка материалов.

Технологичность мониторинга учебной деятельности предполагает разработанность четких критериев оценки и контроля учебной деятельности, их системность и возможность прогноза ЗБР как у отдельного ученика, так и коллективного субъекта в целом.

Предметом нашего анализа являлся сам процесс учебной деятельности, который начинается с постановки учебной задачи и заканчивается переходом к следующей. Поэтому система диагностических мероприятий включена в серию уроков постановки, решения учебной задачи, отработки способа, уроков контроля и оценки.

Способы осуществления мониторинга – метод тестовых учебных ситуаций, фронтальная диагностическая беседа, контрольные вопросы, задания; а так же стандартизированные формы наблюдения включения в учебную деятельность на разных этапах урока. Некоторые условия осуществления мониторинга:

1. Фиксация результатов учащимися в специальных тетрадях, учителем и психологом в дневниках психолого-педагогических наблюдений.
2. Отсутствие какой бы то ни было оценки со стороны учителя ответов детей.

Результаты диагностики сводятся в общую таблицу. На основании анализа и обобщения строятся индивидуальные профили сформированности компонентов учебной деятельности.

Технологические этапы мониторинга.

Первый этап. Постановка и принятие учебной задачи.

Задача этого этапа: оценка имеющегося уровня представлений – знаний ребенка. Создание исследовательской ситуации, наблюдение за включенностью коллективного субъекта в урок.

Диагностический инструментарий: фронтальная беседа, тестовые практические задания, задания-ловушки, стандартизированные формы наблюдения за внешней активностью учащихся.

Форма осуществления: совместно-распределенная деятельность.

Второй этап. Решение учебной задачи.

Задача этого этапа: оперативная диагностика принятия учебной задачи, степени осознания способа решения учебной задачи, сформированности практических действий индивидуального субъекта.

Диагностический инструментарий: диагностические вопросы и диагностические задания в известных условиях (известные условия – алгоритмизированные на предыдущих уроках учебные действия).

Форма осуществления: индивидуальная деятельность.

Третий этап. Отработка способа.

Задача этого этапа: коррекция целей и средств профессиональной деятельности учителя.

Формы осуществления: коллективно-распределенная деятельность, эпизодически групповая и индивидуальная.

Четвертый этап. Отработка способа действия и оценка гибкости способа.

Задача этого этапа: оценить способность применять имеющийся способ действия в новых условиях.

Диагностический инструментарий: практические задания в известных и измененных условиях.

Форма осуществления: индивидуальная деятельность.

Пятый этап. Контроль и оценка результатов учебной деятельности.

Задача этапа: коррекция учебных действий ребенка.

Формы осуществления: групповая и индивидуальная работа, коллективно-распределенная деятельность ситуативно.

Оговорим, что опосредовано коррекция учебной деятельности ребенка начинается на первом этапе и продолжается до пятого этапа включительно.

По типу индивидуализации учебной деятельности мы разделили детей на 5 групп. В основе этой типологии лежит метод экспертной оценки внешней поисковой активности на этапе

постановки, принятия и решения учебной задачи, и диагностика внутренней учебной активности; по выделению учебной задачи и степени осознания способа действия.

Типология индивидуального вхождения детей в учебную деятельность

Первая группа «Познаватели»: очень активны в поиске нового способа действия, осознанный способ, уровень интеграции учебных действий.

Учащийся принимает учебную задачу, вербализирует задачу, моделирует способ. Диагностическое практическое задание выполняет правильно и развернуто.

Вторая группа «Пониматели»: в поисковой деятельности активны ситуативно, есть представление о способе, уровень формирования учебных действий.

Учащиеся учебную задачу выделяют, но не могут вербализировать способ действия. Практическое задание выполняют правильно или выполняют с небольшими ошибками.

Третья группа «Репродуктивщики»: в поисковой деятельности пассивны, действия на уровне отдельных операций.

Учебную задачу подменяют школярской задачей: писать, читать. Практическое задание не выполняют или выполняют с грубыми ошибками.

Четвертая группа «Формалисты»: нет поисковой активности.

Учебную задачу не выделяют, с практическим заданием не справляются.

Пятая группа «Демонстранты»: поисковая активность – могут быть очень активны, если включаются в содержание урока.

Учебную задачу подменяют коммуникативной. Результаты выполнения практического задания не предсказуемы.

Индивидуальные уровни сформированности учебных действий. (по результатам оценки гибкости способа)

Первый уровень: способ гибкий.

Дети справляются с практическим заданием в стандартных и измененных условиях.

