

КАФЕДРА СТО КГПУ им. В.П. Астафьева 2004-2013 гг.
Краткий курс лекций по курсу «Современные средства оценивания»

ТЕМА 1. ОПРОС В СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ

План

1. Проверка и оценка знаний как педагогическая проблема.
2. История оценки.
3. Функции проверки и оценки знаний.
4. Процесс оценки знаний, его структура и компоненты.
5. Цели обучения как исходный пункт.
6. Опрос как развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе обучения.
7. Общая характеристика видов и способов опроса.
8. Подготовка учителя к опросу учащихся.
9. Условия опроса учащихся

Понятия: оценка, проверка, функции проверки и оценки знаний, опрос. отметка.

1. Проверка и оценка знаний учащихся как педагогическая проблема

Проверка и оценка знаний – составная часть процесса обучения, осуществляется путем систематического контроля над учебной деятельностью учащихся на уроках и дома с помощью устных, письменных, графических и практических заданий и непосредственного наблюдения за их работой.

С помощью проверки и оценки выявляются знания, которые усвоили школьники на каждом этапе обучения, достижения и недостатки в подготовке учащихся, эффективность работы учителя, выставляются текущие, четвертные и годовые отметки, проходит аттестация учащихся, перевод их из класса в класс, определяется готовность к дальнейшему обучению.

От того, как осуществляется проверка и оценка знаний, во многом зависит дисциплина на уроке, отношение учащихся к обучению, домашней, классной и внеклассной работе и формирование таких важнейших качеств личности школьника, как самостоятельность, инициатива, трудолюбие.

Роль проверки и оценки знаний выходит далеко за рамки отношений между учителем и учениками. Эффективность различных методов и форм обучения, качество учебников и методических разработок, доступность содержания образования, интерес к предмету связаны с этими вопросами.

2. История оценки

В точности установить, когда возникла система оценки знаний учащихся баллами, наверное, невозможно. Во всяком случае, уже в иезуитских школах XVI-XVII веков ученики распределялись по разрядам, обозначавшимися цифрами. Повышая свой разряд, ученик приобретал целый ряд привилегий.

Первая трехбалльная система оценок возникла в средневековых школах Германии. Каждый балл обозначал разряд, место ученика среди учащихся класса по успеваемости (1-й - лучший, 2-й - средний, 3-й - худший). Позже средний разряд, к которому принадлежало наибольшее число учеников, разделили на классы; получилась пятибалльная шкала, которую и заимствовали в России. Баллам стали придавать иное значение: с их помощью старались оценить познания учащихся. Такой взгляд на баллы установился под влиянием 12-балльной системы оценок Базедова.

В 1774 г. Иоган Бернард Базедов открыл в Дессау показательное воспитательное учреждение «филантропии». В то время, когда в других немецких школах дисциплина поддерживалась жесткими методами, Базедов стремился, чтобы в его школе обучение было таким приятным и интересным, что и наказаниях учеников вообще не было нужды. В ней применялась своеобразная система поощрения воспитанников: на особой доске фамилий учащихся ставили точки, по числу которых определялись успехи и соответствующие им льготы. Воспитанника, получившего определенное количество точек награждали каким-либо знаком отличия или лакомым блюдом. Число точек ограничили двенадцатью. Позднее точки стали выставлять и за отдельный ответ в зависимости от его качества. Влияние Базедова ощущалось далеко за пределами Германии.

Вероятно, под ее влиянием свою систему оценок предложил известный

екатерининский вельможа и один из создателей систем образования России И.И. Бецкий (1704-1795 гг.).

В дореволюционной России единая 12-балльная система использовалась во всех военно-учебных заведениях. Ее сторонники считали, что у нее есть свои преимущества как по сравнению с громоздкой системой, разработанной Бецким, так и по сравнению с пятибалльной, принятой в гражданских гимназиях, так как она позволяла «оттенять знания воспитанников и побуждала их постепенно добиваться лучших результатов».

Пятибалльная система в гражданском образовании конкурировала и сосуществовала с 3, 8, 10, 12-балльными системами оценки знаний. Но окончательно прижилась 5-балльная, которая вместе с переводными экзаменами была официально введена в 1837 г. Министерством народного просвещения: «1» – слабые успехи, «2» – посредственные; «3» – достаточные; «4» – хорошие; «5» – отличные.

Использовали эту систему не очень последовательно: оценки прилежания и успеваемости по балльной системе не выставлялись. В ведомости проверочной, контрольной или экзаменационной писалось: «весьма похвально», «похвально», «хорошо», «весьма посредственно», «убедительно», «скромно», «очень скромно», «плохо», «скверно», «очень плохо». Собственно и пятибалльная шкала перед ее отменой была не пятибалльной, а шестибалльной, так как начиналась не «1», а с «0».

С момента введения баллов в школьную практику возник вопрос об их правомерности, достоинствах и недостатках. За и против отметок был высказан целый ряд аргументов.

Основные тезисы критиков балльной системы следующие.

Нет единицы для сравнения, эталона, с помощью которого можно было бы измерить и объективно оценить знания учащихся. Поэтому учитель не в состоянии правильно и беспристрастно оценить знания и труд ученика. Постановка баллов портит отношения между учителем и учениками, создает почву для постоянных столкновений и обоюдного недоверия. Ученик привыкает видеть в учителе не источник знания, а в первую очередь контролера, который нередко ошибается и которого иногда удается обмануть. Баллы приносят большой вред и самому учителю. Они отвлекают его от основных обязанностей и превращают урок в скучное выспрашивание. Баллы нужны только тогда, когда учитель не понимает своего призыва; в этом случае балл позволяет ему легко отделаться от своих непосредственных обязанностей.

Зашитники балльной системы также выдвигают свои аргументы. В настоящее время, утверждали они, оценка знаний с помощью баллов – наиболее простое и доступное средство вызвать соревнование между детьми, побудить их систематически заниматься. Они признавали, что существующая форма оценки во многом неудобна и субъективна. Однако отменять ее можно, только найдя ей достойную замену, которая обладала бы преимуществами перед балльной системой.

Школьные отметки пытались отменить еще до революции. Во время недолгого пребывания (1915-1916) на посту министра просвещения П.Н. Игнатьева министерство подготовило проект реформы, в котором предполагало заменить баллы «возможно частыми осведомлениями родителей о случаях неуспеваемости их детей». Также признавалось педагогически целесообразным отменить переводные и выпускные экзамены, награды и медали.

Но сделано это было только постановлением Наркомпроса РСФСР в мае 1918 года. Оно отменяло не только балльную систему оценки знаний, но и перевод из класса в класс на основании оценок. Выдача свидетельств производилась по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы; запрещались также все виды экзаменов: вступительные, переходные и выпускные. Отменялась индивидуальная проверка учащихся на уроке. Фронтальная устная проверка, письменные работы зачетного характера допускались лишь как крайние средства. В качестве желательных, средств рекомендовались: периодические беседы с учащимися по пройденной теме, устные и письменные доклады, отчеты учащихся о прочитанных книгах или статьях, работы, выполненные учеником по его личному вкусу и выбору, ведение рабочих дневников. Вместо традиционной системы контроля основной формой стал самоконтроль, выявление достижений школьного коллектива, а не отдельного ученика. Широкое распространение получили тестовые задания, которые стали считаться одной из самых пригодных форм самопроверки.

Наряду с положительными моментами (развитие самостоятельности у части детей)

обучение без отметок вскоре обнаружило свои слабые стороны. Повсеместно стало отмечаться снижение качества знаний, уровня обученности, дисциплины. Школьники перестали регулярно заниматься в школе и дома. Поэтому многие отделы народного образования были вынуждены вводить различные формы контроля.

В 1932 г. был восстановлен принцип систематического учета знаний каждого ученика, а в 1935 г. постановлением ЦК ВКП(б) была воскрешена дифференцированная пятибалльная система оценки знаний. Сначала в виде словесной отметки («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»), а с 1944 г. – в известном виде.

В последующие годы, как показала практика, введение регулярного учета знаний каждого ученика оправдало себя, учебная подготовка и дисциплина школьников заметно повысились.

Система оценок в виде баллов (отметок), несмотря на свои недостатки, до сих пор не нашла себе достойной замены.

Многие передовые учителя применяют такие формы контроля, которые, сохранив положительные стороны традиционной системы оценки, значительно уменьшили ее минусы. Так, известный педагог В.Ф. Шаталов для контроля знаний ввел «листы открытого учета знаний». Суть листов открытого учета знаний состоит в том, что каждая полученная на уроке или во внеурочное время отметка заносится на специальный бланк, который вывешивается для всеобщего обозрения. В отличие от отметок, выставленных в классном журнале и остающихся тайной для класса, отметка, выставленная по новой методике, несравненно больший эффект. Она становится достоянием всего класса и даже школы. Лист открытого учета знаний превращается в своего рода «послужной список» каждого ученика. Вместе с тем в отличие от традиционной методики, при которой плохая отметка отрицательно сказывается на всех последующих этапах обучения и порой заслоняет перспективу получении высокого четвертного балла, новая методика лишена этого недостатка. Каждый ученик в любое время может исправить отметку на более высокую и показать все, на что он способен. Перспектива получения высокого балла сохраняется в течение всего года. Теперь все зависит от самого ученика, от его знаний и прилежания.

Кроме того, возможная ошибка учителя может быть легко устранима.

В.Ф. Шаталову удалось снять или свести к минимуму ряд противоречий. Его методика позволяет быть объективным и не быть формалистом, правильно оценивать знания и при этом предупредить отрицательный психологический эффект отметки, стимулировать работу ученика, сохранив положительную перспективу.

Опыт экспериментальной работы В.Ф. Шаталова показал, что в классах, где применялись листы открытого учета знаний, отличные отметки имели все ученики. Причем каждая отличная отметка в экспериментальных классах была выше средней отличной отметки, полученной в любой соседней школе, где эта методика не применялась.

По системе Ш.А. Амонашвили в течение многих лет детям младших классов не ставятся отметки. Школьники отчитываются перед родителями и учителями результатами своего труда: собственными рассказами, рисунками, поделками, самостоятельно решенными задачами и примерами. За полугодие младшим школьникам выдаются характеристики, в которых отмечаются их успехи и неудачи за этот период, а также готовятся специальные «пакеты для родителей», содержащие образцы работ детей. При организации процесса обучения основной упор делается на формирование у детей мотивов учебной деятельности и познавательной активности. Была разработана оценочная система экспериментального обучения, при которой содержательная оценка включается в учебную деятельность школьника как ее регулятор. Установлено, что в результате экспериментального обучения дети становятся активнее, самостоятельнее, а главное – у них формируется интерес к учению, стремление учиться¹.

Итак, оценка знаний в той или иной форме является необходимой частью учебного процесса. Однако формы и методы ее могут меняться, не ограничиваясь давно известными. Методы и формы оценки должны определяться учителем в зависимости от целей обучения, темы, предмета, возраста и индивидуальных особенностей. При этом необходим дифференцированный подход, учет многообразия дидактических и воспитательных функций в учебном процессе.

Если учитель ставит перед собой задачу оценить уровень знаний класса или отдельного ученика, сравнить этот уровень с заданным эталоном, то здесь на первый

план выступает объективность оценки. Наиболее удобно и просто выразить это отношение в виде балла. Другая задача – найти пробел в знаниях ученика, недостатки в усвоении изученного материала. Главное в этом случае – выявить вопросы, которые плохо усвоил ученик, наметить систему мер по ликвидации отмеченных недостатков. Здесь достаточно охарактеризовать ответ школьника, указать его положительные и отрицательные стороны; оценка в баллах совсем не обязательна. Во всех случаях педагог должен быть хорошим психологом, способным предвидеть все положительные и отрицательные последствия оценки, ее воспитательный эффект. Оценка, которая стимулирует дальнейшую работу школьника, лишается своей ценности.

3. Функции проверки и оценки знаний

Контролирующая функция состоит в выявлении знаний, умений, навыков учащихся, усвоенных на каждом этапе обучения, для определения готовности их к дальнейшему обучению.

Обучающая и образовательная функции в том, что ученик не только отвечает на вопросы учителя и выполняет его задания, но и осмысливает ответы товарищей, вносит в них корректизы, что способствует развитию познавательных способностей учащихся.

Воспитывающая функция проверки и оценки проявляется и систематическом контроле над учебной деятельностью школьников, повышает ответственность учащихся за выполняемую работу, приучает трудиться, самостоятельно решать поставленные учителем задачи, правильно оценивать свои учебные возможности.

Учитель не просто регистрирует знания учащихся, а на основе достижений каждого школьника имеет возможность корректировать учебно-воспитательный процесс, информировать родителей и общественность об успехах или недостатках обучения.

Контроль над учебной деятельностью школьников на всех этапах обучения должен быть регулярным и систематическим, охватывать основные разделы учебной программы, обеспечивать проверку усвоения теоретических знаний формирования интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся; включать разнообразные формы и методы проведения; проводиться дифференцированно с учетом специфики учебного предмета и индивидуальных особенностей учащихся; быть объективным, основанным на глубоком знании каждого ученика.

4. Процесс оценки знаний, его структура и компоненты

Оценка знаний – систематический процесс, который состоит в определении степени соответствия имеющихся знаний, умений, навыков предварительно планируемым. Как следует из определения, первое необходимое условие оценки – планирование образовательных целей; без этого нельзя судить о достигнутых результатах. Другое условие – установление фактического уровня знаний и сопоставление его с заданным.

Исходя из сказанного, процесс включает в себя такие компоненты: определение целей обучения; выбор контрольных заданий, проверяющих достижение этих целей; отметку или иной способ выражения результата проверки.

Проверка и оценка результатов обучения процесс выявления и сравнивания на том или ином виде обучения результатов учебной деятельности с требованиями, заданными учебными программами, целями обучения, государственными образовательными стандартами.

Проверка и оценка включает определение целей и задач обучения, требований к результатам обучения на каждом этапе учебного процесса; выбора контрольных заданий, примеров и способа выражения результатов проверки. Все компоненты проверки и оценки взаимосвязаны и должны рассматриваться в единстве.

Исходным моментом проверки и оценки являются постановка целей и задач обучения, конечных и промежуточных результатов, которые должны достигнуть учащиеся.

Цели и задачи проверки и оценки знаний. Каждый учебный предмет помимо общих целей обучения имеет перед собой и специфические цели, характеризующие данный предмет.

Цели и задачи обучения, требования к формируемым ЗУН учащихся могут быть по-разному заданы и описаны. Они различаются по содержанию, которое должно быть усвоено, по требованиям к качеству знаний (полнота, глубина), по уровням усвоения материала (узнавание, понимание, применение), по типу формируемой оценочной основы. С педагогической точки зрения цели обучения будут иметь смысл, если можно

проверить, четко представлять, какие качества подлежат оценке, как выделить и оценить степень сформированности этих качеств с помощью определенных заданий. Во многих случаях цели, связанные с формированием мировоззрения, отношением к обществу и природе, ценностные ориентации личности очень сложно разложить на составляющие компоненты и поэтому их трудно контролировать. Педагогические цели реализуются в процессе целенаправленной деятельности учителя и учеников. Вместе с тем планируемые цели и достигнутые результаты совпадают лишь частично. Педагог нередко незаметно для себя достигает непредвиденных, иногда даже противоположных ожидаемых результатов. Так, добиваясь усвоения предмета с помощью авторитарных методов, учитель может вызвать у учеников потерю интереса к предмету, что отрицательно скажется на дальнейшем обучении. Однако мало поставить цель – необходимо представить насколько реально ее достижение в данных условиях. Нередко выбранные цели не могут быть достигнуты, так как условия для этого еще не созданы.

Выбор заданий, соответствующих планируемых целей. Определение целей обучения, результатов которых должны достигнуть школьники на разных этапах, – лишь одно из необходимых условий. Существенный компонент проверки и оценки – подбор адекватных заданий, ответы на которые показывают, что планируемые цели достигнуты. Иногда выбранный способ контроля не проверяет заданную цель. Учитель, например, пытается узнать, как ученик понимает материал, применяет полученные знания на практике, и для этого задает вопрос на пересказ текста. Однако пересказ материала не является критерием его понимания, а тем более применения.

На практике для проверки результатов обучения применяют самые различные вопросы, упражнения, задания. По форме ответов на них можно выделить две основные группы: задания со связанными ответами и задания со свободными ответами.

Задания со связанными ответами состоят из готовых ответов, которые должны самостоятельно выбрать учащиеся. Ответ на такой вопрос легко фиксировать и однозначно оценить. В отличие от традиционных ответов они содержат подсказку, что повышает их обучающую функцию, но снижает объективность контроля. Разновидностью такого рода заданий являются альтернативные вопросы и с множественным выбором.

Альтернативные вопросы удобно использовать для проверки усвоения фактического материала, умения пользоваться словарем, справочником, владения правилами правописания и т.д.

Вопросы со множественным выбором позволяют проверять не только фактические знания, но и полноту и осознанность.

Задания со свободными ответами предполагают самостоятельный ответ учащихся без каких-либо ограничений и подсказок. Это широко известные традиционные вопросы, применяемые при устном и письменном опросе. Они позволяют проверять любые уровни знаний, но их трудно однозначно оценить.