Второй уровень: способ в ЗБР.

Дети справляются с практическим заданием в стандартных условиях, но делают ошибки в измененных.

Третий уровень: способ не работает, есть представление о способе.

С практическим заданием не справляются в измененных условиях и делают ошибки в стандартных.

Четвертый уровень: нет представления о способе.

С практическим заданием не справляются.

Рассмотрим реализацию этой технологии на конкретном примере.

Первый класс. Декабрь 2002 г. Русский язык. Учебная задача: обозначение мягкости согласных гласными буквами.

Задача обозначения твердости-мягкости согласных звуков гласными буквами является первой серьезной учебной задачей. До этого момента у детей сложилось представление об однозначном соответствии звуков буквам. Так, буква м в их представлении обозначает звук [м]. Овладев звуковым анализом слова, дети хорошо различают мягкие и твердые звуки, то есть для них звуки [м] и [м'] – это разные звуки. И вопрос учителя:

- А какой же буквой обозначить звук [м']? - у детей вызывает удивление, затруднение, а потом радость открытия: то же буквой м.

[м']

Оказывается м

[м]

Следующий вопрос - и есть постановка учебной задачи и начальный этап мониторинга:

У.: А как же мы узнаем, какой звук произносить?

Вопрос изумляет детей.

У.: Вы читать умеете?

Д.: Да!

У.: Значит, как-то узнаете?

Д.: Да!

У.: А как?

Д.: Не знаем! Как-то делаем, но как - не знаем.

У.: А хотите узнать?

Д.: Да!

Внешнее наблюдение показывает, что коллективный субъект мотивирован на принятие учебной задачи и готов активно включиться в квазиисследовательскую деятельность.

Составление звуковой модели слова [мал] и обозначение звуков буквами затруднений не вызывает, ситуация привычная. Затем учитель предлагает сделать звуковой анализ слова [м'ал]. Звуковую модель коллективный субъект строит быстро и дружно. Теперь нужно обозначить звуки буквами, и с этой задачей дети справляются быстро и уверенно, но... у всех детей, в том числе и

хорошо читающих, получилась буквенная запись: **мал**. Все считали, что сделали все правильно. И лишь при коллективном обсуждении была обнаружена ошибка: слово **мал** исчезло, получилось слово **мал!**

Ситуация затруднения и противоречия была осознана только коллективным субъектом. Это и есть этап принятия учебной задачи коллективным субъектом. Следующий вопрос: “Что не смогли обозначить?” нацеливает на решение учебной задачи. И он был под силу только тем, кто вошел в эту ситуацию на индивидуальном уровне. Внешняя активность детей снизилась, сменившись внутренним напряжением. Поиск ответа. Коллективный субъект дифференцируется: одни анализируют, другие нацелены услышать готовый ответ – но! он им интересен, они хотят его услышать. Конечно, ответ коллективный субъект находит, способ вербализирует, фиксирует моделью и тут же использует в новом практическом задании.

Оперативная диагностика на этапе решения учебной задачи.

Диагностический вопрос: “Что для вас было главным на уроке?” (диагностика целеполагания).

Инструмент определения уровня сформированности учебных действий, задания на звуковой анализ слова: звуковой анализ слова маляр и Ася с последующим составлением буквенной записи и указанием работы гласных букв.

Распределение детей по типам вхождения в учебную деятельность

Количество детей	I группа	II группа	III группа	IV группа	V группа
24	4	6	7	3	3

Вывод: учебная задача принята коллективным субъектом, на уровне индивидуальном осознается недостаточно, способ в ЗБР

Третий этап. Уроки отработки способа. Буквы о, ё.

Урок проходит легко, очень высокая активность детей, коллективный субъект способ принял и активно использует. Субъективная оценка учителя – на индивидуальном уровне способ осознан.

Диагностика гибкости способа.

Для диагностики используются практические задания в стандартных и измененных условиях. Детям предлагают для анализа слова: Алёна, ёлка.

Успешность выполнения заданий в группах детей с разным типом вхождения в учебную деятельность

Группы (число детей)	I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень
I группа (3)	2	1		
II группа (6)		6		
III группа (7)		1	5	1
IV группа (6)			1	2
V группа (3)			1	5

Вывод: способ не гибкий, недостаточно отработан в стандартных условиях. По результатам двух диагностик стабильно высокие результаты у детей I и II группы, и низкие у III, IV, V групп. Резервы скрыты на этапе принятия учебной задачи, т.к. практически все дети, принявшие учебную задачу, ее решают. Задача учителя: подобрать средства для выделения и осознания учебной цели на индивидуальном уровне, что и должно привести к интеграции учебных действий и в целом к осознанию способа у детей III, IV, и V групп. Форма работы может быть индивидуальной или групповой.

Анализируя возможности мониторинга, можно сделать предварительный вывод о том, что используемая техника мониторинга является как инструментом оперативного управления учебным процессом, так и исследовательским методом, позволяющим охарактеризовать разные типы индивидуализированного осуществления учебной деятельности.

Литература для слушателей курсов по проблеме контроля и оценки

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980. - 180с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. - Л., 1935. - 146с.
3. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. - М., Рассказовъ, 2002. - 360с.
4. Воронцов А.Б. Организация и проведение стартовых (итоговых) проверочных работ в системе Эльконина-Давыдова. - М., 1998. - 104с.
5. Горбов С.Ф., Табачникова Н.Л. и др. Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения. Пакет предметной диагностики. - М., 1995. - 35с.
6. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. - Минск, 1993. - 145с.
7. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Под ред. Е.Д.Божович. - М., МПСИ, 1999. - 224с.

8. Репкин В.В. Контроль в учебной деятельности школьников/ В кн. Развивающее обучение: теория и практика.-Томск, Пеленг,1997.-с.128- 138.
9. Репкина Г.В.,Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности.- Томск, Пеленг, 1993.-61с.
10. Романеева М.П., Суховерша Л.А., Цукерман Г.А. Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения. Пакет предметной диагностики по русскому языку.М., 1995.- 54с.
11. Цукерман Г.А. и др. Оценка без отметки.-Москва-Рига, 1999.-133с.
12. Цукерман Г.А., Гинзбург Д.В. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку?// Вестник Ассоциации «Развивающее обучение» -1999.-№6.-с.5-22.
13. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? –Москва-Рига,2000.- 222с.
14. Чудинова Е.В. «К проблеме исследования уровня сформированности учебной деятельности младших школьников методом включенного наблюдения» // Вестник №3. (Международная Ассоциация развивающего обучения) – выпуск 3 – Москва-Рига, 1997 г.

Проведение переподготовки педагогов, администрации школы, подготовка родительской общественности

Определение предмета и критериев, средств и форм контрольно-оценочной деятельности педагогов и учащихся

Выработка относительно единой "оценочной политики" учебного учреждения

З а д а ч и

Безотметочное обучение как педагогическое условие достижения одной из главных задач начальной школы

Формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников

Стратегическая цель
Российского образования:
инициатива, самостоятельность,
ответственность молодых людей за собственное благополучие и благополучие общества

Одна из основных задач основной школы:
формирование учебной самостоятельности подростков

Одна из основных задач начальной школы:
формирование основ учебной самостоятельности
(основы умения учиться)

Я

А

У

Ю
О
Е

Принятие решения
(самоопределение)

Ориентировка
(тренировка)

Реализация
(выполнение)

Переход

Подростковый этап

(6-9 классы)

Этап самоопределения
(10-11 классы)

Самостоятельность,
инициативность,
ответственность
молодых людей

Начальный этап
(1-5 классы)*

Контрольно-оценочная
самостоятельность младших школьников

Учебная самостоятельность
подростков

Способность учиться на основе индивидуальных образовательных программ

Г.А. Цукерман

ведущий сотрудник Психологического института РАО,

доктор психологических наук

ОЦЕНОЧНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Постановка цели:

самостоятельность как основной вектор взросления

Самостоятельность как ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами - это основной вектор взросления. Школа отвечает за одну, но чрезвычайно существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения педагоги могут вырастить (но в большинстве случаев не выращивают) в школьниках **УЧЕБНУЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ** (или **УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ**) как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе.

Как должно с самого начала строиться обучение, чтобы в основе учебной самостоятельности была именно детская инициатива (а не покорное безразличие или уничтоженная в зародыше способность что-то смочь, желать и мочь в сфере познания и самоизменения)? В общем виде на этот вопрос ответил Сократ: "Познай, кто ты есть, и стань им!" Применительно к обучению речь идет о выращивании привычки и умения перед любым действием задавать себе вопрос: "Я это могу? Что мне надо сделать, чтобы смочь? (как мне себя научить?)" Применительно к обучению первоклассников речь идет о том, что основы оценочной самостоятельности должны стать краеугольным камнем здания учебной самостоятельности, возводимого на протяжении всего школьного обучения.