Выбор типа вопроса влияет на результаты обучения. Так, вопросы с альтернативным выбором несут в себе максимальную подсказку; для повторения материала и для закрепления знаний они наиболее полезны. В то же время традиционные вопросы такой подсказки не дают. Поэтому при разработке системы проверочных заданий имеет смысл начинать контроль с альтернативных вопросов, потом переходить к заданиям с множественным выбором и пинии после них – к традиционным вопросам. Использование различных форм проверки активизирует класс, вызывает интерес к предмету, экономит время и силы учителя и учащихся.

5. Цели обучения как исходный пункт

Исходным пунктом для оценки является определение целей обучения, конечных и промежуточных результатов, которых должны достигнуть ученики в своем умственном, нравственном, физическом развитии, трудовой и политехнической подготовке. Цели обучения позволяют уточнить результаты, планируемые и процессе обучения, показать специфические изменения в поведении учащихся, их знаниях, умениях, навыках, выразить социальный заказ в педагогических терминах. Вся учебно-воспитательная работа в школе, планы и учебные программы, порядок и последовательность изучения школьных дисциплин, так или иначе, связаны с целями. Постановка целей – необходимое условие для разработки контрольных заданий.

При формулировке целей следует выделить общие и специальные цели обучения, которые должны быть достигнуты школьниками в процессе изучения определенных

дисциплин.

Если общие, стратегические цели по разным предметам, в основном совпадают или близки, то специальные учебные цели имеют ряд особенностей и существенно различаются. Каждый учебный предмет формирует как общие навыки логического мышления, умение самостоятельно работать, так и умения и навыки, специфические для данного учебного курса.

Цели к отдельным курсам желательно составлять таким образом, чтобы они являлись функциональными задачами, непосредственно направляющими обучение. Для этого, в зависимости от возрастных возможностей детей, цели изучения всего курса разбивают на ряд частных для каждого года обучения.

Общие и специальные цели обучения отражены в содержании образования, заложены в учебных и программах и не зависят от учителя. Однако для контроля системы знаний они должны быть определенным образом сформулированы. Возникает педагогическая проблема: как описать цели обучения, требования к формируемым знаниям, умениям, навыкам, чтобы они помогли учителю разработать задания для контроля знаний на уроке.

Самый распространенный способ описания целей обучения состоит в указании качеств знаний, которыми должны обладать учащиеся в результате обучения. Такой подход обоснован в трудах известных дидактов М.И. Зарецкого, И.Я. Лернера, И.Т. Огородникова, Е.И. Перовского, М.Н. Скаткина.

Как считают эти авторы, любой объект действительности может быть описан определенной совокупностью знаний о нем. В зависимости от целей обучения и возраста учащихся одни и те же знания могут изучаться с различной полнотой, глубиной, обобщенностью, осознанностью и т.д. Учитель, анализируя задачи урока, специфику предмета, конкретную тему, ставит определенную цель, формирует те или иные качества знаний. В одних случаях ученику необходимо получить полные и глубокие знания о предмете, явлении, в другом – планируется лишь знакомство учащихся с фактами. Часто школьнику требуется освоить небольшой объем информации, но уметь применять свои знания на практике.

Руководством к выбору целей обучения является раскрытие содержания качеств знаний.

Полнота знаний определяется количеством знаний об изучаемом объекте, входящих в школьную программу; глубина – совокупностью осознанных знаний об объекте. Полнота и глубина знаний – связанные, но не тождественные качества. Полнота допускает изолированность знаний друг от друга; глубина же, напротив, предполагает наличие осознанных существенных связей, в разной степени опосредованных.

Выделяются и другие качества знаний. Оперативность определяется числом ситуаций или способов, в которых ученик может применить то или иное знание; гибкость – быстрой нахождения вариативных способов применения знаний при изменении ситуации. Это качество предполагает умение выбрать нужный в данный момент способ деятельности из ряда известных.

Знания, усваиваемые учеником, могут быть обобщенными и конкретными, свернутыми, систематическими и системными.

Выделенные качества знаний взаимообусловлены, каждое содержит в себе в свернутом виде другие качества. При этом одни знания отражают содержание обучения и не зависят от субъекта, а другие составляют характеристику личности и не могут быть от нее отделены. К объективным качествам относятся полнота, глубина, оперативность, конкретность, обобщенность, систематичность, развернутость знаний; к субъективным – гибкость, свернутость, осознанность и прочность.

Важнейшим требованием к знаниям является их осознанность. Это качество выражается в понимании учащимися связей между знаниями, в умении выделить существенные связи, в познании способов и принципов получения знаний. Осознанность знаний – наиболее обобщенное качество, отражающее конечный результат усвоения и синтезирующее другие показатели. В зависимости от глубины, полноты и системности одни и те же знания могут быть по-разному осознаны и использованы.

При контроле знаний разрабатываются такие задания, выполнение которых обнаруживает зафиксированные качества. Так, для определения полноты знаний следует выделить все признаки понятий и их связи друг с другом. Для определения глубины знаний необходимо выявить число существенных признаков того или иного понятия в их

взаимосвязи. Оперативность знаний проверяется предъявлением множества вариативных ситуаций, в которых могут быть применены изучаемые знания. Для проверки гибкости знаний строятся задания на самостоятельное применение или конструирование нескольких способов решения одной и той же задачи или на разработку нестереотипного подхода к решению сходных задач. Конкретность и обобщенность знаний промеряются умением раскрыть конкретные проявления обобщенного знания, способностью подводить конкретные знания под обобщенные, относить частное к общему. С одной стороны, свернутость и развернутость знаний проверяются способностью учащихся излагать свои знания компактно, а с другой – умением развернуть эти знания в ряд последовательных шагов. Систематичность, знаний проверяется системой заданий на определение иерархии понятий в их последовательности, взаимосвязанности. Для проверки того, как учащиеся осознают полученные знания, им дают задания на умение перегруппировать и преобразовать материал, творчески применить и использовать абстракции или объяснения и описания явлений, законов и т.д.

Формулировка целей обучения с помощью системы требований к качеству знаний оказывается полезной учителю в его повседневной работе. Этот способ помогает ставить конкретные цели исходя из ситуации урока, планировать настоящие и будущие достижения учащихся.

Другой подход к описанию целей обучения состоит в указании уровней, ступеней, которых достигает ученик по мере овладения знаниями. Характерной чертой этого подхода является тенденция избежать указаний, касающихся содержания обучения.

Выделяются шесть иерархических ступеней, каждая из которых, в свою очередь, подразделяется на группы, конкретизирующие и раскрывающие эти ступени.

Первая ступень – **знание** – рассматривается как узнавание, запоминание и воспроизведение информации. Нет другого пути запоминания информации, кроме взаимосвязи суждений, отношений, преобразований. Знание основывается на фактах и является методом присвоения информации или владения теорией. Категория знания включает: факты, терминологию, способы представления понятий и явлений, тенденции развития, хронологию, последовательность событий, классификацию, критерии, методологию, общие и абстрактные понятия, теорию, принципы обобщения.

Вторая ступень – **понимание** – рассматривается как знание, которое позволяет вступить в коммуникацию и пользоваться имеющейся информацией. Понимание – более высокая ступень усвоения, чем простое знание. Оно обнаруживается в интерпретации смысла текста, в умении схватить основной смысл параграфа, перенести математические символы в вербальные, использовать полученные данные для определения следствий.

Третья ступень – **применение** – рассматривается как умение применять информацию (правила, методы, общие понятия) в новой ситуации без подсказки.

Четвертая ступень – **анализ** – рассматривается как знание, позволяющее делить информацию на части и устанавливать взаимозависимость между ними. Анализ включает умения определить элементы, составляющие данное содержание, выяснить зависимость между отдельными частями и элементами.

Пятая ступень – **синтез** – рассматривается как знание, позволяющее реорганизовать информацию из разных источников и на этой основе создать новый образец. Синтез предполагает творческую переработку информации, в результате чего вырабатывается общий план действия, создается новое целое, разрабатывается информация, объясняющая явление или событие.

Шестая, наивысшая ступень усвоения – **оценка** – позволяет судить о ценности какой-либо идеи, метода, материала. Это новый шаг в овладении знаниями, характеризующийся проникновением в суть предмета, явления.

Перечисленные ступени представляют этапы, которых достигает учащийся по мере овладения знаниями. Они характеризуют степень понимания и меру овладения опытом в данном предмете.

При описании целей обучения в рамках этой классификации учитель указывает, какой тип знаний должен быть сформирован в процессе изучения темы, курса, до какого уровня должны подняться школьники, усваивая определенную систему знаний.

6. Опрос как развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе обучения

Некоторые учителя и методисты предлагают резко сократить опрос, ограничиваясь в основном итоговым опрашиванием. Но опыт показывает, что при редком опрашивании

ученики перестают готовиться к урокам, запускают материал. В процессе опроса знания закрепляются, совершенствуются, развиваются речь и мышление. Опрос - это первая проверка знаний, важнейший вид упражнений.

На уроках, посвященных новой теме, опрос является одним из видов самостоятельной работы учащихся и проводится не только с целью контроля, сколько для развития нужных навыков и приобретения новых знаний, способствует развитию самостоятельности учащихся, обеспечивает закрепление полученных знаний, помогает активизировать процесс обучения.

По мере накопления знаний меняется и опрос. Он становится основательнее и выливается в обобщающий опрос: учитель проверяет знания по всей теме. В ходе опроса учитель неоднократно обращается к выяснению личного мнения учащихся, приучает их к умению анализировать.

Опрос может проводиться в начале урока, в конце и даже в середине. Оценки полезно выставлять за ответы у доски, с места, за дополнения и рецензии, планы, тезисы, подбор цитат, самостоятельный анализ отрывков, решения задач.

Одно объяснение, как бы методически совершенно оно ни было, не может обеспечить достаточно прочных и глубоких знаний и навыков. Академик Павлов говорил: «Когда образуется связь, т.е. то, что называется ассоциацией, это и есть, несомненно, знание дела, знание определенных отношений внешнего мира, а когда вы в следующий раз пользуетесь им, то это называется «пониманием», т.е. пользование знаниями, приобретенными связями есть понимание». Это значит, что лишь отвечая, т.е. пользуясь своими знаниями для ответа на вопрос, ученик по-настоящему проникает в материал, как бы овладевает им. Отражая качество работы за прошлый период, опрос укрепляет, расширяет полученные знания, стимулирует систематическое изучение, развивает мышление, речь учащихся и подготавливает почву для восприятия последующих знаний. Именно опрос регулирует усвоение учебного материала.

Для закрепления и активизации усвоения на различных уроках широко практикуются эксперимент и упражнения. На сознание учеников действуют не только объяснения учителя, но и собственные упражнения, закрепляющие и развивающие усвоение курса. Задача заключается в том, чтобы активизировать процесс обучения, чаще побуждать ученика к самостоятельному мышлению, сопоставлениям, анализу и обобщениям. Опрос способствует решению этой важной педагогической задачи.

Опрос – важнейший вид контроля и учета знаний учащихся

Психология ребенка такова, что он еще не в состоянии учиться ради познания. Ребенок будет стараться учиться только в том случае, если он знает, и на практике убедился, что за его работой следят, ее направляют, замечают его старания и рост. При плохом контроле исчезает интерес к учению. Ученик перестает стараться, регулярно готовить уроки. Систематический учет дает возможность следить за работой ученика над различными разделами программы, обеспечивает индивидуальный подход к ученику, обосновывает итоговые оценки за четверть. Кроме того, дети любят, когда оценивают их труд, подчеркивают старания и успехи. Они также в большинстве случаев огорчаются, когда получают плохие оценки.

Опрос – это важное средство закрепления и углубления знаний

При плохой организации занятий легко по пути к новому потерять ранее полученные знания. Одним из важнейших способов закрепления и углубления знаний является опрос. Слушая ответ товарища и замечания учителя, ученики пополняют и расширяют свои знания по теме, повторяют и закрепляют материал. Ничто так ясно и прочно не усваивается, как тот материал, по которому ответил. И наоборот, ничего так быстро не забывается, как тот раздел, который не был закреплен опросом. Опрос во многом обеспечивает действительно прочное и сознательное усвоение программного материала.

Опрос – важнейшее средство развития мышления и речи

Усвоение фактического материала – лишь одна сторона в обучении, вторая заключается в развитии мышления и языка учеников. Требуя от учеников умения сопоставлять, обобщать, самостоятельно делать вывод, а также приучая к логической стройности речи и последовательности изложения ее, учитель развивает способности анализировать и обобщать, устанавливать связь между разделами материала, учит мыслить.

При частом опросе обогащается лексический состав языка учеников, развивается

способность применять слова в различных значениях, искореняются недостатки речи.

Таким образом, опрос непосредственно участвует в процессе познания, обеспечивает углубленное усвоение и прочное запоминание учебного материала. К этому следует добавить, что с помощью опроса учитель проверяет и собственную работу, правильность применяемых методов преподавания, а также осуществляет развитие трудолюбия, товарищеской взаимопомощи, ответственности, настойчивости и аккуратности учащихся.

Развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе опроса

Неправильно мнение, что учитель должен дать ученику все знания в готовом, окончательном виде, что ученику нужно только заучить сказанное учителем и прочитанное в учебнике. От такого учения мало пользы. Почти 70% времени уходит на пассивное слушание. Как правило, треть урока - выспрашивание.

Уроки в большинстве ориентированы не на работу ученика, а на работу учителя. Он выдает детям задания, указывает, что и как делать, когда и как ответить. Он же – главный оценщик качества результатов учебы своих подчиненных. Подобный характер действий учителя предопределяет и само построение урока, качество и обучающий эффект опроса учащихся на нем: опрос двух-трех учеников с попыткой втянуть для дополнительных ответов остальных ребят, далее изложение нового материала и, если остается время, что бывает крайне редко, беглая фронтальная проверка усвоенного.

На уроке важно не только и даже не столько «передавать» ученикам новую информацию, сколько формировать у них умения и потребности учиться, работать с разнообразными источниками знаний и в первую очередь с учебником, книгой, справочником. А учитель в процессе обучения, разумно организуя опрос, обязан пробуждать мысли ученика, направлять ее к самостоятельному анализу и обсуждению, приучать делать выводы и замечания.

П.И. Пидкастый предлагает отойти от традиционной схемы, привычного шаблона, при котором урок и организуемый в его структуре опрос строится обычно так, что книга всего лишь вспомогательное средство, она не основной источник знаний и средство познания. К ней ребята обращаются только тогда, когда пропустили урок с «объяснением» нового материала, когда учитель не успел что-либо показать, рассказать. Молодежь систематически пользоваться учебной литературой не умеет, и работать с печатным словом не любит.

Такое обращение с учебником в обучении, в частности при опросе, происходит потому, что по своему содержанию и форме он чаще всего представляет собою хранилище информации. Расположена она на страницах учебных книг без учета особенностей нового, без учета степени усвоения предыдущего при усвоении последующего и, главное, без учета особенностей учебной познавательной деятельности и всякой попытки авторов заинтересовать учащихся.

Традиционный учебник, как правило, не организует и даже не планирует такую деятельность учеников, при которой теоретические знания усваивались бы в тесной увязке со способами их практического применения с формированием умений.

Таким образом, взаимодействие учителя, учеников и учебников на обычном сегодняшнем уроке и организуемом в его структуре опросе воспитывает пассивное отношение к учебе.

Важно воспитывать у учащихся потребность самим двигаться вперед в познании, развивать стремление к расширению и углублению полученных знаний и подготавливать их к получению новых знаний. Исследования показали, что формирование самостоятельности - длительный процесс, его нельзя решить формально, искусственно, путем призывов и резких специальных заданий, речь идет о систематической работе на каждом уроке. Обратная связь: ответы учащихся, практические работы, работа с учебником, решение задач – это разные формы учебной деятельности детей, способствующие их вовлечению в самостоятельный поиск, мыслительные операции обеспечивают выработку навыков и привычек активного усвоения знаний. Только интеллектуальная активность школьников обеспечивает владение не только суммой знаний, но и способами действий по их осмыслинию и применению.

Задача учителя – найти и развить такие формы учебной работы, которые объединили бы учителя и учащихся в один творческий коллектив, повысили роль самостоятельной деятельности учащихся во всем процессе учебной работы. Руководящая роль учителя при этом приобретает еще большую значимость.

Познавательная самостоятельность учащихся имеет четкую целевую направленность. Именно эта целевая установка определяет выбор наиболее целесообразных методов работы, обеспечивающих прилежание к выполнению задачи. Выделяют три составных элемента качества знаний:

- полнота и глубина усвоения фактического материала по теме;
- осознанность, гибкость и конкретность в толковании материала;
- действенность знаний, умение применять знания на практике.

1) **Полнота знаний** достигается не только сообщением информации, заучиванием правил, законов, теорем, дат и т.д. Полнота знаний предполагает возможность их творческого применения. Зазубренные знания – это фикция усвоения. Усвоенный материал – это еще не знание, а лишь база знаний. Во время опроса важно выяснить степень усвоения основного материала, но ограничиваться этим нельзя. **Глубина знаний** – это совокупность осознанных учащимися существенных связей между элементами, составными частями темы и ранее пройденным материалом, это система знаний.