Почему построение оценочной самостоятельности является ключевым условием решения почти всех задач сегодняшней реформы образования в первых классах? Во-первых, оценка пронизывает все сферы человеческого существования. Все наши действия и взаимодействия насквозь оценочны хотя бы на эмоциональном уровне (люблю - не люблю, боюсь - не боюсь и пр.). Безоценочность - это либо фикция, либо свидетельство нечеловеческого способа жизни. Это верно для всех людей, но тройне это касается первоклассников. Первоклассник - это человек предельно чувствительный к оценке "общественных взрослых", воплощенных в учителе. Основные оценочные шкалы: "Что такое хорошо, а что такое плохо (в школе)" он воспринимает от учителя сначала абсолютно некритично и считает правильным долго (иногда пожизненно). Эмоциональное благополучие ученика, а следовательно и мотивация учение, полнота его усилий существеннейшим образом зависят от "оценочного климата" в классе. Во-вторых, оценка - это тот узел, тот перекресток, на котором встречаются все участники школьной жизни:

дети, их родители, учителя, администрация. Их совместные усилия по выработке относительно единой оценочной политики, хотя бы о соблюдении единых правил оценочной безопасности, указывающих, чего делать нельзя, может существенно способствовать росту эмоционального благополучия детей, уровень которого сегодня падает стремительней, чем уровень физического здоровья. В-третьих, известно, что именно освоение контрольно-оценочного звена деятельности учения является основой будущей учебной самостоятельности.

Небольшое терминологическое уточнение. Очень условно, с большой осторожностью и с множеством оговорок можно употреблять расхожий термин "адекватная" самооценка, ибо неясно, чему именно самооценка ученика должна быть адекватна: наличному или потенциально возможному уровню его учебных достижений. Обычно имеется в виду адекватность наличному уровню достижений, но при этом никто не говорит о том, что такое "адекватная" самооценка так называемых слабых учеников. Они в самом деле должны точно представлять, насколько они слабы, до какой степени отстают от своих одноклассников?! Едва ли школа может всерьез к этому стремиться. Об адекватности самооценки потенциальным возможностям ученика говорить крайне сложно, ибо ни у кого нет надежных средств оценки возможностей растущего человека.

1. Доопределение цели:

что такое оценочная самостоятельность?

Прежде чем сформулировать принципы, средства и методы построения такой системы оценивания, которая нацелена на формирование оценочной самостоятельности школьника, необходимо доопределить строение той способности, выращивание которой здесь заявлено как первоочередная цель обучения в начальной школе.

Уверенность в себе без самолюбования, самокритичность без самоедства - такова здоровая самооценка, являющаяся основой учебной самостоятельности. Понятно, что у ребенка, приходящего в школу, такой самооценки быть не может. Понятно также, что она не отрастает сама собой, и ее становление у школьников существенно зависит от того, как строится школьная система оценочных взаимоотношений. Оценочная самостоятельность проявляется, например, в том, что, готовясь к экзамену, ученик может ясно различить, что он твердо знает и ясно понимает, что надо подучить, а чего именно он не знает совсем. В пределе оценочная самостоятельность сводится к формуле: "Ты сам свой высший суд!"

Когда человек говорит: "Я это могу", он говорит сразу о двух вещах. Во-первых, он сообщает о вере в собственные возможности, о том, что не считает себя ни инвалидом, ни закоренелым неудачником. Во-вторых, он сообщает о том, что считает себя компетентным взяться именно за это дело. В первом случае речь идет об общей самооценке, точнее о самопринятии, самоуважении, во втором - о конкретной самооценке, адекватность которой целиком и полностью зависит от полноты самопринятия. Только человек со здоровой общей самооценкой может конструктивно относиться к собственным ошибкам и неудачам, переводя их в задачи (само)обучения, а не в обиды на критикующего или в поводы к унынию и отказу от каких бы то ни было усилий.

Если мы хотим, чтобы в школе ученик научился оценивать себя "адекватно", то мы обязаны заботиться об обеих сторонах самооценки. Забота о поддержке, укреплении, а зачастую о восстановлении самопринятия, самоуважения, базисного доверия к своим возможностям в значительной степени зависит от учительской доброты, такта, чуткости, веры в детские возможности, а также необремененности собственными проблемами самопринятия. Перечень этих душевных качеств можно до бесконечности уточнять и дополнять, однако мы знаем, видели своими глазами, что почти невозможное сочетание этих дивных черт встречается. Есть классы, есть целые школы, где дети чувствуют себя надежно защищенными, где взрослые не совершают ничего, ранящего детское самолюбие, где ребенок спокойно рискует браться за новые и трудные дела, потому что знает, что взрослый при необходимости придет на помощь, поддержит под локоток, постелит соломки и предотвратит душевные травмы от неудач. Такие чудеса рукотворны, они встречаются и даже не очень редко.