2) **Осознанность, гибкость и конкретность** в усвоении материала. **Гибкость** знаний проявляется в готовности учащегося к самостоятельному, осознанному толкованию заученного материала. Ученик должен понимать сущность явления, исторических фактов, законов природы, художественного творчества. Степень понимания зависит во многом от способностей и подготовки школьника, но не только. Недопустимо рассчитывать только на природу и трудолюбие ребят. Учитель, задавая вопросы, проводя упражнения и опыты, решая задачи, развивает умения детей осмысленно воспринимать знания, толковать факты, давать им оценку, анализировать социальные явления и жизнь природы.

3) **Эффективность знаний**, умение применять знания на практике. Вершина знаний – это их применение. Можно знать правило и тут же делать ошибки при их применении. Опрос, контрольные работы, решение задач, диктанты, опыты, теоретические диспуты, рассуждения – это решающие факторы, обеспечивающие выработку привычек мыслить, обобщать, думать и т.д. Сколько бы вы не говорили об элементарных умениях пользоваться электрическими приборами, пока дети сами не научатся это делать, знаний предмета практически нет. Не всегда можно продемонстрировать явления так упрощенно. Необходимо научить делать выводы на основе полученных знаний.

Само понятие «применение знаний» неоднозначно. Мы отмечаем два вида: применение знаний по образцу, в знакомых ситуациях и применение знаний в новых, незнакомых условиях, т.е. творческое применение. Второй вид неизбежно включает первый, но первый не содержит операций, характерных для второго. Например, дать характеристику Онегина на основе объяснений учителя и прочтения учебника – первый вид применения знаний, а проанализировать какой-то текст нового произведения и дать характеристику главного героя самостоятельно – это второй вид применения знаний.

Зная правила, предписания, дающие ориентиры для определения действий и их последовательности, ученик сам составляет отбор операций для схемы ответа или выполнения заданий, поиска аргументов при доказательстве.

Вершина мастерства учителя в умении активизировать процесс опрашивания, привлечении к работе всего класса, в умении обеспечить поисковую деятельность всех детей.

Исследования современных психологов и дидактов показывают: эффективность и качество работы ученика на уроке тем выше, чем лучше организована и обеспечена его самостоятельная деятельность в ходе опроса. Вот почему такни ж но, чтобы уже на уроке в процессе опроса формировался у школьника «инструмент мышления». Речь идет о фундаментальных, методологических знаниях, которые ученик приобретает лишь в том случае, если ему предоставлена возможность, самостоятельно изучить основы теории о методах решения новых задач. Это по существу сугубо индивидуальный процесс переосмыслиния и «перекодировки», как говорят психологи, воспринимаемой и воспроизведимой информации. И каждый ученик нуждается в конкретной помощи, оказание которой эффективнее является в ходе опроса. В ряде случаев учитель может подсказать ребятам те или иные практические учебные ситуации, а порой и жизненно-производственные, вытекающие из теоретических положений.

Качество урока, а следовательно, и обучающий эффект опроса имеет большую амплитуду колебания. И сила этого колебания зависит от того, о чём думает наш

воспитанник на уроке. Ведь хороший урок, как правило, всегда отличается тем, что насыщен многообразием учебных ситуаций опроса. Он вызывает у ребят множество вопросов, сомнений, удивление и восторг, горячие споры, а порой настороженность и недоверие. Все это не только помогает ученикам понять то, что изучается и исследуется, но одновременно наталкивает их на то, что они не понимают, учиться формулировать вопросы, намечать пути преодоления непознанного. Так рождаются при опросе в самом учении моменты, которые подводят детей к поискам, догадкам, озарениям и радости открытий. Именно в этом плане опрос выступает как средство обучения.

7. Общая характеристика видов и способов опроса

С давних времен установлено, что в процессе познания важнейшим условием усвоения является постепенность. В работе анализаторов постепенность -самый верный и эффективный способ дифференцирования раздражителей. Сначала усиливаются общие отношения, лишь затем уясняются частности и подробности. Всякий условный рефлекс первоначально генерализован. Отсюда ясно, что разбор любого учебного материала необходимо начинать с более общих отношений, постепенно переходя к усилению частностей, уточнению отдельных элементов и лишь затем обобщать и делать выводы. Только при соблюдении последовательности, постепенности, терпеливости учащиеся могут сознательно приобретать и прочно усваивать новые знания.

Закон постепенности в формировании знаний полностью определяет и всю постановку опроса учащихся. Если на первых этапах изучения темы учащиеся схватывают лишь общие признаки явлений, то и ответы их будут первоначально общими и неполными. Если знания расширяются и укрепляются постепенно, то и ответы учеников по новому материалу вырабатываются не сразу, а шаг за шагом в процессе непрерывных повторений и дополнений.

Именно в зависимости от степени прохождения материала мы различаем два вида опроса: текущий опрос, связанный с проверкой усвоения и закрепления того материала, который непосредственно изучается, и обобщающий опрос – опрос, подводящий итоги работы по текущей теме, связанный с повторением и углубленным обобщением пройденного материала.

Между видами опроса много общего, часто на одном и том же уроке задаются вопросы и по текущему материалу, и по ранее пройденному. Но учащиеся по-разному излагают тот материал, который непосредственно изучается, и тот, который уже изучен и закреплен. Различны и методические приемы в проведении опроса, неодинакова и роль учителя при опросе. Поэтому важно разбираться, как из урока в урок, применяя различные способы опрашивания, учитель обучает в процессе опроса, совершенствует и закрепляет знания, добивается при помощи систематического спрашивания активного и сознательного усвоения учебного материала.

Текущий опрос – основной вид опроса учащихся. При помощи этого опроса осуществляется систематический контроль за работой учеников на всех этапах работы над темой. Кроме того, текущий опрос, как никакой другой, имеет важнейшее обучающее значение. Именно в ходе текущего опроса происходит основная отработка учебного материала, закрепление знаний, отбирается материал по теме, подчеркивается главное, решающее, вырабатывается последовательность изложения. Можно с уверенностью сказать: в основном в сознании учащихся остается тот материал, который закреплен в процессе текущего опроса.

Особенности текущего опроса:

1. Учащиеся отвечают, как правило, еще неуверенно, неполно, их речь бледнее обычного, не все положения подтверждаются примерами, многое, иногда важное, упускается, не всегда делаются выводы и обобщения.

2. Преподаватель не ограничивается выслушиванием ответа. Он привлекает к работе всю группу и с ее помощью дополняет, уточняет, делает выводы и обобщения, лишний раз подчеркивает основные положения.

3. В процессе текущего опроса ведется усиленная работа над развитием речи учащихся.

Текущий опрос – это не просто официальный отчет о выученном, это рабочая обстановка урока, обучающая активная обработка материала, в процессе которой происходит дальнейшее совершенствование и рост знаний. Текущий опрос, как составная часть обучения, оперативен, гибок, благодаря чему он в значительной степени завершает работу, начатую на предыдущих уроках. Проводится текущий опрос различными

способами.

Беседа – диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет, отрабатывает ими уже изученное. В зависимости от конкретных задач, содержание учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся предполагает различные виды бесед. Так, приступая к изучению литературного произведения, учителю приходится много времени отводить на чтение и анализ нужных отрывков или сцен. Без этого дальнейшая работа невозможна. Некоторые учителя в период работы над текстом или вообще не спрашивают учащихся, или задают вопросы по ранее пройденному. Это серьезная ошибка, ведущая к поверхностному усвоению текста. Учитель и ученики, изучая текст, разбирают новый материал, за многие ответы можно выставлять оценки. Правда, нужно учитывать, что идет первоначальная работа над темой и от учащихся требуется повышенная проницательность и подготовка. Поэтому оценки выставляются лишь за лучшие ответы.

Вопросов должно быть как можно меньше, их следует тщательно продумывать. Эти вопросы должны заставлять думать ученика, побуждать его пользоваться текстом, выразительно читать отрывки, самостоятельно анализировать.

Таким образом, беседу в качестве одной из форм опроса – контрольного спрашивания на уроках – можно использовать в условиях работы школы. Умелое пользование беседой как средством учета не снижает обучающей силы беседы, а наоборот, повышает качество учебы, стимулируя активность и повышая ответственность учащихся. Однако беседа – лишь первый этап в системе проверки знаний учащихся. Более фундаментальным видом опроса является фронтальный опрос.

Фронтальный опрос, как и всякий опрос, – это контрольное опрашивание на уроке, проверка степени и осознанности усвоения учебного материала.

Организация опроса должна быть исключительно четкой. Вопросы продуманы до мелочей, точно установлена их последовательность. Преподаватель обязан чутко реагировать на любое отступление от темы. Фронтальный опрос имеет ряд **положительных качеств**:

- позволяет охватить проверкой многих учащихся;
- вырабатывает способность к краткому, но точному ответу;
- обращает внимание на существенные детали темы и способствует их запоминанию;
- отрабатывает по плану полный ответ по теме, приучая к последовательности и обоснованности изложения;
- вовлекает в работу всю группу, держит в напряженном внимании всех учащихся.

Но имеются и существенные **недостатки** фронтального опроса:

- ответы слишком кратки, не приучают к развернутому, труднейшему виду ответа;
- не отрабатываются переходы от одной мысли к другой, а такие переходы крайне важны при изложении сложного материала;
- фронтальный опрос не позволяет вскрыть всей глубины знаний учащихся;
- такой опрос недостаточно развивает логическую и языковую культуру учащихся.

Из всего этого следует, что фронтальная проверка нужна как один из методов опроса, но нельзя превращать ее в универсальный способ проверки знаний с последующим выставлением поурочного балла. Это может привести к поверхностному усвоению программного материала и образованию существенных пробелов в знаниях учащихся.

В ходе фронтального опроса сложный вопрос всесторонне освещается и, кроме того, преподаватель проверит многих учеников. Опрос непосредственно участвует в обучении, нет напрасной траты времени. На данном этапе полезно время от времени проводить так называемый **взаимоопрос**. Ученики сами придумывают вопросы на ту или иную тему, а затем после обсуждения отвечают на более точные. Опыт показывает, что такая форма работы повышает уровень сознательности, так как мысль формируется в процессе ее формирования, в ходе постановки вопроса. Фронтальный опрос способствует общему развитию учащихся¹.

Индивидуальный опрос – самый простой и доступный способ опроса.

Преподаватель ставит перед группой вопрос, одну-две минуты выжидает, чтобы все учащиеся подумали, затем вызывает кого-либо из намеченных учащихся. Учащийся ответил, преподаватель обращается к группе с предложением дополнить или исправить ошибку, допущенную при ответе; делает нужные замечания по ответу и выставляет оценку. Затем ставит новый вопрос. Преподаватель успевает спросить, таким образом, от 2 до 4 человек. Ответ учащегося с дополнением и решением в зависимости от вопроса занимает обычно от 5 до 10 минут. Индивидуальный опрос имеет ряд преимуществ. Вся группа и преподаватель слушают одного человека. Ответ устный, полный, самостоятельный. Оценка ответа, обычно безошибочная, ставится за все качества ответа: за знание фактического материала, логическую стройность изложения, выразительность и точность языка. Индивидуальный опрос - основной способ опроса, и каждый учащийся должен проходить через него возможно чаще. Но **индивидуальный опрос имеет недостатки:**

1. Преподаватель выделяет одного учащегося, и поэтому весьма трудно привлечь внимание всего коллектива.

2. При индивидуальном опросе можно спросить лишь небольшое количество учащихся. Если удовлетвориться только этим методом опроса, то получится, что в течение месяца при составе учащихся в 30 человек можно спросить каждого учащегося только по одному разу, даже если он получит отрицательную оценку.

3. При помощи индивидуального опроса невозможно проверить навыки учащихся в составлении планов, решении задач, выполнении практических работ.

Самое трудное при проведении индивидуального опроса – активизировать группу, привлечь к работе всех учащихся. Для этого существует несколько приемов:

- задают вопрос и предлагают всем учащимся составить план ответа. Затем вызывается учащийся, а остальные следят по плану и после ответа дополняют, исправляют ошибки, уточняют;
- преподаватель ставит вопрос, предлагает подумать, а затем вызывает одного учащегося отвечать, а другим дает задание фиксировать в своей тетради пробелы, неточности. При этом в отдельных случаях разрешается использовать учебник;
- задают вопрос, вызывают учащегося для ответа, а остальные обязаны слушать и быть готовыми продолжать ответ, развить какую-то мысль, привести пример, решить задачу;
- в редких случаях допускается дать всей группе задание, а в это время спросить кого-то из слабых учащихся. Это делается тогда, когда преподавателю ясно, что во время опроса группа в данном случае ничему не научится.

За последнее время получил широкое распространение индивидуальный опрос с предварительной подготовкой ученика. Учитель ставит вопрос перед классом и дает задание всем ученикам подготовиться к ответу, составить план ответа, а затем через две-три минуты вызывает одного человека отвечать, остальные должны следить за ответом и отмечать, все ли пункты плана нашли отражение в ответе товарища.

В практике работы школы применяются различные виды и приемы в проведении индивидуального опроса. Нет надобности стандартизировать эти варианты, они во многом зависят от индивидуальности и опыта учителя, состава и подготовки класса, но важно всегда учитывать, что любая форма индивидуального опроса должна позволить:

- основательно проверять знания учащегося;
- развивать активность и самостоятельность учащихся, заставляя работать весь класс.

Комбинированный опрос (уплотненный опрос) – это самый трудный вид опроса. В чем его сущность? Вызываются одновременно 3-4 учащихся. Один отвечает устно, как при индивидуальном и фронтальном опросе, остальные – письменно на доске или за партой на отдельном листочке. После устных ответов учащихся учитель проверяет письменные на доске, задает по одному-два небольших вопроса и ставит оценки. После проверки можно спросить устно в порядке фронтального опроса еще одного-двух учащихся. Одновременно опрошено пять человек, из них двое ответили у доски устно и трое продемонстрировали знание материала и определенные навыки по составлению планов, тезисов, решению задач.

Положительные черты комбинированного опроса:

- позволяет в течение 20-25 минут, обычно отводимых на опрос, спросить в

- среднем от 5 до 10 человек;
- дает возможность проверять и выработать умение составлять планы и тезисы, решать задачи и проводить опыты;
 - позволяет за сравнительно небольшое время проверить знания учащихся по большому разделу программы;
 - развивает у учащихся способность последовательного изложения, способность к отбору основных положений, охвату темы в целом. Недостатки:
 - сразу вызываются несколько учащихся, а остальные успокаиваются, внутренне выключаются из работы, зная, что их не вызовут;
 - преподавателю приходится одновременно вести наблюдение и за группой, и за вызванными учащимися, следить за устным ответом. Это дается не всем преподавателям;
 - не всегда ответы даются гладко. Приходится направлять, уточнять. Если при индивидуальном опросе такая траты времени не приводит к срыву объяснения (просто вызывается на одного человека меньше), то при комбинированном опросе, когда учащиеся уже написали ответы, избежать разбора нельзя, а это иногда намного затягивает опрос.

Недостатком является также и то, что большая часть опрошенных не отвечали устно и, таким образом, их речь, культура языка и связанные с этим качества не развивались, оценка не всесторонне объективна. Кроме того, вызванные отвечать учащиеся сосредотачиваются на своих вопросах и в работе группы никакого участия не принимают. При этом они упускают много важных и полезных замечаний. Недостатком комбинированного опроса следует признать и то обстоятельство, что учащимся, готовящим письменный ответ, мешают отвечающие.

Обобщающий опрос – это следующий шаг в оформлении полученных по теме знаний. Текущий опрос помог выявить слабые места и ликвидировать их, основные разделы темы изучены, остается подвести итог работы, сделать основные выводы.

Образовательное значение обобщающего опроса в том, что он связывает воедино основные элементы целой темы, способствуя выработке четкого представления по обширному материалу, развивая кругозор и способности к обобщению.

Обобщающий опрос не требует обязательного выделения целого часа. В обычные 20-25 минут, отводимые для контрольного опрашивания, можно проверить от 3 до 6 учеников по пройденному материалу.

Одним из видов обобщающего опроса является тематический опрос. Исходя из результатов экспериментальных исследований, были сформулированы принципы, положенные в основу тематического учета знаний. Они могут быть использованы в преподавании любого предмета.

1. Выделение в каждой программной теме основного, узлового материала, также составление контрольных вопросов, которые дали бы возможность объективно определять знания учащихся по теме.

2. Для учета знаний учащихся по теме необходимо использовать такие формы и методы проверки, которые давали бы возможность выявлять фактический уровень знания каждого ученика по каждому узловому вопросу. Использование различных форм для проверки знаний вызывает у школьника интерес к выполнению тех заданий, которые в них поставлены.

3. Тематический учет знаний учащихся обязывает учителя выставлять отметки по каждой теме всем без исключения учащимся.

4. Неудовлетворительная отметка, полученная за незнание одного или целого раздела, исправляется только отметкой за овладение тем же материалом, в том же объеме. Во многих школах можно встретиться с практикой, когда двойка, полученная сегодня учеником за незнание, например таблицы умножения, перекрывается следующей тройкой за совсем иной материал. А таблица умножения учеником, как и прежде, остается не усвоенной. При таких условиях ученик не мобилизует свои силы на систематическую работу; оценка для него становится самоцелью, а не стимулом к получению знаний по всему курсу. Причем пробелы в знаниях, которые порождает такая практика, усложняют учебу школьника в последующих классах, часто ученик попадает в число отстающих.

5. Каждая оценка, получаемая учеником, должна соответствовать конкретному учебному материалу.

6. На одном уроке ученик может получить две оценки: одну – за материал предыдущего урока, а другую - за тот материал, которого он раньше не знал.

7. Для объективной итоговой отметки целесообразно проводить проверочные работы в целом по теме.

8. Выделение в каждой программной теме основного, узлового материала, также составление контрольных вопросов, которые дали бы возможность объективно определять знания учащихся по теме.

9. Для учета знаний учащихся по теме необходимо использовать такие формы и методы проверки, которые давали бы возможность выявлять фактический уровень знания каждого ученика по каждому узловому вопросу. Использование различных форм для проверки знаний вызывает у школьника интерес к выполнению тех заданий, которые в них поставлены.

10. Тематический учет знаний учащихся обязывает учителя выставлять отметки по каждой теме всем без исключения учащимся.

Письменные контрольные вопросы

Основным видом опроса является устный вопрос. Преподаватель не должен подменять устный опрос письменным, не должен выставлять оценку за четверть только по письменным работам. Письменные контрольные работы – одно из средств опроса и проводится с тремя целями:

- а) проверки знаний учащихся группы по данной теме;
- б) стимулирования непрерывной систематической работы учащихся;
- в) развития способностей в письменном виде сжато излагать материал.

Формы письменного опроса бывают разные. Наиболее целесообразным и простым способом является следующий: преподаватель за 2-3 дня предупреждает учащихся о письменной работе и диктует вопросы. Вопросов может быть 5-10 в зависимости от темы. Учащимся должно быть объявлено, что каждый из них получит по одному вопросу без права выбора, преподаватель сам назначит тему или даст вариант задачи каждому учащемуся. Таким способом преподаватель добивается интенсивной работы дома по изучению основных разделов темы. Учащийся знает, что выбора не будет, он должен знать все. В процессе изучения материала по разным причинам могли образоваться пробелы, теперь учащийся вынужден эти пробелы заполнить. Требования к организации и проведению контрольных работ:

1. Контрольная работа может проводиться лишь после изучения определенной темы и текущего опроса по данной теме.
2. Вопросы должны быть посильны и учитывать резерв времени, отводимого на контрольную работу.
3. Вопросы должны быть одинаковой сложности.

Организация опроса учащихся. Мы слышим призывы сделать объяснение нового материала доходчивым и четким. Но очень редко разрабатываются рекомендации по активизации опроса. В течение 10-15 минут класс бездействует, пока отвечают отдельные ученики. Например, мы считаем неправильным прием тренировочного решения задач по геометрии, при котором один ученик выполняет чертеж у доски, а весь класс копирует написанное. Пока все дети не сделали чертеж к задаче и не написали в общепринятых символах ее условия, на доске писать не следует. Например, лучшие учителя математики добиваются, чтобы ученики безуказненно знали нужные формулы и правила, повторяют их с помощью упражнений и дополнительных вопросов. С этой целью проводятся математические диктанты на 8-10 минут, короткие самостоятельные работы, устный беглый опрос в начале или середине урока (подобно опросу, который практикуют учителя при устном счете).

Экспериментально проверены следующие методы обучения: школьникам показывают образцы решения задач, после чего они самостоятельно решают задачи. Учащимся дается план решения задач для одной темы. Потренировавшись в его применении, школьники переходят к следующей теме, при которой им предлагается составить новый план, используя прежний в качестве образца.

У детей формируется прием составления планов (общих и частных) путем выделения основных компонентов планирования: дается образец конечного продукта действий, т.е. указывается, что требуется получить; указываются орудия действия как теоретические, так и практические, обеспечивающие выполнение заданий. Тем самым создается атмосфера, располагающая к самововлечению в познавательный процесс. А это

главное в обучении – увлечь учащихся радостью познания. В силу этого, очевидно, в процессе опроса необходимо применять кроме индуктивного метода и дедуктивный.

8. Подготовка учителя к опросу учащихся

Хороший урок – всегда цельный урок, все части которого с одинаковой силой способствуют обучению и воспитанию учащихся. Глубоко ошибочно мнение, что только объяснение является полноценной частью урока, обеспечивающей усвоение программного материала. Если опрос проходит плохо, то можно сказать, что и восприятие нового материала будет неполным, урок в целом пройдет на низком методическом уровне.

Подготовка учителя к опросу начинается заранее, с составлением краткого перспективного плана опроса по всей теме. Учитель должен знать, что он потребует от учеников по теме, а ученики - видеть конечную цель изучения темы, осознать конечный результат собственной деятельности по теме.

Составив себе вопросник, учитель в ходе разбора материала неизбежно станет выделять наиболее существенные, многократно повторять в разных формах важнейшие разделы темы. Без предварительной подготовки опроса учитель работает во многом вслепую, смутно представляет тот объем знаний, который, как минимум, должен усвоить учащийся. Готовясь к уроку, учитель обязан тщательно продумать вопросы.

Очень важно сформулировать вопрос. Вопрос – это форма требования учителя. Вопрос заставляет мыслить, отбирать материал, анализировать, обобщать, вопрос обращает внимание на существенные разделы программы, способствует их уяснению и запоминанию. От качества вопроса во многом зависит и качество обучения. Приходится также учитывать психологию ученика: обычно учат и стараются запомнить то, что спрашивают. Все это придает исключительную важность выбору и формулировке вопросов.

Основными положениями, которыми следует пользоваться учителю при составлении вопросов, должны быть следующие:

1. Вопрос должен быть предельно ясен, посildenafil возрасту и не требовать дополнительных разъяснений.
2. Вопросы должны касаться основных решающих моментов темы, чтобы ответ способствовал запоминанию важнейших разделов программы, помогая ученику проникать в сущность изученных явлений, процессов.
3. Крайне важно, чтобы вопрос как можно чаще требовал работы мышления.

При подготовке вопроса учителю крайне полезно предварительно продумать содержание ответов, которые должен дать ученик. Каждому учителю известно, как важно во время опроса своевременно дополнить ответ, исправить его, помочь сделать вывод: класс во время опроса учителя совершенствует свои знания. Однако учителю нелегко, особенно начинающему, при слушании сразу обнаружить пропуски или неточности в ответе учащегося. Полезно предварительно намечать тех учеников, которых нужно вызвать на уроке. Это важно для того, чтобы:

- 1) каждый урок отвечали и сильные, и слабые ученики;
- 2) подготовить вопрос с учетом индивидуальных качеств ученика (нужно постепенно учить отвечать на сложные вопросы);
- 3) равномерно распределять учащихся во времени (одни ученики нуждаются особенно в частом контроле, другие могут опрашиваться реже).

В плане урока учитель оставляет место и после изучения классного журнала записывает фамилии намеченных для опроса учеников. Такое планирование не должно быть формальным. Во время опроса может возникнуть необходимость вызвать и других учеников (намеченный ученик не подготовился, возможны дополнения и уточнения к ответам, за которыми также полезно в отдельных случаях выставлять оценки).

Таким образом, идя на урок, учитель должен ясно представлять цели урока, объем того материала, который будет отработан в ходе опроса, он обязан знать, какие вопросы будут заданы и кто из учеников будет отвечать. Вместе с тем следует учитывать, что возможны варианты и неожиданности, потому что все запрограммировано невозможно.

9. Условия опроса учащихся

При организации опроса учителю необходимо соблюдать ряд условий.

1. Учитель и ученики должны быть готовы к предстоящему опросу. Учитель обязан подобрать вопросы по текущему материалу и повторению, выбрать способ опроса и наметить, кого из учеников спросить. Ученики должны знать, по каким разделам будут

основные вопросы, и специально дома подготовить соответствующий материал. Ученики обязаны готовиться к каждому уроку.

2. Оценка за ответ должна быть строгой, но справедливой. Только строгий опрос заставляет серьезно готовиться к урокам. Учитывая воспитывающее воздействие оценки, важно справедливо, невзирая на прежние успехи, выставлять заслуженный балл. Отметка не только официально фиксирует степень и качество усвоения материала, она является действенным стимулом, побуждающим ученика лучше учиться, повышать свою успеваемость.

3. Ответ ученика необходимо, хотя бы кратко, прокомментировать. Мало выставить оценку, важно обеспечить дальнейший рост ученика. Для этого полезно отметить недостатки ответа и наметить пути, которые помогут от них освободиться.

4. Если ученик слабо ответил на вопрос, он должен быть обязательно через некоторое время переспрошен на эту же тему. Недопустимо выставление положительной последующей оценки по новому материалу без проверки усвоения прежних разделов, знание которых было слабым. В дополнение к журналу учитель обязан вести специальный учет слабых ответов, чтобы своевременно предупредить отставание и не допускать пробелов в знаниях учащихся.

5. Во время опроса класс должен активно работать. Опрос не только контролирует знания вызванного ученика, он требует активного решения поставленного вопроса усилиями всего класса.

6. Вопросы должны отличаться разнообразием и требовать не только воспроизведения заученного, но и собственных суждений учащегося. Решать эту задачу можно лишь тогда, когда в процессе опрашивания учитель будет ставить вопросы проблемного характера.

7. Ответ ученика должен быть связным и самостоятельным. Только связный и самостоятельный ответ дает действительное представление о знаниях ученика. Навыки монологической речи приобретаются с практикой, индивидуальной систематической работой.

8. Опрос должен быть частым. Частый опрос приучает учащихся всегда быть готовыми к ответу, обеспечивает систематичность в работе, способствует развитию речи, развивает и укрепляет полученные знания, а также воспитывает прилежание, привычку к труду, добросовестность и аккуратность.

9. Опрос должен охватывать все разделы программы. Каждый ученик должен отвечать по всем важным разделам программы. Практика показывает, что ученики в основном учат и запоминают то, что спрашивается учителем. Если учитель, не рассчитав времени, стремительно бежит по программе, не успевая проверять усвоение текущего материала, он неизбежно, в конечном счете, встретится с полным незнанием изученной темы.

10. Эффективность опроса значительно возрастает, когда учитель овладевает всеми возможными способами и умело применяет их сообразно материалами целям опроса. Кроме того, многообразие форм опроса вырабатывает большую гибкость в воспроизведении материала, что способствует развитию различных способностей ученика. Как известно, всякое однообразие притупляет мыслительную деятельность и восприятие. Однообразие опроса вызывает скуку, внимание значительно ослабевает.

11. Большим недостатком следует считать насыщенность опроса к концу четверти. Ученики перестают работать регулярно.

Нужно учесть, что усиленная поверхностная подготовка специально к ответу в конце четверти приводит к непрочным и неглубоким запоминаниям, не говоря уже о том, что материал не вызывает в эту пору ни интереса, ни проникновенного усвоения.

12. При опросе должны учитываться возрастные особенности и соблюдаться индивидуальный подход. Личность ученика – это центр педагогического процесса, возможности ученика, его старание и настойчивость решают весь ход обучения.

13. Во время опроса учитель должен быть активным и требовательным. Недопустимо, чтобы учитель, вызвав ученика, выключался из работы. Эффект опроса повышается, если учитель внимательно наблюдает за классом, слушает ответ, вовремя исправляет ошибки, привлекает, когда нужно, класс к дополнению или исправлению ответа, делает своевременно краткий, но глубокий анализ ответа. При таких условиях класс, вслед за учителем, внимательно вслушивается в ответ, а учащийся всегда старается хорошо отвечать. Нетерпимы случаи, когда учитель не слушает ответ или, забыв о

классе, беседует отдельно с вызванным учеником. Активность учителя увлекает класс, опрос проходит на высоком педагогическом уровне.

Учитель обязан время от времени подытоживать результаты опроса и делать для себя соответствующие выводы. Опрос проводится не только для учеников, он также полезен для учителя.

ТЕМА 2. ДИАГНОСТИКА И КОНТРОЛЬ ОБУЧЕНИЯ

План

1. Диагностика обучения, компоненты диагностики.
2. Виды контроля.
3. Методы контроля.
4. Требования к ответам ученика.

Понятия: диагностика, контроль, виды контроля, компоненты диагностики, методы контроля, оценка, отметка.

1. Диагностика обучения, компоненты диагностики

Диагностика обучения – обязательный компонент образовательного процесса, с помощью которого определяется достижение поставленных целей. Диагностика охватывает различные сферы: психологическую, педагогическую, дидактическую. Образовательная диагностика – это процесс определения результатов образовательной деятельности учащихся и педагогов с целью выявления, анализа, оценивания и корректирования обучения. Диагностика – это точное определение результатов дидактического процесса.

В понятие «диагностика» вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в понятие «проверка знаний, умений и навыков» обучаемых. Проверка знаний, умений и навыков лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Тогда как диагностирование рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса.

Диагностика образовательной деятельности ученика включает в себя контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ; прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса.

В состав диагностики входят различные *формы контроля*, который означает выявление, измерение и оценивание ЗУН учеников. Выявление и измерение называют проверкой. Проверка имеет целью определение уровня и качества обученности ученика, объема его учебного труда.

Контроль обеспечивает установление обратной связи, т.е. получение информации о результате учебной деятельности обучаемых. Обучающий устанавливает, какие знания усвоил обучаемый, в каком объеме, готов ли он к восприятию новых знаний. Учитель получает также сведения о характере самостоятельной учебной деятельности обучаемого. Контроль показывает обучающему, насколько его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в обучающих целях,

Во время контроля получает информацию о своей учебной деятельности и сам обучаемый. Контроль помогает ему понять, каких успехов он добился в освоении знаний, и увидеть пробелы и недостатки в них. Постоянный контроль дисциплинирует обучаемых, приучает к определенному ритму, развивает волевые качества.

Основой для оценивания являются результаты проверки. Оценка имеет различные способы выражения: устные суждения педагога, письменные качественные характеристики, систематизированные по определенным параметрам аналитические данные. Оценка чаще всего завершается отметкой – условным обозначением в виде числа, буквы, кодовых сигналов.

Функции оценки:

- мотивационная оценка поощряет образовательную деятельность учения и стимулирует ее продолжение;
 - диагностическая – указывает на причины тех или иных образовательных результатов ученика;
 - воспитательная – формирует самосознание и адекватную самооценку учебной деятельности школьника;
 - информационная – свидетельствует о степени успешности ученика в достижении образовательных стандартов, овладении знаниями, умениями и способами деятельности, развитии способностей, личностных образовательных приращениях.
- Оценке подлежит в первую очередь уровень достижения учеником образовательных стандартов. По каждому учебному курсу существуют требования к уровню подготовки выпускников основной школы, которые представляют собой краткую

характеристику минимально необходимых результатов, которые должны быть достигнуты. Планируемые результаты обучения описаны в содержательно-деятельностной форме, то есть характеризуют виды деятельности ученика по отношению к содержанию учебного курса.

Например, «Вести диалог-расспрос, попеременно переходя с позиции сообщающего на позицию спрашивающего» или «Использовать знание зарубежной литературы для сопоставления героев русской и зарубежной литературы».

Оцениванию подлежат также те направления и результаты деятельности ученика, которые определены в рабочей программе учителя и в индивидуальных образовательных программах учеников.

Оценка – часть образовательного процесса, в котором ученик выступает полноправным субъектом. Одна из задач педагога – обучение детей навыкам самооценки. С этой целью учитель всякий раз выделяет и поясняет критерии оценки, учит детей формулировать эти критерии в зависимости от поставленных целей и особенностей образовательного продукта,

Оценку необходимо отличать от отметки. Оценка – это процесс, деятельность или действие по оцениванию; отметка – результат этого процесса. Отметка выражается качественно, например, вербально: «У тебя получилось найти второй способ решения задачи», «Ты – молодец!»; символически: переходящий флаг, желтый кружок; эмоционально: улыбкой, одобрением, порицанием. Отметка же, как правило, выражается количественно: в пяти или десятибалльной шкале; местом в рейтинге; процентами.

Традиционной является четырехбалльная система отметок:

- владеет в полной мере (отлично),
- владеет достаточно (хорошо),
- владеет недостаточно (удовлетворительно),
- не владеет (неудовлетворительно).

Очевидно, что данная шкала не дает представления о полноте и многообразии образовательных результатов учеников. Многие учителя расширяют данную систему, вводя дополнительно к баллам знаки «плюс» и «минус». В ряде школ, лицеев и гимназий применяются десяти-, двадцати-, стобалльные шкалы. Школы личностной ориентации вводят расширенные системы качественно-количественного оценивания: диагностические карты ученика, дневники личных достижений, письменные характеристики.

Роль оценки и отметки в обучении исследуется педагогами и психологами давно. Негативное влияние отметок (списывание, подсказка, збуржка, шпаргалки) приводит ученых к выводу о необходимости ликвидации отметок и развитии способов оценки (Ш.А. Амонашвили). В то же время безотметочное обучение уменьшает соревновательность, конкуренцию, ответственность. В некоторых западных странах плата за обучение существенно снижается, если учащийся желает обучаться без контроля и отметок.