Однако вопрос о том, как технологизировать решение этой задачи, как исключить из педагогического общения учительскую грубость, насилие, бестактность по отношению к детям, представляется мне пока что нерешаемым. Много можно сделать на уровне педагогических ВУЗов, но для этого необходимо ввести в систему обучения и переподготовки педагогов мощный и отсутствующий психологический блок обучения работе с собственными эмоциональными проблемами. Такая психологическая подготовка учителей может создать внутренние барьеры для педагогических действий, травмирующих ребенка. Внешним барьером мог бы стать закон, карающий насилие над ребенком, с точной квалификацией тех действий, которые можно рассматривать как насилие не только физическое, но и психологическое. Однако, обе эти задачи (особая психологическая подготовка учителей и законотворчество) лежат за рамками реформы начального образования.

В школе, где отношения доверия и взаимопринятия существуют, (и только в такой школе!!!) возможно приступить к решению второй задачи: к формированию "адекватной" самооценки. Еще раз оговорим: речь идет только о конкретной самооценке своих возможностей выполнить те или иные действия на уровне определенных требований. Школьная специфика оценочной самостоятельности состоит в том, что эти требования задаются в основном извне, в виде критериев того, что такое "отличная" работа, и какая работа считается "неудовлетворительной". Выпускник может точно и безошибочно знать, что он по-настоящему хорошо пишет эссе или критические работы по литературе. Но если он не соотносит свои внутренние требования к "раскрытию темы" с требованиями объективного и знающего экзаменатора, то его оценочная самостоятельность в этой области не построена.

Иными словами, оценочная самостоятельность в сфере обучения существенно отличается от оценочной самостоятельности, скажем, собственной внешности. Если девушка независимого ума чувствует себя красивой, то для ее комфорта неважно, что по этому поводу думают посторонние для нее люди, и совпадают ли ее собственные и их критерии красоты (до тех пор, пока она не участвует в конкурсе красоты). Однако этой же девушке при поступлении в университет чрезвычайно важно, чтобы ее внутреннее ощущение "я этот вопрос знаю хорошо" совпало с критериями экзаменатора.

Следовательно, при формировании оценочной самостоятельности в сфере обучения необходимо, чтобы школьники овладели способом оценивания, принятым в данном социуме. Это утверждение не означает, что речь идет о воспитании некой оценочной конформности. Владение любым способом действия, в том числе и способом оценки своих умений, знаний, понимания, способностей предполагает знание о границах

применимости этих способов. Нередко, определенный способ оценки применим только в ситуации вступительных экзаменов, и с этим приходится считаться ученику при подготовке в ВУЗ. Например, если старшеклассник готовится к поступлению на факультет журналистики, и обнаруживает, что ему не нравятся те сочинения, которые в данном ВУЗе считаются "отличными", то ему надо сделать выбор: научиться писать по данной мерке, поступить в институт и больше никогда в жизни не пользоваться этим внутренне неприемлемым критерием оценки качества литературного труда или горделиво объявить об отказе прогибаться под чью-либо оценку (и одновременно об отказе получить желаемое образование). Но выбор между этими двумя возможностями должен делать сам выпускник, а не только школа (которая зачастую делает этот выбор тайком от детей).

Оценочная самостоятельность, которую можно и должно воспитать средствами школьного обучения, включает две составляющих: собственные, ясно осознаваемые критерии качества своей учебной работы (процесса и результата) и владение способом оценивания, принятым в данном социуме. Я так долго топчусь в теме возможного несовпадения этих двух оценочных шкал, потому что для сознания учителя, отказавшегося от традиционной системы оценивания, именно этот момент изменения собственных оценочных действий становится непереносимо болезненным. Ответственность за будущее ребенка, боязнь навредить, неуверенность в правильности своих действий вопреки многовековой педагогической традиции могут помешать учителю последовательно двигаться к поставленной цели: помогать ребенку сформировать собственные оценочные критерии и понять, как устроены критерии, по которым его учебные достижения оценивает общество. Непоследовательность в решении этой задачи, обрекает на неуспех. В одиночку лучше не браться. Задача построения технологии безотметочного обучения по силам только коллективу всей школы, объединяющегося на несколько лет для того, чтобы из существующих "полуфабрикатов" (полу-рекомендаций) выбрать, примерить и подогнать к уникальной фигуре данной школы новую форму оценивания.