2. Виды контроля

Виды контроля: предварительный, текущий, повторный, периодический, итоговый.

Предварительный контроль имеет диагностические задачи и осуществляется, как правило, в начале учебного года или перед изучением новых крупных разделов. Цель предварительного контроля – зафиксировать начальный уровень подготовки ученика, имеющиеся у него знания, умения и навыки, связанные с предстоящей деятельностью. Предварительная диагностика уровня обученности учащегося важна для того, чтобы определить его приращение за определенный период времени. Оцениванию в данном случае может подлежать не сравнение образовательных достижений ученика с эталонами или стандартами, а сравнение его нынешнего уровня обученности с начальным, то есть степень личностного приращения.

Текущий контроль – это систематическая проверка и оценка образовательных результатов ученика по конкретным темам на отдельных занятиях. Желательно, чтобы текущий контроль происходил на каждом уроке. Возможные формы такого контроля: опрос учителя, выполнение тестов, решение задач, работа с компьютерной программой, взаимоконтроль учеников в парах или группах, самоконтроль ученика.

Повторный контроль предполагает проверку знаний параллельно с изучением нового материала. Это способствует прочности и системности знаний учеников.

Периодический контроль осуществляется по целому разделу учебного курса. Цель

– диагностирование качеств усвоения учеником структурных основ и взаимосвязей изученного раздела. Задача периодического контроля - обучающая, поскольку ученики обучаются систематизации, обобщению, целостному видению крупного блока учебной информации и связанной с ней деятельности.

Тематический контроль осуществляется после изучения темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний обучаемых.

Итоговый контроль проводится в конце каждой четверти или учебного года. Он может иметь форму контрольной работы, зачета, экзамена, защиты творческой работы. Данный тип контроля предполагает комплексную проверку образовательных результатов по всем ключевым целям и направлениям. Не должно быть такого, чтобы заявлялись одни цели, а итоговому контролю подлежали совсем другие параметры или только часть из них. Например, если в начале учебного года учитель поставил целью творческую самореализацию учеников на основе выполнения ими исследований по заданным темам, то именно эта цель и должна быть проdiagностирована и оценена для каждого ученика и класса в целом.

Отсроченный контроль – контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от 3 месяцев до полугода и более). Отсроченный контроль как вид контроля соответствует требованию судить об эффективности процесса по конечному результату.

Контроль осуществляется в различных формах. По форме контроль подразделяется на индивидуальный, групповой и фронтальный.

3. Методы контроля

При контроле используются различные методы. Методы контроля – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающих.

В педагогической практике используются методы устного, письменного, практического, машинного контроля и самоконтроля.

Устный контроль осуществляется в процессе устного опроса обучаемых. Он позволяет выявить знания обучаемых, проследить логику изложения ими материала, умение использовать знания для описания или объяснения процессов и происходящих событий, для выражения и доказательства своей точки зрения, для опровержения неверного мнения и т.д.

Письменный контроль предполагает выполнение письменных заданий (упражнений, контрольных работ, сочинений, отчетов и т.д.). Письменный контроль позволяет проверять знания всех обучаемых одновременно, но требует больших временных затрат на проверку письменных заданий.

Практический контроль применяется для выявления сформированности умений и навыков практической работы или сформированности двигательных навыков.

С развитием информационных технологий распространение получил контроль с использованием машин. Машинный контроль экономит время учащихся, учителя. С помощью контролирующих машин легко установить единые требования к измерению и оцениванию знаний. Результаты контроля легко поддаются статистической обработке. Устраняется субъективизм учителя при оценивании знаний.

Применение контролирующих машин позволяет успешно осуществлять самоконтроль. Самоконтроль возможен и без применения машин. Но для этого необходимо учить обучаемых самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных задач, искать способы их устранения.

Сочетание различных методов контроля называется *комбинированным* (уплотненным) контролем. Обычно это сочетание устного и письменного опроса¹.

4. Требования к ответам ученика

Основой всякого анализа является четкость требований к содержанию и форме ответа. Содержание ответа зависит от полноты и сознательности усвоенного материала. Зная, какие основные факты должен усвоить и объяснить ученик, учитель в процессе опроса сравнительно легко определяет степень усвоения и обоснованно выставляет оценку. Кроме того, он делает нужные дополнения и подчеркивает ошибку, таким образом, не только проверяет, но и совершенствует знания по теме.

Форма ответа определяется логической и языковой культурой изложения. Только

¹ Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. - М.: ТК Велби, Проспект, 2004. -С. 311-313.

связный, обоснованный четкий ответ указывает на четкость знаний. Повышенные требования к форме ответа и внимательно анализируя логические и языковые качества изложения, учитель этим самым работает над развитием мышления и речи учащихся, над повышением их общего развития и художественного вкуса. Оценка лишь тогда может способствовать повышению успеваемости, если она учитывает все стороны ответа: его содержание и форму.

Слушая ученика, учитель обязан обращать внимание на:

- полноту и глубину раскрытия темы;
- сознательность усвоения;
- умение применять знания на практике (степень умения самостоятельно анализировать произведения);
- последовательность, обоснованность и языковую культуру изложения;
- количество и характер допущенных ошибок.

На основе перечисленных качеств ответа и устанавливаются нормы ответов. Прежде всего, важно определить, чем отличается положительный ответ от отрицательного. Главным признаком положительного ответа является умение самостоятельно и связно раскрыть основные положения раздела. Основные ошибки учителей при оценке устных ответов:

1. Положительная оценка нередко выставляется за неполный, поверхностный ответ, лишь бегло раскрывающий тему. Ученик обнаруживает крайне слабое знание материала, неумение отобрать главное, существенное, сделать обоснованный вывод и заключение, а учитель, несмотря на это, выставляет положительную оценку только за то, что ученик все же что-то отвечал.

Ограничиваясь неполным ответом, учитель неверно ориентирует учащихся, обделяет программу, не работает над совершенствованием знаний учащихся.

Практика показывает, что требования учителя, предъявляемые в процессе опроса, являются тем регулятором, который во многом обеспечивает усвоение нужного количества фактического материала. Безразличие к существенным пропускам неизбежно ведет к поверхностным знаниям предмета.

2. Учитель, всеми силами стараясь «вытянуть» ученика, ведет опрос диалогически. Бессвязные, невразумительные ответы на подсказывающие вопросы учителя принимаются за знание материала и фиксируются в журнале положительной оценкой.

3. Многие учителя все еще не обращают должного внимания на культуру речи отвечающего и выставляют оценку независимо от количества грубых языковых погрешностей. Учитель не работает над развитием языковой культуры учащихся.

В ходе ответа перебивать ученика без серьезной необходимости нельзя, но после ответа с помощью учеников и лично крайне полезно прокомментировать ответ, обосновать оценку, дать полезные советы².

² Пидкасистый П.К., Портнов М.Л. Опрос как средство обучения. - М.: Педагогическое общество России, 1999.-С. 142-145.

ТЕМА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ

План

1. Тестирование как одно из условий развития компетентности учащихся.
2. Тест как контроль в процессе обучения.
3. Формы педагогических тестов.
4. Организация и проведение тестирования.

Понятия: педагогический тест, тестирование, тестовый контроль, компетентность (по Равену), тестовое задание на соответствие, тестовое задание на установление правильной последовательности, тесты закрытого типа, тесты открытого типа.

1. Тестирование как одно из условий развития компетентности учащихся

Понятие компетентность - это пример понятия, отвечающего требованиям экологического подхода в психологических исследованиях человека.

Предложенная британским психологом Дж. Равеном трактовка компетентности несколько отличается от привычного значения этого термина. По Равену, компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Быть компетентным ученым, учителем, родителем и т.д. – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня (наблюдать, быть глубоко осведомленным в предмете, самостоятельно ставить вопросы, доказывать собственную правоту, справляться с межличностными конфликтами и т.п.). Кроме того, ученый говорит о «высших компетентностях», которые предполагают наличие у человека высоко уровня инициативы, способности организовать людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т.п.

Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности.

У Дж. Равена понятие компетентности выступает в качестве ведущего содержательного основания, позволяющего сформулировать четыре важнейших следствия о необходимости:

во-первых, пересмотр взглядов на возможности каждого ребенка, ибо все ученики могут стать компетентными, сделав свой выбор в широчайшем спектре знаний; соответственно учителю нужно научиться видеть каждого ребенка с точки зрения наличия у него уникального набора качеств, важных для успеха в той или иной специальной области;

во-вторых, переформулировки целей образования; на первый план выходит задача развития личности с помощью индивидуализации обучения;

в-третьих, изменения методов обучения, которые должны содействовать выявлению и формированию компетентностей учеников в зависимости от их личных склонностей и интересов; в качестве ведущего дидактического средства предлагается использование метода проектов;

в-четвертых, радикального отказа от традиционных процедур тестирования учащихся и оценивания образовательных программ.

2. Тест как контроль в процессе обучения

Объективный контроль знаний, умений и навыков обучаемого на соответствие требованиям образовательных нормативных документов различного уровня и направленности – одна из актуальных задач настоящего времени.

Педагогическое тестирование – один из наиболее стандартизованных и объективных методов контроля и оценивания знаний, умений и навыков испытуемого, который лишен таких традиционных недостатков других методов контроля знаний, как неоднородность требований, субъективность экзаменаторов, неопределенность системы оценок и т.п. Современное педагогическое тестирование представляет собой комплекс стандартизованных методов измерения тех латентных (т.е. недоступных для непосредственного наблюдения) параметров человека, которые определяют его уровень подготовленности и соответствие образовательным стандартам в конкретной области знаний. При этом широко используются математические методы планирования и

обработки результатов измерений, а также современные технологии обработки информации.

Педагогическое тестирование – совокупность методических и организационных мероприятий, обеспечивающих разработку педагогических тестов, подготовку и проведение стандартизированной процедуры измерения уровня подготовленности испытуемых, а также обработку и анализ результатов.

Тестовый контроль является одной из форм объективизации оценки качества учебного процесса. Уровень его организации оказывает оптимизирующее влияние на познавательную деятельность ученика и формирует инициативную и творческую позицию обучающегося относительно познания.

Тестовый контроль является одним из необходимых элементов рейтинговой оценки познавательной деятельности ученика. Он является надежным и объективным способом сравнительной оценки деятельности педагогов в отдельности и всего коллектива в целом. *Тестирование* – одно из средств индивидуализации в учебном процессе, так как учитывает психологические особенности учащихся. Тестовый контроль знаний позволяет проверить значительный объем изученного материала.

Систематическое использование тестов формирует у учащихся дисциплинированность и стремление к самостоятельности в усвоении программного материала. Этот метод педагогической диагностики широко используется в педагогической практике, как в России, так и за рубежом.

Требования к тесту:

- краткость (не всякое задание подходит для теста);
- определенность по форме, содержанию и параметрам;
- свойства заданий должны соответствовать системе знаний;
- объективность;
- надежность.

Цель тестового контроля:

- измерить уровень усвоения знаний;
- изучить динамику развития личности учащихся;
- корректировать процесс обучения.

Педагогический тест представляет собой совокупность взаимосвязанных тестовых заданий, позволяющих надежно и валидно оценивать знания и умения учеников.

Тест позволяет по результатам выполнения тестовых заданий объективно измерить уровень подготовленности испытуемых по конкретным разделам данной области знаний.

Основная задача тестов – выяснение определенного уровня подготовленности обучаемых.

Тесты дают возможность многокритериальной оценки, большой экономии времени при замере качества подготовки, использования компьютерной техники и т.д.

Тест состоит, как правило, из 30-37 тестовых заданий – таких, чтобы их правильное выполнение занимало не более полутора часов.

Тесты могут состоять из тестовых заданий одинаковой степени сложности, однако, более желательно, чтобы тесты содержали задания различной сложности. В последнем случае тестовые задания обычно располагаются от простых к сложным.

Преимущества педагогического тестирования как одного из методов контроля усвоения ЗУН: более высокая объективность контроля; дифференцированность; эффективность.

Негативные стороны тестирования:

- трудно проверить глубину понимания вопроса;
- логику мышления;
- вероятность случайности;
- нет возможности проверить творческое применение знаний в новых ситуациях.

3. Формы педагогических тестов

Формы педагогических тестов: закрытая форма тестовых заданий; открытая; задания «на соответствие»; задания на «установление правильной последовательности».

Тип тестового задания

Задания закрытого типа – на опознание (выбор правильного ответа из 4-5 предлагаемых)

На опознание (выбор 2-3 правильных ответов из 4-5 предлагаемых)

1. *Задание закрытого типа* - тестовое задание, содержание которого сопровождается несколькими номерованными вариантами ответа; испытуемому предлагается выбрать номер правильного ответа.

Тестовое задание с несколькими правильными ответами – задание, в котором правильных ответов может быть несколько. При выполнении таких заданий требуется выбрать из нескольких предложенных возможных ответов один, иногда несколько правильных.

Инструкция тестового задания

«Выберите правильный ответ»

Форма тестового задания

Задание №

Инструкция тестового задания: *выберите правильный ответ*

1) текст,

2) текст,

3) текст,

4) текст,

5) текст,

6) Ответ

Тип тестового задания

Подстановки – задания открытого типа

Задание открытого типа – тестовое задание без указания возможных вариантов ответа; испытуемому предлагается самостоятельно указать правильный ответ. Для ответа на вопрос обучаемый должен дописать правильно одно или несколько слов на месте пробела.

Инструкция тестового ответа

«Дополните»

Форма

Задание №

Дополните (Инструкция тестового задания)

Текст (Текст, который дописывает ученик)

Тип тестового задания

На установление соответствие (задания перекрестного типа)

Тестовое задание на соответствие (тестовое задание перекрестного выбора) – тестовое задание, при выполнении которого необходимо установить соответствие между элементами двух множеств (двух списков).

Чаще всего задания на соответствие располагают в табличной форме. Каждому элементу левого столбца соответствует один, иногда несколько элементов правого столбца. Причем желательно, чтобы в правом столбце элементов было больше, чем в любом столбце.

Инструкция тестового задания

«Установить соответствие»

Форма тестового задания

Задание №

Установить соответствие:

Текст

1. А.

2. Б.

3. В.

4. Г.

Ответ: 1 -; 2 -; 3 -; 4 -.

Тип тестового задания

На установление правильной последовательности

Тестовое задание на установление правильной последовательности – тестовое задание, выполнение которого состоит в установлении правильной последовательности операций, действий, событий.

В этих заданиях ученику предлагается какая-либо последовательность действий в случайному порядке. Он должен слева от каждого действия вместо прочерка пропустить его порядковый номер в верной, по мнению ученика, последовательности.

Инструкция тестового задания

«Установите правильную последовательность, поставив в левую колонку соответствующие числа» или «Расположите в хронологической последовательности».

Форма

Последовательность	Явления, события, характеристики
--------------------	----------------------------------

4. Организация и проведение тестирования

Проведение тестирования предполагает проведение определенной подготовительной организационной работы. Должны быть подготовлены и размножены соответствующие документы, а именно:

- инструкция о проведении тестирования;
- план теста;
- бланки ответов;
- матрица ответов;
- бланк для проверки тестов;
- протокол результатов тестирования.

Инструкция о проведении тестирования – документ, устанавливающий порядок и организацию тестирования, которые определяются используемой методикой, техническими и организационными средствами и запланированными способами обработки.

План теста – это таблица, в которой каждое тестовое задание соотносится с определенным элементом содержания учебного предмета, конкретным видом знаний или умений, позволяющим объективно судить об уровне подготовленности испытуемых. Указывается также планируемое время выполнения каждого тестового задания и всего теста в целом.

Бланк ответа – стандартный бланк для записи ответов на предложенные в тесте задания; тестируемый отмечает или записывает номера выбранных ответов или сами ответы в определенные позиции бланка.

Матрица ответов – прямоугольная таблица, в каждой позиции которой указываются ответы участника тестирования. Обычно номер строки соответствует номеру испытуемого, а номер столбца соответствует номеру задания теста.

Бланк для проверки тестов – официальная форма для отражения результатов тестирования.

Протокол результатов тестирования – официальный документ о результатах тестирования определенного контингента испытуемых с указанием тестового балла для каждого участника тестирования³.

³ Сантурова С.М. Рекомендации по диагностике уровня подготовленности учеников в вузе. - М.: РИПО ИГУМО, 2002.

ТЕМА 4. СИСТЕМА РЕЙТИНГ-КОНТРОЛЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

План

1. Рейтинг-контроль в системе обучения.
2. Функции рейтинговой технологии обучения.
3. Принципы и структурные элементы рейтинговой системы обучения.
4. Рейтинговая система контроля.
5. Применение системы рейтингового контроля в образовательной практике.

Понятия: рейтинг, рейтинговый контроль.

1. Рейтинг-контроль в системе обучения

Основная идея всех рейтинговых систем заключается в создании условий для активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, усиления их мотивации к учебе и самостоятельной работе и повышения объективности оценивания обученности учащихся. В качестве таких условий предлагаются модульная организация учебного процесса, постоянное отслеживание уровня знаний и многобалльное оценивание обученности учащихся.

2. Функции рейтинговой технологии обучения

Практически любое задание, вопрос или задача могут быть разложены на составляющие элементы и оценены преподавателем по предложенной шкале баллов. Поскольку оцениванию подлежит максимально конкретизированное действие (элемент) и также поэлементно производится анализ полученных результатов, имеющаяся таким образом информация представляет собой обширный объективный материал для аналитического анализа.

Выделяют следующие функции рейтинговой технологии:

- креативная функция проявляется в создании условий формирования творческого потенциала учащихся, которая проявляется в умении развить идею, реализовать ее в конкретных условиях, увидеть множество вариантов решений и т.п.;
- функция рефлексии. Данный процесс позволяет учащемуся переосмыслить свой предшествующий опыт в свете последних достижений науки, научно-исследовательской работы преподавателей. Также рефлексия позволяет соизмерять цели рейтинговой технологии с индивидуальными возможностями учащегося, а реально достигнутые результаты сопоставить с перспективами развития учебного процесса;
- стимулирующая функция предполагает создание условий для развития творческих способностей, научной активности, самостоятельности учащихся, посредством введения научно-исследовательской работы в учебный процесс;
- диагностическая функция позволяет получить достоверную информацию об особенностях протекания учебного процесса и направленности влияния нововведения;
- функция коррекции заключается в корректировке различных влияний нововведений на развитие личности учащихся.

Данные функции рейтинговой технологии обучения направлены на обеспечение развития личности учащегося, его творческой активности и самостоятельности.

Специфика педагогической технологии (в том числе и рейтинговой) состоит в том, что в ней учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс. В соответствии с этим в технологическом подходе к обучению выделяются:

- диагностика (начальная) исследования готовности учащихся к изучению курса (знания, умения, необходимый опыт, творческий потенциал);
- постановка целей и их максимальное уточнение, формулировки целей с ориентацией на достижение результатов;
- подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями;
- диагностика текущего состояния развития творческого потенциала учащегося;
- заключительная оценка результата⁴.

Эффективность рейтинговой технологии обучения во многом зависит от ее

⁴ Юшко Г.,Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы учеников в условиях рейтингового контроля. - Ростов н/Д, 2001.

разработки, от четкости взаимодействия всех ее элементов как по горизонтали (в рамках одного периода обучения – семестра, учебного года), так и по вертикали – на весь период обучения. Необходимо и в этом соблюдать правила, не допускающие внесения изменений в один из элементов системы, не затрагивая перестройкой другие.

3. Принципы и структурные элементы рейтинговой системы обучения

В исследованиях Л.Г. Устиновой предлагается ориентироваться на следующие принципы рейтинговой технологии:

Ориентационный принцип (целеполагание) позволяет учащимся четко представлять себе цели и задачи предстоящей работы, наметить способы их достижения.

Принцип комплексного подхода, основными требованиями которого являются органическое единство учебной, научной и воспитательной работы, тесное взаимодействие всех форм и методов формирования творческой личности, реализуемых посредством учебного процесса во внеучебное время.

Принцип мотивации регулирует деятельность преподавателя в плане мотивационной сферы учащегося. Этот принцип ориентирует деятельность педагога на формирование у учащихся потребностей в познании, в достижении цели, в познавательном общении, потребностей в учении, труде, то есть формировании гармоничной мотивационной сферы, характеризующейся взаимосвязанностью ее компонентов.

Принцип объективности рейтинговой технологии обучения направлен на то, что результаты не должны зависеть от личности преподавателя, оценка, полученная учащимся, должна быть объективной, то есть существенно уменьшается элемент случайности и субъективизма при получении итоговой оценки за семестр или на экзамене⁵.

Все эти принципы направлены на достижение высоких и прочных результатов в обучении учащихся, и в частности, на развитие их творческого потенциала.

Содержательная сторона рейтинговой технологии обучения должна отвечать не только сложившимся трем основным уровням формирования содержания образования:

- уровню общего теоретического представления, то есть той теоретической базе, которая необходима учащимся;
- уровню учебного предмета в объеме какого-либо конкретного предмета;
- уровню учебного материала, но и включать в себя учебную научно-исследовательскую работу учащихся, направленную на развитие преобразовательных, исследовательских возможностей личности учащегося.

Конечной деятельностью рейтинговой технологии является становление учащегося как субъекта учебной, научной деятельности, т.е. достижения такого уровня развития обучаемых, когда они оказываются способными поставить цель своей деятельности, актуализировав для этого знания и способы деятельности; когда учащиеся могут планировать, корректировать свои действия, соотнося результат с поставленной целью. Учащийся должен осознать себя субъектом учебного процесса. Поэтому в рамках рейтинговой технологии между преподавателем и учащимся возникают субъект-субъектные отношения.

Следующим структурным элементом является диагностика начального состояния уровня знаний учащихся, уровня обученности, уровня развития творческой самостоятельности и творческого потенциала. Диагностика осуществляется через систему срезовых работ с обязательной фиксацией и анализом полученных результатов.

4. Рейтинговая система контроля

При разработке рейтинговой системы В.А. Федоровым были выдвинуты следующие исходные предположения:

- действенным способом контроля и оценки достижений учащихся и повышения качества учебной работы служит рейтинговая система контроля и оценки знаний;
- рейтинговая система контроля и оценки учебной работы учащихся создается с учетом принципов объективности, дифференцированности контроля и оценки знаний, стимулирования и ранжирования учебных достижений обучаемых⁶.

⁵ Устинова Л.Г. Развитие творческого потенциала учеников в условиях рейтинговой технологии обучения. - Волгоград, 2000. - С. 83.

⁶ Федоров В.А. Теория развития профессионально-педагогического образования в современных условиях. - Екатеринбург, 2002.

Рейтинговая система контроля в учебном заведении реализуется в три этапа: проектирование рейтинговой системы контроля качества подготовки учащихся, ее организация и реализация в учебном заведении, оценка и коррекция качества знаний.

На этапе **проектирования** рейтинговой системы контроля решается несколько задач. Первая из них заключается в постановке цели проектирования.

Цель рейтинговой системы контроля в учебном заведении представлена как описание или характеристика прогнозируемого результата качества знаний.

Возможности педагогической конкретизации целей обучения открывают подход к системе обучения как в системе управления. В соответствии с требованиями общей теории управления, цели должны задаваться через точное указание конечного состояния управляемого объекта в виде перечня конкретных признаков.

Речь идет о построении системы знаний, в которой определены конечная цель обучения и, следовательно, объем научных знаний, умений и навыков. На основе этого проводится анализ деятельности, уточняется содержание и составляются программы тех дисциплин, которые необходимы для обучения учащихся; формулируются их цели и задачи, а также определяются значение и функции каждой дисциплины в учебном плане.

Таким образом, в разработанной рейтинговой системе контроля реализован подход, основанный на квалификационной характеристике совокупности знаний и умений, которыми должен овладеть учащийся в результате обучения.

Учебная дисциплина, как известно, характеризуется совокупностью теоретических знаний и практических способов деятельности, овладение которыми формирует знания и умения. Следовательно, чем полнее учащийся овладел содержанием дисциплин учебного плана, тем качественнее его подготовка.

Исходя из этого, можно уточнить предметную цель рейтинговой системы контроля: это совокупность знаний и умений по всем дисциплинам учебного плана. При таком подходе к предмету данной системы контроля возникает необходимость измерения и оценки каждой «порции» знаний и умений, предъявляемой учебной дисциплиной, и кумуляции количественного выражения оценки-баллов.

Кумулятивный балльный показатель учащегося при сравнении его с нормативным (эталонным) показателем будет характеризовать степень полноты освоения содержания образования.

Обобщенный показатель качества обучения – это эталонный кумулятивный балльный показатель, характеризуемый максимально возможной суммой баллов, которую может накопить учащийся в результате изучения всех дисциплин учебного плана. Данный эталон разрабатывается на базе эталонных показателей по всем изучаемым дисциплинам.

Процесс разработки эталона можно упростить, разрабатывая для всех дисциплин унифицированные шкалы и определяя «весовые» характеристики каждой дисциплины в зависимости от ее значимости в учебном плане специализации.

Кроме того, немаловажным представляется вопрос о критериях, по которым идет оценка знаний и умений, так как даже в рамках одной дисциплины, читаемой разными преподавателями, системы критериев могут различаться, не говоря уже об отдельных дисциплинах учебного плана, где система критериев может вообще отсутствовать. Такое положение ведет к неадекватности результатов рейтинга, поэтому целесообразно вводить обобщенные критерии оценки знаний и умений.

Иначе говоря, необходима унифицированная шкала рейтинговой оценки, принципы формирования которой являются общими для всех дисциплин.

Однако в целях удобства размещения шкалы внутри дисциплины может определяться самостоятельно.

Шкала содержит информацию о ее предельных значениях (максимальном и минимальном), о диапазонах рейтингового показателя, отражающих удовлетворительный, хороший, отличный и неудовлетворительный результаты учения и соответствующих привычным пятибалльным оценкам, а также его минимальных пределах, при которых учащийся допускается к экзамену, зачету и т.д.

Вместе с тем дисциплины учебного плана неравноценны по значимости использования. Поэтому специально разработана система определения «весовых» значений дисциплин. В дальнейшем «весовой» показатель дисциплины позволяет устанавливать ее балльный показатель в соответствии с ее значимостью по эталонной шкале качества.

Создание условий реализации рейтинговой системы контроля носит, в основном, организационный характер и включает решение следующих вопросов:

- информирование субъектов и объектов системы о ее целях, задачах и содержании;
- обеспечение субъектов рейтинговой системы контроля научно-методическими материалами;
- проведение обсуждений результатов внедрения рейтинговой системы контроля и др.

На *этапе организации и реализации рейтинговой системы контроля* (в школе, ссузе, вузе) можно выделить два типа организации:

- на уровне дисциплины;
- на уровне специализации (кафедры, деканата).

Полученный учащимся, учеником рейтинговый показатель, определенный в процентах от максимально возможной величины баллов по дисциплине, вносится в интегральную рейтинг-школу обучаемого.

В дальнейшем формируется рейтинг учащихся по циклу дисциплин и курсу. Рейтинги по отдельным дисциплинам и дисциплинам, изучаемым на отдельных курсах в целом, обеспечиваются рейтинговыми системами контроля по циклу дисциплин и курсу.

В соответствии с данными выводами предпринимаются меры по коррекции обучения по циклу дисциплин, методики преподавания дисциплин и рейтинговой системы контроля.

По мере изучения дисциплин повышается значение кумулятивного показателя подготовки учащихся и изменяется рейтинг.

Показатель рейтинга учащихся является не только средством управления учебным процессом для совершенствования качества подготовки, но и средством самоуправления ученика своей учебной деятельностью.

На основании своего рейтинга по дисциплине, циклу дисциплин или курсу обучаемый оценивает свое положение, анализирует свои результаты и принимает решения о возможных мерах по улучшению уровня своих учебных достижений,

На этапе оценки и коррекции выполняется следующая работа. В конце обучения в школе, в вузе формируется кумулятивный показатель, на базе которого определяется рейтинг обучаемых. Общий рейтинг дает информацию об уровне подготовки.

Для управления качеством подготовки проводится сравнительный анализ результатов рейтинг-листов и эталонной рейтинг-школы. При анализе можно получить следующую информацию:

- о количестве учащихся, достигших максимального предела эталонной школы;
- о количестве учащихся, освоивших 75% содержания образования;
- о количестве учащихся, освоивших менее 50% содержания образования и т.д.

Полученные результаты сравнивают с рейтинг-листами учащихся предыдущих лет обучения, и на основании качественного анализа делаются выводы:

- в целом об уровне обучаемости учащихся;
- об уровне образовательной системы в учебном заведении, о качестве учебного процесса;
- об эффективности РСК.

Затем принимаются решения коррекции учебного процесса, технологии рейтинга и начинается новый цикл управления учебным процессом.

Рейтинговая система контроля по дисциплине строится как управляющая педагогическая система. Субъектом рейтинговой системы на уровне дисциплины является преподаватель. Он реализует этапы управленческого цикла, включающие проектирование рейтинговой системы по дисциплине, ее организацию и реализацию, а также оценку и коррекцию учебной деятельности учащихся.

Рейтинговая система контроля по дисциплине формируется из системы последовательных блоков, так называемых контрольно-оценочных циклов.

Каждый блок организуется для контроля «порции» учебного материала или «порции» знаний и умений, включает в себя акты контроля, проверки, качественной и количественной оценки. Так, преподаватель для контроля «порции» содержания обучения выполняет следующие процедуры:

- обеспечивает собственно контроль, т.е. организует определенную форму контроля, направленную на выполнение обучаемым проверочных заданий и испытаний.

Методы контроля могут быть самые различные: тестирование, устный опрос, письменная работа и т.д.;

- проверяет выполнение работы, анализирует их и измеряет по заранее установленным критериям фактический результат;
- оценивает, т.е. сравнивает полученный результат с эталоном (показателями) и определяет меру соответствия результата эталону;
- выставляет количественную оценку.

Знание эталона соответствует норме баллов, ранее установленной для «порции» материала. Количественная же оценка может соответствовать норме или быть ниже ее. Полученные в результате баллы суммируются в кумулятивный балльный показатель учащегося. По мере накопления баллов определяется текущий рейтинг учащегося – место учащегося в группе по уровню усвоения им учебного материала. По рейтингу устанавливается уровень достижений обучаемого. Если уровень достижений обучаемого низкий, преподаватель должен проводить коррекцию учения. Содержание коррекционной работы может быть самым разнообразным: мотивация, индивидуальная работа, дополнительные занятия, групповая помощь и т.д.

В течение полугодия идет непрерывное повышение кумулятивного показателя учащегося и изменение его рейтинга. Именно рейтинг и является критерием для организации самокоррекции учения.

В конце изучения дисциплины формируется кумулятивный балльный показатель учащегося по дисциплине и его итоговый рейтинг, определяемый в процентах к максимально возможной оценке. Тем самым преподаватель приводит кумулятивный показатель к унифицированной шкале.

Таким образом, обеспечивается «выход» учащегося на рейтинг по циклу дисциплин и по курсу.

В качестве заданий – измерителей обученности могут использоваться тесты, контрольные работы, коллоквиумы и т.п.

В целом проектирование рейтинговой системы контроля по дисциплине включает в себя решение следующих проблем:

- формулировку целей обучения по учебному предмету (внутренних и внешних, диктуемых теми дисциплинами, которые опираются на данную);
- отбор и подготовку учебного материала в соответствии с целями обучения;
- определение содержания контроля, т.е. выделение той основополагающей части учебного материала, которая играет существенную роль в дальнейшей учебной и практической деятельности специалиста;
- разработку структуры системы контроля;
- назначение средств измерения (распределение заданий-измерителей по учебным темам программы курса);
- разработку системы оценивания (оценивание каждого задания измеряется в баллах).

Таким образом, из вышесказанного следует, что рейтинг учащегося – это индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий, по возможности с учетом коэффициента значимости («весового» коэффициента) этих действий в достижении образовательных целей.

Представленная выше рейтинговая система контроля является двухуровневой. На нижнем уровне в той или иной форме проводится ранжирование учащихся по их уровням в освоении отдельных дисциплин учебного плана. Верхний же ее уровень, охватывающий комплекс дисциплин, изучаемых в некий заданный промежуток времени (четверть, учебный год и т.д.), дает возможность соотнести успехи учащихся с требованиями государственного образовательного стандарта.

В определенной корреляции с указанной двухуровневой организационной структурой рейтинговой системы контроля находятся две группы целей ее внедрения.

Первая характеризуется направленностью непосредственно на обучаемого, точнее, на повышение уровня его мотивации в самостоятельной работе посредством включения социально-психологических механизмов. Цели первой группы реализуемы на обоих организационных уровнях системы.

Вторая группа целей связана с получением разнообразной объективной информации для управления учебной деятельностью учащихся по циклу одновременно

изучаемых дисциплин и повышения качества педагогического проектирования. Цели второй группы, соотносимые с верхним уровнем рейтинговой системы, реализуемы лишь при условии расширения числа субъектов управления: преподавателя, а по необходимости – администрации учебного заведения и особых научно-методических групп. Соответственно изменяется и уровень специфических средств рейтинговой технологии контроля: вместо базы данных по отдельной дисциплине задействуются базы данных по группам дисциплин, одновременно изучаемых в определенном временном интервале, или, по тому же принципу, – по завершении определенного этапа обучения.

Подобно тому, как рейтинг в спорте учитывает кроме собственно спортивного результата ранг соревнования, итоговая сумма рейтинговых баллов учащегося в семестре должна учитывать значимость отдельных дисциплин в учебном плане. Другими словами, сумма рейтинговых баллов должна определяться с применением соответствующих «весовых» коэффициентов.

Дифференциация учебных предметов – явление известное, и производится она по различным критериям. Можно выделить, по крайней мере, два качественных критерия, по которым осуществляется различие и сопоставление дисциплин:

1. Обучаемые субъективно делят их на сложные и простые по степени усваиваемости учебной информации.