3. Преимущество в построения оценочной самостоятельности

Изменение системы оценивания может причинить вред и системе образования, и всем ее субъектам, ибо в оценке слиты эмоциональные и рациональные средства регуляции и саморегуляции поведения. Чтобы новая система оценивания не стала зловещей причиной дидактогений, чтобы вред, наносимый учителям, ученикам и их родителям именно средствами обучения, был сведен к минимуму, необходимо построить целостную систему оценивания ДО ТОГО, как изменяются ее отдельные звенья. Назову лишь основные, наименее продуманные, наиболее уязвимые «узлы» или «органы» единого организма оценивания.

1. Переход от начальной к основной школе. Задача построения оценочной самостоятельности во всей полноте решается в основной школе. Но если в начальной школе не заложить основы оценочной самостоятельности, то в средней школе не стоит и пытаться это делать. «Стыковка» оценочной политики начальной и основной школы должна произойти ПЕРЕД тем, как радикально изменится система оценивания в начальной школе.. Эта стыковка должна строиться в два этапа: (а) стыковка целей и ценностей в оценочной политике школы должна быть произведена до начала работы, иначе дети, на переходе из начальной в основную школу пострадают от резкого перепада

в оценочных взаимоотношениях с учителями; (б) постепенное, рассчитанное на несколько лет выстраивание этапов и средств, техник, приемов формирования оценочной самостоятельности детей и подростков.

2. Стыковка с дошкольной ступенью непрерывного образования оказывается еще более проблематичной. Учителя начальной школы в большинстве своем не знают и не хотят знать о том, каковы принципы, средства, способы и приемы работы дошкольных педагогов. А между тем именно в дошкольном звене произошла реальная смена характера взаимоотношений детей и взрослых, сейчас школа чудовищно (но еще не навсегда) отстала от дошкольной педагогики.

3. Стыковка оценочной политики школы и семьи - самое непроработанное место. Ясно, что при смене оценочной политики школы становится важным изучение семейного климата и оценочных принципов, на которых выращены будущие первоклассники, а главное – постоянное согласование и координация оценочной политики учителей и родителей школьника на всех этапах обучения.

4. Если декретом «сверху» отменить отметки, то учителя, которые всю жизнь пользовались отметками и не чувствуют внутренней потребности от них отказаться, будут страдать от абстинентного синдрома. Главное условие успешности новой системы оценивания – серьезная социально- психологическая подготовка педагогов. Легче всего построить новую педагогическую технологию оценивания и ее методическое оснащение, труднее всего освободить педагогов от отметки как чрезвычайно удобного и эффективного средства манипуляции учениками и их родителями.

4. Этапы построения оценочной самостоятельности

4.1. Правила оценочной безопасности

1. Правила оценочной безопасности обязательны во всех человеческих отношениях и для людей всех возрастов. Взрослые обязаны их соблюдать, учителя учат их соблюдению детей и подростков. Поиск достойных (безопасных) форм такого обучения - одно из основных направлений реформы школы.

2. Нарушение правил оценочной безопасности обусловлено прежде всего эмоциональными проблемами ребенка или взрослого. Вербальное информирование об этих правилах, твердое знание их формулировок не ведет к их соблюдению.

3. Список правил оценочной безопасности является принципиально открытым. Критерием здоровых, безопасных оценочных взаимоотношений в любом сообществе, в частности - в классе, является постоянное дополнение и уточнение этого списка.

Вот начало этого списка:

1. Не скупиться на похвалу (особенно невербальную).
2. Хвалить исполнителя, критиковать только исполнение. Вместо "Ты сделал три ошибки в этом примере" продуктивней сказать: "Давай с тобой найдем в этом примере две ошибки."
3. "На ложку дегтя - бочка меда". Даже в море неуспеха можно найти островок успешности и закрепиться на нем.
4. Ставить перед ребенком только конкретные цели. "Вместо заклинания: "Постарайся быть внимательным и не пропускать букв" эффективней установка: "В прошлом диктанте ты пропустил шесть букв, сегодня - не больше пяти."
5. "За двумя зайцами...". Не надо перед первокласником ставить более одной задачи одновременно. Если Вы сегодня ставите задачу не забыть точки в конце предложения, простите ему, что он забыл, как пишется заглавная буква Д.
6. Формула "опять ты НЕ..." - верный способ выращивания НЕудачника.
7. Учитель, начни практику оценочной безопасности с собственной самооценки.

4.2. Принципы безотметочного оценивания

1. Оценка творчества и инициативы во всех сферах школьной жизни должна быть оформлена столь же весомо, как и оценка навыковой стороны обучения. Если 90% оценочных суждений и действий учителя посвящено ЗУНам, и лишь 10% - творческим проявлениям ребенка, то первокласники получают ясное сообщение: "Я вас ценю в основном как исполнителей, точно следующих моим образцам и инструкциям, как людей, успешно действующих по правилам и алгоритмам." Необходимо, чтобы оценка творческих проявлений ребенка была социально оформлена, представлена и всем учителям и школьникам разных классов, и родителям. Это могут быть сменные выставки, публикации в школьной газете, художественное чтение или пение по школьному радио во время перемены, участие в конкурсе лучшего анекдота, самой популярной рекламной паузы... Чрезвычайно существенно, чтобы наряду с художественным творчеством находили социальное признание интеллектуальные творческие и инициативные проявления ребенка: умные вопросы, интересные догадки (не обязательно правильные), существенная дополнительная информация. Одним из возможных способов оформления оценки интеллектуального творчества детей могут быть "Тетради наших догадок, вопросов и открытий", которые ведутся прежде всего на уроках математики, естествознания и русского языка.

2. Средства оценивания навыков достижений ученика.

Учитель не употребляет ни пятибалльной системы оценивание, ни какой бы то ни было другой готовой шкалы. Смысл работы в том, что к концу начальной школы построить эти шкалы вместе с учениками.

Учитель отказывается и от любых эрзацев отметки: звездочек (красных и черных, больших и маленьких), зайчиков (с поднятыми и опущенными ушами), рожиц (улыбающихся, хмурых и огорченных).

Удобным (но не единственно возможным) инструментом оценивания может стать линейка, напоминающая ребенку измерительный прибор. (Этот инструмент самооценки, предложенный Т. Дембо и С. Рубинштейн, широко используется в психологической диагностике.) С помощью линейки можно измерить все, что угодно. Например, на самом верху первой линейки могут стоять дети, которые не пропустили ни одной буквы в диктанте, в середине - те, кто пропустил половину букв, а в самом низу - те, кто не написал ни одной буквы. На самом верху второй линейки стоят те дети, которые все слова в диктанте написали отдельно, в самом низу этой линейки стоят те, кто все слова написал слитно.

3. Самооценка ученика предшествует учительской оценке. Несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения, в котором начинается объективация критериев оценивания. Для (само)оценивания выбираются только такие задания, где существует объективный однозначный критерий оценивания (например, количество звуков в слове) и не выбираются те, где неизбежна субъективность оценки (например, красота написания буквы).

4. Самооценка ученика дифференцируется. Ребенок учится видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Никогда не оценивается "правильность выполнения задания", всегда выбираются несколько элементарных критериев: "я правильно написал(а) все гласные буквы" или "я поставил(а) все точки".

5. Ребенок сам выбирает ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю для оценки. Сам назначает критерий оценивания. Это приучает школьников к ответственности оценочных действий. учитель не имеет права высказывать оценочные суждения по поводу черновой работы, которую ученик не предъявляет для оценки.

Критерием того, что этот этап становления оценочной самостоятельности завершен, может служить умение ребенка после того, как работа выполнена и проверена учителем, самостоятельно назначить тот параметр оценки, по которому ему или его однокласснику можно поставить самую высокую оценку.

6. Содержательное (само)оценивание неотрывно от умения себя контролировать. Нужны особые задания, обучающие ребенка сличать свои действия с образцом.

7. Дети имеют право на самостоятельный выбор сложности контрольных заданий. Отношение уровня притязаний и уровня достижений становится специальным предметом работы учителя.

8. Постепенно вводятся средства, позволяющие самому ребенку и его родителям проследить динамику учебной успешности, давать относительные, а не только абсолютные оценки. (Графики скорости чтения, количества ошибок в диктантах, в счете...).

9. Право ребенка на сомнение и незнание должно быть оформлено не только устно. Вводятся знаки сомнения, использование которых высоко оценивается учителем.

Создается система заданий, специально направленных на обучения ребенка отделять известное от неизвестного.

10. Оценка высших достижений ребенка (самый быстрый, самый аккуратный, самый грамотный и т.п.) является для многих детей мощным стимулом для учебных усилий. Однако, введение систематических оценок высших достижений создает в классе атмосферу соревновательности, которая вредна для некоторых детей и не соответствует личностным установкам некоторых учителей. Поэтому вопрос о введении оценок высших достижений (медалей, грамот и пр.) должен решаться индивидуально.