2. С точки зрения разработчиков учебных планов и программ, дисциплины по их значимости в предстоящей учебной и профессиональной деятельности выпускников.

Упомянутые основания дифференциации учебных предметов имеют много общего, чего не скажешь на первый взгляд. В терминах диагностического целеполагания планируемая при разработке педагогических систем трудоемкость учебной дисциплины объективно характеризуется комплексным показателем, включающим число учебных элементов в логических структурах содержания, и научностью (ступенями абстракции) его изложения.

В свою очередь, субъективно понимаемая сложность усвоения учебного материала поддается оценке в тех же терминах ступеней абстракции.

Таким образом, на указанном направлении открываются принципиальные возможности объективного оценивания значимости учебных предметов и выведения адекватных коэффициентов для подсчета взвешенных сумм рейтинговых баллов. Однако реализовать эти возможности не удастся без широкого внедрения в образовательной процесс современных педагогических технологий.

5. Применение системы рейтингового контроля в образовательной практике

Обработка информации об образовательных успехах учащихся осуществляется средствами любого программного пакета. Структура исходных баз данных обязательно включает поля сумм рейтинговых баллов по каждому предмету на момент аттестации в пределах четверти или семестра, итоговую сумму баллов по всем предметам (аддитивную или взвешенную – в пределах семестра это несущественно), а также общее число пропущенных часов аудиторных занятий за анализируемый период по любой – уважительной или неуважительной – причине.

Сформированная исходная база данных ранжируется в порядке убывания итоговой суммы рейтинговых баллов и считается расширенным рейтинг-листом. При этом она выгодно отличается от «лаконичного» рейтинг-листа (учащийся – его рейтинг) определенным информационным запасом для осуществления дидактической диагностики. Помимо этого, ранжированная база данных позволяет выявить:

– из каких предметных сумм рейтинговых баллов складывается итоговая сумма (рейтинг) для каждого учащегося;

– сколько каждым из них пропущено занятий;

– существует ли корреляция между итоговым рейтингом и пропусками.

С другой стороны, при указанных преимуществах рейтинг-лист в виде ранжированной базы данных пока ничего не говорит о достижении учащимися целей изучения дисциплин на момент аттестации. Для этого необходимо сопоставить содержащиеся в нем предметные суммы рейтинговых баллов с двухбалльной шкальной оценкой эффективности образовательных событий: «аттестован – неаттестован». Решение данной проблемы сводится к выбору объективной критериальной границы, без которой невозможна реализация диагностической функции рейтингового контроля.

Ряд современных технологий обучения дает такой критерий в виде коэффициента усвоения Q , определяемого единственным способом измерения обученности –

тестированием. Пороговое значение $Q = 0,7$ является индикатором завершения процесса обучения и начала процесса самообучения на требуемом уровне усвоения.

Следует отметить, что подавляющее большинство предметных рейтинговых шкал, используемых на данном этапе внедрения рейтинговой системы, не предусматривает тестирование как инструмент оценки достижения образовательных целей. Примечательно, что и в таких обстоятельствах преподаватели традиционно оценивают эффективность проведенных этапов обучения с позиций возможности или невозможности для учащихся ликвидировать свое отставание путем самостоятельной работы.

Количественным критерием для разрешения дилеммы «аттестован – не аттестован» на этапе промежуточной аттестации служит отношение порогового числа баллов к сумме рейтинговых баллов по дисциплине, которую учащийся имеет возможность набрать к моменту аттестации. Последняя однозначно определяется содержанием шкалы, графиком прохождения дисциплины и рабочим планом.

Пороговое значение логически выводится из рекомендаций по построению рейтинговых шкал, содержащих минимальное числа баллов для допуска к зачету или экзамену (35 баллов) и минимальное число баллов для признания успешности завершения изучения дисциплины (55 баллов). Отношение первого к последнему, равное примерно 0,64, рекомендовано для определения порога промежуточной аттестации.

Сложение предметных сумм рейтинговых баллов, имеющих на момент аттестации, дает еще один существенный показатель – верхнюю точку шкалы итогового рейтинга при аттестации. В совокупности с «естественным» нулем верхнее значение позволяет более четко представить относительное положение лидера и аутсайдера.

Диагностический потенциал рейтинговой системы контроля в пределах семестра проявляется в том, что расширенный рейтинг-лист как графический объект позволяет одним взглядом, без детального анализа, оценить учебную ситуацию в группе. Так, выявляются учащиеся, не достигшие требуемого уровня усвоения уже преподнесенной учебной информации и в принципе не имеющие возможности эффективно продолжать усвоение новой. Другими словами, они уже попали в своеобразную «группу риска», поскольку не в состоянии самостоятельно ликвидировать отставание.

Аналогично уточняются конкретные предметы, изучение которых является сложным для относительно большого количества учащихся.

Описанный прием является примером первичного дидактического диагноза, на основе которого возможно определение объектов и содержания корректирующих воздействий. В качестве объектов коррекции могут выступать как персоналии «группы риска», так и организационно-методические и социально-психологические аспекты преподавания сложных дисциплин. Кроме того, расширенный рейтинг-лист содержит и много другой информации для анализа и размышлений.

Прогностическая функция рейтинговой системы контроля, реализуемой в пределах полугодия, семестра, является еще одним аспектом ее применения. Расширенные рейтинг-листы, кроме диагностической функции способны выполнять функцию прогностическую. Это отчетливо показало сопоставление итогов аттестации с выборкой «должников» в сессии спустя две недели после ее окончания. Список получивших неудовлетворительные оценки на экзаменах и зачетах практически повторяет персоналии «групп риска», выявленных в процессе промежуточных аттестаций,

Опыт экспериментального использования рейтинговой системы контроля по дисциплине показывает также, что:

- учащиеся стали уделять больше самостоятельной работе (40-80% опрошенных);
- сократилось количество пропусков занятий без уважительных причин;
- по результатам работы в семестре до 40% учащихся получают итоговую оценку по дисциплине без экзамена;
- повысилась объективность итоговой оценки по дисциплине (отмечают до 45%);
- выявились значительная часть учащихся, стремящихся выполнить дополнительные виды учебной деятельности с целью повышения своего рейтинга;
- информацию о промежуточном рейтинге учащихся по изучаемой дисциплине необходимо публиковать 2-4 раза в полугодии в виде рейтинг-листов.

В целом проявившиеся при реализации рейтинговой системы управления деятельностью учащихся преимущества по сравнению с традиционной технологией контроля заключаются в том, что данная система:

- стимулирует систематическую самостоятельную работу учащихся в полугодии;
- снижает роль случайных факторов при получении итоговой оценки по дисциплине;
- повышает роль состязательности в учебе;
- позволяет более четко дифференцировать учащихся в соответствии с их успехами;
- дает возможность количественно характеризовать качество учебной работы учащихся в течение полугодия и регистрировать результаты учебной деятельности на всех этапах;
- позволяет учитывать в итоговой оценке качество и сроки выполнения индивидуальных домашних заданий;
- стимулирует работу учащегося по повышению качества своей учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, управление качеством учебной деятельности учащихся возможно путем реализации рейтинговой системы на всех уровнях – от дисциплины до деятельности учебного заведения в целом.

ТЕМА 5. ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ С ПРОБЛЕМАМИ В ОБУЧЕНИИ И ПОВЕДЕНИИ

План

1. Причины неуспеваемости учащихся.
2. Учет особенностей учащихся при организации проверки и оценки их знаний в преодолении неуспеваемости.

Основные понятия: неуспеваемость, недостатки, отклонения.

1. Причины неуспеваемости учащихся

Неуспеваемость учащихся – систематическое отставание обучающихся в уровне усвоения содержания образования по сравнению с предусмотренной учебной программой и образовательными стандартами, в результате которых дальнейшее полноценное обучение становится невозможным. Неуспевающие ученики плохо усваивают школьный материал, не справляются с классными и домашними заданиями, теряют интерес к занятиям. Отсутствие современной помощи приводит к изменениям в личности ребенка. У школьников возникает негативное отношение к учению и учителю. В конечном итоге они начинают себя хуже вести, дезорганизуют класс, нередко бросают школу и пополняют ряды трудных подростков.

Неуспеваемость учащихся возникает в силу внутренних и внешних причин, неблагоприятных социально-экономических условий жизни, недостаточной квалификации учителей, просчетах в организации учебно-воспитательного процесса, отсутствия индивидуального подхода к детям, перегрузки учащихся и других факторов. Наряду с социальными причинами на успеваемость школьников также оказывают влияние различного рода нарушения в деятельности анализаторов (снижение слуха, зрения, речи), наследственные, врожденные и приобретенные заболевания, отставание в физическом и умственном развитии.

Чтобы добиться высокой успеваемости у всех учащихся, получить результаты, соответствующие поставленным целям и задачам обучения, педагогу необходимо выявить факторы, причины и условия, оказывающие отрицательное влияние на успеваемость школьников, определить методы и формы их устранения.

В общеобразовательной школе факторы, порождающие неуспеваемость школьников, в значительной степени связаны с недостатками в организации учебно-воспитательного процесса, квалификацией учителей, отсутствием положительной мотивации учащихся, заинтересованности в получении знаний, пробелами в усвоении предыдущего материала.

Для предупреждения неуспеваемости необходима система дидактических мер, направленная на усиление дифференцированного, индивидуального подхода, учет особенностей каждого ученика. Когда речь идет об организации учебно-воспитательного процесса, формах преодоления неуспеваемости, П.И. Пидкастый рекомендует различные методы обучения, группировку учащихся по уровню подготовленности в классы выравнивания (коррекционные классы), способностям, интересам, индивидуальным особенностям или другим признакам.

Интеллектуальная и вся познавательная деятельность тесно связана с функциями мозга, состоянием сенсорных функций, здоровья человека.

Генетические, внутриутробные и постнатальные заболевания, которые затрагивают функции мозга, отражаются на развитии интеллекта и всей познавательной деятельности детей, приводят к их значительному отставанию в развитии. Такие дети нуждаются в специальном обучении.

Нарушения сенсорного развития (слуха, зрения), физического развития также создают неблагоприятные условия для развития познавательной деятельности ребенка. Вместе с тем при правильной постановке обучения и воспитания, направленной на компенсацию дефекта, такие дети могут добиться высоких результатов в обучении, хотя для этого потребуется значительно больше усилий, чем при работе с обычными детьми.

Существуют классы и учебные заведения для лиц с поражениями в двигательной сфере, интернаты для детей с множественными дефектами, классы для детей с нарушениями речи, задержками в умственном развитии и др. Диапазон специальных школ для детей с различными отклонениями от нормы постоянно расширяется. В ряде стран он приближается к 10-12% от общей популяции школьников соответствующего

возраста, включая одаренных детей (около 3%).

Наряду с социальными факторами на успеваемость учащихся оказывают влияние специфические возрастные моменты, особенности физического и психического развития. Известно, что наименьшее число успевающих приходится на пятое, шестые и девятое классы. Эта тенденция характерна для многих стран и, очевидно, отражает некоторые общие закономерности. Медико-биологические и психологические исследования школьников позволили предположить, что на снижение школьной успеваемости в младшем подростковом и раннем юношеском возрасте сказываются специфические возрастные моменты. В частности, в этот период отмечается замедление темпов роста, качества интенсивности умственной деятельности, повышаются утомляемость и возбудимость нервной системы. Эти возрастные особенности школа может усиливать или нивелировать (Ю.К. Бабанский).

Особенности протекания психических процессов, индивидуально-типологические свойства нервной системы детей сказываются на успеваемости. Индивидуальные особенности учебных действий, психофизиологических реакций и состояний учебной деятельности зависят от общего типа нервной системы и темперамента. Ученики со слабым возбудительным процессом медленно работают, делают больше ошибок по невнимательности, быстрее утомляются, дают более низкие показатели в контрольной работе, вследствие нервно-психического перенапряжения на плохие отметки реагируют длительной депрессией. В то же время их речь более эмоциональна и образна, они более склонны к сопереживанию.

Успеваемость и дисциплина учащихся не зависят от типа нервной системы и темперамента в тех случаях, когда учитель применяет разнообразные приемы и методы. Нет учеников, которые по особенностям темперамента были бы неспособны к обучению. Но положительный эффект достигается лишь в тех случаях, когда применяемые методы обучения и воспитания соответствуют индивидуальным особенностям каждого ученика. Исследования педагогов и психологов показали необходимость дифференцированного подхода к различным группам учащихся в зависимости от их функциональных возможностей, уровня работоспособности, состояния здоровья, индивидуальных особенностей, что необходимо учитывать при организации проверки и оценки знаний, преодоления неуспеваемости. Несоблюдение этого требования зачастую является главной причиной отставания в учебе даже среди одаренных учащихся, которые, казалось бы, располагают всеми данными хорошо учиться. Они проявляют высокие способности к обучению, опережают своих сверстников в умственном развитии или специальных способностях к музыке, рисованию, другим видам деятельности⁷.

2. Учет особенностей учащихся при организации проверки и оценки их знаний в преодолении неуспеваемости

Рассмотрим психолого-педагогическую типологию недостатков и отклонений у школьников, направления коррекционной работы с ними и оценивания успеваемости.

Недостатки и отклонения у школьников необходимо рассматривать с позиции различий между этими терминами.

Недостатки - это проблемы, отсутствие чего-либо полезного, нужного.

Отклонения – это не просто отсутствие желательного, но и наличие нежелательных, вредных качеств (например, привычек, неправильных навыков).

В специальных источниках выделены следующие типы отклонений, сформулированные в педагогических терминах:

1. Общее отставание в учении (как по языку, так и по математике).
2. Специфическое отставание (по одному лишь из предметов).
3. Отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности (от лат. «*ортоптим*» – совокупность наиболее благоприятных условий).

Рассмотрим подробней типы отклонений у школьников.

Под общей неуспеваемостью мы подразумеваем стойкое относительно длительное отставание ученика по обоим предметам основным предметам школьной программы, языку и математике.

Специфическое же отставание затрагивает лишь один из этих предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса.

⁷ Педагогика: Учебное пособие для учеников пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М: Педагогическое общество России, 2003. - С. 419-422.

Дифференцирование неуспеваемости на общую и специфическую служит в отечественной психологии одним из эмпирических подтверждений деления способностей на общие и специальные.

Что касается общих способностей, то этим термином принято обозначать психические свойства личности, которые активизируются во всех видах умственной деятельности, являются необходимым условием их выполнения и определяются как максимально возможный индивидуальный уровень достижений.

К общим умственным способностям относятся:

- относительно высокий уровень притязаний в отдельных областях умственной деятельности;

- умственная работоспособность;
- подвижность, гибкость;
- уравновешенность нервно-психических процессов, отсутствие импульсивности;
- настойчивость в достижении умственных целей;
- адекватная самооценка в отношении своих умственных способностей;
- умение рационально планировать свою деятельность;
- внимательность и самоконтроль.

Недостаточная сформированность общих способностей отрицательно сказывается на успеваемости ученика по всем предметам. Недостатки в специальных способностях тормозят, как правило, успеваемость по одному предмету.

Различие двух вариантов неуспеваемости – общей и специфической – имеет важное диагностическое значение. Ведь при общем отставании причины также должны быть общими, то есть одними и теми же для всех учебных предметов. При специфическом же отставании и причины являются специфическими, то есть такими, которые касаются только математики или языка. Следовательно, отнесение ученика к определенному типу неуспеваемости (общей или специфической) как бы предполагает тот круг причинных факторов, которые являются предметом анализа в процессе постановки психологического диагноза⁸.

Рассмотрим психолого-педагогическую типологию общего отставания у школьников и направления коррекционной работы с ними.

Типы неуспевающих учеников и характеристика особенностей психической индивидуальности ребенка:

1. Дети с низкой интенсивностью учебной деятельности:

- отсутствие устойчивых мотивов учения в школе при ярко выраженной направленности на различные виды внешкольной активности;

- незначительные нарушения отдельных функций эмоционально-волевой сферы;
- задержка в развитии эмоционально-волевой сферы.

2. Учащиеся с низкой эффективностью учебной деятельности:

- низкий уровень развития познавательных способностей;
- инертный тип нервной системы;

- большие пропуски учебного времени из-за длительной болезни или неблагоприятных домашних условий.

3. Учащиеся с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности:

- низкая интенсивность учебной деятельности, обусловленная ее низкой эффективностью;

- низкая эффективность учебной деятельности, обусловленная ее низкой интенсивностью на начальном этапе школьного обучения;

- одновременное проявление признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

Для каждого из описанных выше типов и подтипов общего отставания в учении предусмотрена соответствующая коррекционная работа. Коррекция рассматривается как совокупность мер, направленных на исправление недостатков в развитии ребенка.

Для детей 1-го типа хорошо зарекомендовали себя следующие коррекционные приемы:

- переключить ориентацию ребенка с внешкольных занятий на какую-либо внутришкольную деятельность (кружки, спортивные секции и т.д.);

⁸ Сергеева В.П. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования (курс лекций). - М.: Граф-Пресс, 2002. - С. 94.