11. Обратная связь с родителями, позволяющая учителю соотносить свои оценки учебных достижений ребенка с теми, которые складываются в семье первоклассника.

12. Диагностика и использование информации тестов сейчас происходит варварски, с грубейшими нарушениями этических правил психолого-педагогического тестирования и зачастую имеет чудовищные последствия для самооценки школьников. Знание норм тестирования и использования информации тестов и их соблюдение должно быть законодательно оформлено в правовом пространстве школы.

5. Ближайшие задачи создания новой системы оценивания

5.1. Для учителей:

1. Разработка новой формы дневника, портфолио и пр. форм представления детских достижений родителям и другим взрослым (например, инспектору). Формы итоговой аттестации учеников начальной школы должны быть выработаны в процессе совместной работы педагогов этой школы. В этом вопросе администрация имеет лишь совещательный голос.

2. Создание инструкций для родителей: "Как оценивать учебные достижения моего ребенка?"

3. Создание проверочных работ, позволяющих обнаружить, чему дети научились сверх базового минимума. Эти работы должны включать как навыковые характеристики, так и характеристики, связанные с развитием детской самостоятельности (в мышлении и поведении). Эти разработки должны быть принципиально разными для разных систем обучения. Эти и только эти задания являются основой административных проверок. Они же позволят (при желании) сравнивать эффекты обучения и развития в разных системах обучения.

4. Совместное решение вопроса о том, какие характеристики работы ребенка будут, а какие не будут предметом оценивания. В частности, должен быть решен вопрос, оценивать ли то, о чем постоянно беспокоятся родители первоклассников: процессуальные характеристики поведения учеников (активность на уроке, доброжелательность, волевые качества...).

Для школьных психологов:

1. Изучение и систематическое использование имеющихся и разработка новых методов ранней диагностики и коррекции эмоциональных, самооценочных проблем ребенка, снижающих его потенциал обучения и развития.
2. Мониторинг эмоционального благополучия учащихся и их учителей.
3. Разработка и проведение тренингов по соблюдению правил оценочной безопасности для учителей и родителей. (Согласно этике профессии проводить такие тренинги психолог имеет право ТОЛЬКО по запросу и только для желающих.)
4. Выявление проблем, возникающих в результате изменения системы оценивания в школе.

Для администрации школы:

1. Экспертиза применяющихся средств оценивания. Отслеживание того, чтобы не применялись эрзацы отметки или "двойная бухгалтерия".
2. Разработка внутришкольного договора о единой оценочной системе. Стыковка оценочных требований администрации и учителей, учителей всех ступеней.
3. Создание внутришкольной "копилки" (банка данных) контрольно-оценочных приемов и средств работы учителя.
4. Описание всего многообразия используемых в школе принципов, способов и приемов оценивания детского творчества.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. М.: Знание, 1980.
2. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте. М., 1978.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
4. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. М.: Русская Энциклопедия, 1998.
5. Горбов С.Ф., Табачникова Н.Л. Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения. Пакет предметной диагностики по математике. М.: Международ. Образовательный и Психол. колледж, вып.1-3, 1995.
6. Гузев В.В. Оценка, рейтинг, тест// Школьные технологии, 1998, №3.
7. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 1996.

8. Захарова А.В. Генезис самооценки. М., 1989.
9. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993.
10. Липкина А.И. Самооценка школьника. - М.: Знание, 1976.
11. Моисеев Д. Формирование адекватной самооценки в старшем дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание, 1993, №9.
12. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста (под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера). М.: Педагогика, 1988.
13. Оценивание. Развивающее обучение. Тольятти, 1995.
14. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование, 1996, №2.

15. Романеева М.П. и др. Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения. Пакет предметной диагностики по русскому языку. М.: Международ. Образовательный и Психол. колледж, вып.1-3, 1995.

16. Худобина Е.Ю. Соотношение эмоционального и когнитивного компонентов самооценки у младших школьников. М., 1988.
17. Цукерман Г.А. и др. Оценка без отметки. Москва-Рига: ПЦ "Эксперимент", 1999.
18. Цукерман Г.А. Сократ и Карлсон. О детской самооценке // Семья и школа, 1997, №12.

19. Цукерман Г.А., Гинзбург Д.В. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку? Вестник ассоциации "Развивающее обучение", №6, 1999.