- предлагать неуспевающему ученику такие задания, которые были бы для него интересными по содержанию;
- создавать условия успеха, чтобы учащийся испытывал удовлетворение, самоуважение и радость;
- в общении учителя с такими учениками нужно быть не только внимательным, но и добрым, ласковым;
- подкреплять успех ребенка добрым словом, радостной улыбкой.

Для детей с низкой интенсивностью учебной деятельности первостепенное значение имеет ликвидация присущей им импульсивности. Для этого важно спокойное, разумеренное поведение самого учителя, мягкость его интонаций, рассудительность, разумеренный ритм урока. Не менее важно учителю предоставлять импульсивному ребенку возможность ответить на поставленный вопрос, но предоставлять эту возможность с некоторой задержкой, чтобы очередной «заряд» импульсивности «разрядился». Желательно, чтобы учитель подчеркнул, что обсуждаемый вопрос требует спокойной рассудительности, без излишней торопливости.

Что касается детей с низкой интенсивностью учебной деятельности, психологи предлагают начинать обучение до достижения 7 лет. В процессе школьного обучения как можно шире использовать игровые моменты и красочно оформленный материал, уменьшение объема учебных заданий.

Дети 2-го типа – с низкой эффективностью учебной деятельности, обусловленной недостатком развития познавательных способностей, мышления и речи. Для этого типа характерные приемы работы используются как на уроке, так и во внеурочное время в форме различных упражнений на сравнение, обобщение, классификацию объектов, ответов на вопросы (открытого типа, требующие развернутых ответов: почему? как? когда? и т.д.).

Для детей, характеризующихся инертностью, медлительностью, учитель должен предоставлять больше времени для подготовки и произношения ответа, выполнения письменных заданий. Целесообразно предоставлять медлительным детям разного рода подсказки, сокращать объем заданий, привлекать к подвижным играм на воздухе, включать в работу на основе сотрудничества с более быстрыми учащимися⁹.

Для детей с низкой эффективностью учебной деятельности, обусловленной значительными проблемами в знаниях, умениях, навыках, важно:

- включать их в систематическую, заранее спланированную работу по ликвидации имеющихся у них пробелов;
- оказывать индивидуальную помощь в овладении рациональными приемами умственной деятельности;
- привлекать родителей ребенка к контролю над режимом его учебной работы.

Для детей 3-го типа, характеризующихся низкой интенсивностью и низкой эффективностью учебной работы, коррекционные воздействия носят более длительную и сложную историю.

Коррекционная работа с детьми этого типа строится по двум направлениям:

- восстановление и укрепление у ребенка учебной мотивации;
- развитие его познавательных способностей.

В отношении учащихся с одновременным и независимым сочетанием проявления низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности необходимо:

- формирование особо доверительных отношений между учителем и учеником;
- признание и привязанность ученика к своему учителю;
- создание благожелательного, теплого микроклимата;
- давать поручения ребенку с учетом его интересов.

⁹ Сергеева В.П. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования (курс лекций). - М.: Граф-Пресс, 2002. - С. 96.

ТЕМА 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА¹⁰

План

1. Оценка как философская категория.
2. Функции педагогической оценки.
3. Характеристика современных подходов к оценочной деятельности учителя.
4. Формы поощрения и наказания.
5. Самооценка как средство принятия решения учеником.

Понятия: оценка, отметка, педагогическая оценка, балл.

1. Оценка как философская категория

Оценка как философская категория предполагает определенное отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали.

В своей деятельности учитель постоянно использует оценку, привычно называя ее отметкой, которая выражается в баллах.

Педагогическая оценка предполагает оценивание проявляемого качества, но не личности ребенка в целом. Оценить – значит «установить степень, уровень, качество чего-нибудь».

Основываясь на таком подходе к педагогической оценке и умело используя ее в своей работе, педагог формирует и корректирует ценностные отношения своих учеников. Посредством педагогической оценки, проявляемой через отношение самого учителя, он формирует нравственные и морально-этические позиции своих воспитанников. Порой отношение учителя оказывает на ребенка более сильное воспитательное воздействие, чем наполненные содержанием беседа или урок.

2. Функции педагогической оценки

Функциями педагогической оценки являются: внесение образа на уровне ценностного отношения к миру; стимулирование деятельности ребенка по освоению этого отношения; коррекция его возможных отклонений в процессе самостоятельной выработки отношения. Традиционная педагогическая оценка «сверху» («молодец», «хорошо», «правильно», «неправильно») не способна выполнить этих функций. Более того, оценка закрепощает ученика, снимает с него ответственность, перекладывая ее на учителей или родителей. Парадокс педагогического воздействия заключается в том, что наиболее эффективной оценкой будет такая, которая внешне не выглядит оцениванием. Этому требованию в полной мере отвечает ключевая позиция «Я-сообщение». Ее реализация связана с оглашением субъектом своего состояния и отношения к поступку и действию другого субъекта, как к явлению. Для этого учителю, в первую очередь, необходимо научиться видеть за рядовым событием жизненное явление и обозначить его для себя и детей. Такая возможность появляется при наличии философского взгляда на обычный предмет. Например, с философской позиции роза ассоциируется с любовью, красотой, жизнью, беззащитностью, гармонией, страстью, признательностью. Простой карандаш с этой точки зрения предстает как средство познания, учения, общения, как человеческое открытие. Кусочек мыла – опрятность и гигиена, чистота и здоровье.

Рассмотрев с философской точки зрения поступок ребенка, педагог заявляет о воем состоянии или о своем отношении в связи с явлением, которое предстало перед ним. Таким образом, оценочное суждение приобретает опосредованный характер, и педагогическая оценка превращается из открытой в скрытую. Она не указывает, не предписывает детям, как они должны поступить, но корректирует их отношение и поведение, предоставляя свободу выбора.

Парадигмы «Я-сообщения» выглядят следующим образом: «Я всегда...», «Мне всегда...», «Меня всегда...». Использование этих речевых формул облегчает воспитателю практическую реализацию данного приема. Вот как это выглядит:

- мальчик уронил с подоконника горошек с цветком – «Я всегда внутренне сжимаюсь, когда вижу, как погибает жизнь...», или «Я всегда расстраиваюсь, если гибнет красота...», или «Я всегда тяжело переживаю утрату, даже самую незначительную...»;

- все мальчики накануне 8 Марта пришли в белых рубашках и галстуках – «Я всегда восхищаюсь людьми, одетыми со вкусом и нарядно...», «Мне всегда приятно

¹⁰ Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. 2-е изд. - М.: Гном-Пресс, Московское городское педагогическое общество, 1999. - С. 72-78.

видеть аккуратных людей...», «Меня всегда радуют опрятные люди»;

- одноклассник продаёт своим товарищам фотографии, которые он сделал на праздничном вечере – «Мне всегда становится больно, когда вижу, как дружба подменяется товарно-денежными отношениями...».

«Я-сообщение», кроме вербального варианта, может иметь и пластико-мимическое выражение. В этом случае педагог демонстрирует свое отношение позой, выражением лица, своим присутствием или стремительным уходом.

Оценочная реакция учителя, выступающая как его мнение по поводу конкретного отношения или поведения ученика, сохраняет субъектность ребенка, создает комфортные психологические условия для изменения и личностного роста. Педагогу же это позволяет избежать приписываемых ему функций контролера, судьи, надзирателя. При использовании скрытой педагогической оценки в работе с детьми создаются условия для установления субъект-субъектных отношений.

3. Характеристика современных подходов к оценочной деятельности учителя

Понимая уникальность и неповторимость личности каждого человека (в нашем случае – личности ученика), необходимость тактичного и бережного отношения к ребенку и учитывая значимость педагогической оценки для его развития, следует подчеркнуть актуальность и обозначит некоторые подходы к практической реализации оценочной деятельности учителя. В связи с этим назовем шесть технологических правил.

1. Поощрение как оценочная доминанта

Давая оценку, в первую очередь нужно поднять ребенка в собственных глазах и создать ему положительную репутацию в коллективе. Необходимо, чтобы каждый ребенок побывал на «пьедестале» своих и общечеловеческих достижений, прожил какую-то часть жизни в контексте культуры, на основаниях Истины, Добра и Красоты. Если это удастся сделать, то ему самому не захочется спускаться вниз, на прежний уровень своей жизни, лишенной этих оснований.

Реализуя данную операцию, педагог отдает предпочтение поощрению социально ценностных достижений школьников, а в случае их отсутствия – проекционной возможности проявления этих качеств. Использование поощрения как оценочной доминанты способствует переживанию ребенком светлых и радостных эмоциональных чувств: он весел, добр, доволен. Это создает условия для развития и углубления его взаимоотношений с педагогом, который получает дополнительные возможности для своего влияния на ребенка. Например, ребенок подошел к вам с грязным носом, вы ему говорите: «Ах, какой ты добрый молодец, вот только нос...». У учителя не получается урок, администратор говорит: «Я завидую вашим отношениям с детьми, а содержание – дело наживное». Мальчик не хочет мыть пол, учитель говорит ему: «У меня создалось впечатление, что трудностей для тебя не существует, поскольку ты – мужчина».

2. Безоценочность суждений

Для этого рекомендуется использовать такие приемы: «Я-сообщение», «Ты-сообщение» и «Естественные сообщения».

«Ты-сообщение», предложенное Хайм Дж. Джайнотт¹¹, заключается в оглашении вероятностного состояния ребенка в момент совершения им какого-нибудь действия. Здесь могут помочь такие речевые формулы, как «Тебе, конечно...», «Ты, конечно...», «У тебя, конечно...». Рассмотрим конкретные примеры. Ученик сдает на проверку грязную тетрадь, и учитель ему говорит:

«Ты, конечно, не заметил этого пятна, так как был увлечен задачей...». Мальчик с вдохновением читает стихи, учитель беседует с ним: «Тебе, конечно же, нравится этот поэт, и здесь наши вкусы совпадают». Две девочки шепчутся на уроке, учитель замечает: «Я не сомневаюсь, что новость, которую вы обсуждаете, очень заманчива для вас, и, конечно же, вам сложно дождаться перемены». Прием «естественные последствия» берет свое начало от Ж.-Ж. Руссо. Ребенку, разбившему стакан, предлагалось пить из жестяной кружки. Педагогу, использующему прием «естественные последствия», нужно логически продолжить развития события, не давая при этом никаких оценок. Дети не вымыли пол, учитель отмечает: «Теперь мы все должны дышать пылью, но после урока убрать все равно придется». Школьники не выполнили домашнего задания, и учитель предлагает: «Без знания этого материала мы не сможем двигаться дальше, поэтому давайте обсудим сложности, с которыми вы столкнулись, а домашнее задание сегодня увеличится».

¹¹ Джайнотт Х.Дж. Родители и дети / Пер. с англ. - М.: Знание, 1986.

Мальчик легко решает задачи одну за другой, учитель советует: «Я предлагаю решить тебе задачу из вузовского учебника».

3. Отсрочка оценки, если не выявлены мотивы поведения

Иногда поспешность в оценке может негативно изменить отношение ученика к кому или чему-либо. Каждый из нас может привести множество примеров, когда наши намерения были неправильно истолкованы и вызвали реакции, прямо противоположные тем, которые мы ожидали. В итоге такое непонимание оставляет в нашем сердце надолго глубокий след разочарования и обиды.

Отсроченная оценка позволяет избежать подобного положения. Продолжительность отсрочки определяется педагогом и может быть различной в зависимости от сложности возникшей проблемы, но она не должна быть бесконечной. Время, на которое отложено решение вопроса, обязательно сообщается ученику, так как, во-первых, он психически не способен длительно находиться в состоянии нервного напряжения, а во-вторых, затянутость решения снижает эффект самостоятельного осмыслиения поступка ребенком.

4. Как можно меньше запретов

Взрослому человеку, ребенку тем более, сложно удерживать в активе памяти, и следовательно, выполнять правила, число которых затрудняется назвать сам педагог. А что происходит в школе? Ребенку нельзя: бегать, шуметь, разговаривать на уроке, ходить без сменной обуви, пропускать уроки, не выполнять домашнего задания - так далее. Но если невозможно обозначить всю совокупность запретов, то выстраивать и осуществлять каждый момент своей жизни на их основе тем более нельзя. Сам факт неисчислимости этих правил негативно сказывается на отношении ребенка к ним, он думает: «Все равно я не смогу запомнить их все...» Поэтому время от времени в той или иной мере он нарушает правила, более того, он видит, как это делают другие. Так школьник субъективно свободно приходит к выводу, что правила можно нарушать.

Проходит какое-то время, и педагог или родители, наблюдая попрание нормы, корректируют или жестко пресекают его действия, прибегая порой к суворому наказанию. Будучи опять же субъективно свободным в выборе своей отношенческой позиции, ребенок делает новый для себя вывод: «Правила нарушать можно, но делать это явно – нельзя».

Следовательно, педагог изначально должен ориентироваться на эти особенности и ограничивать численность правил, делая их понятными и доступными для детей.

Предложим ученикам вариант двух запретов, в которые можно вместить все остальные: нельзя не работать и нельзя посягать на интересы другого человека. В этом случае, если ребенок опоздал на урок, он отвлекает учителя и других учеников, а значит, доставляет неудобства, посягает на их интересы. Если он не готовит домашнего задания – он не работает. Приходит без сменной обуви – приносит в помещение грязь, которая, высыхая, превращается в пыль, и теперь все вынуждены вдыхать ее и т.д.

5. Не злоупотреблять наказанием

Смысль этого правила заключается в том, чтобы избегать наказания, когда по возможно, когда нет острой необходимости в приостановлении действий ребенка, поскольку, произведя их, он, во-первых, не причинит вреда другим людям, а во-вторых, сможет сам оценить собственный поступок и скорректировать в случае необходимости свое отношение и поведение. Наряду с этим наказанием должно производиться обязательно в тех случаях, когда идет явное, открытое и осознанное попрание социально-культурных норм, когда возникает угроза благополучию любого человека, и самого нарушителя в том числе.

Следует также заметить, что там, где детей не поощряют, там и наказывать их не нужно: они и так уже наказаны отсутствием поощрения.

6. Предавать забвению возложенное наказание

Недопустима концентрация внимания детей на отрицательной оценке; и противном случае негативное проявление личностного качества ребенка укрепляется как окончательно установленное. Целенаправленное фиксирование на бумаге (в дневнике, бюллетене, стенгазете, «молнии» и т.п.) или в сознании школьника его недостойного поведения, а следовательно, длительное сосредоточение его внимания на этом недостатке, дает обратный воспитательный эффект, так как закрепляет ученика в этом положении. В результате он привыкает к своей роли «отрицательного героя» и утрачивает чувство вины. Осознание предосудительности своего поступка сменяется

обидой, а затем ненавистью к педагогу и другим детям. Но и этот период проходит, и прежние чувства заменяются безразличием к мнению окружающих.

О возложенном наказании ребенку не следует напоминать, тем более в присутствии других учеников, чтобы не вызвать явной и открытой агрессии. Если мера наказания оказалась малоэффективной и требуются дополнительные воздействия корректирующего или иного характера, то они производятся в контексте вновь возникшей ситуации, без апелляции к прежним поступкам. Любое новое или повторяющееся асоциальное проявление детей каждый раз рассматривается заново, а оценочное действие осуществляется или, по крайней мере, инструментируется, как не связанное с их прошлым негативным опытом. Это необходимо для того, чтобы исключить положение, при котором ребенку приходилось бы отвечать за один и тот же проступок несколько раз.

Типичные субъективные ошибки оценивания:

- велиодушие, снисходительность;
- симпатии и антипатии к ученикам;
- оценка по настроению;
- отсутствие критериев оценки;
- неустойчивость системы оценивания;
- близость оценки той, которая была выставлена ранее;
- перенос оценки за поведение на оценку по учебному предмету;
- завышение и занижение оценок.

4. Формы поощрения и наказания

Формы поощрения	Формы наказания
Поощрение	Наказание
Одобрение	Неодобрение
Похвала	Замечание
Материальная форма	Лишение удовольствия
Благодарность	Выговор
Присвоение звания	Исключение из коллектива

Одобрение – короткий положительный отзыв, констатирующий согласие с действием или мнением ученика. Оно производится верbalными и неверbalными средствами, подкрепляющими проявленную ценностную позицию. Разнообразие форм одобрения позволяет выразить различную степень общности точек зрения: «Согласен полностью», «В основном согласен», «Согласен, но...» Простота одобрения как формы воздействия делает ее доступной для каждого педагога, но частое и чрезмерное употребление приводит к формальной оценке. Неодобрение противоположно по значению.

Похвала – развернутое, аргументированное и проецируемое в будущее одобрение, осуществляющееся вербально. Присутствие в похвале аргументов (причин согласия) влияет на глубину осмысливания поступка: «Спасибо, что ты полила цветы: без воды они бы погибли». Обозначение проекции развития событий выявляет и демонстрирует неосознаваемые последствия, которые повышают самооценку и репутацию, высвечивая простое действие в высоком социальном предназначении: «Посмотрите, как хорошо, что мальчики повесили занавески. Теперь у нас в классе намного уютнее, и солнце никому не будет мешать: мы можем работать, не отвлекаясь». Замечание конструируется подобным образом, но имеет противоположный вектор направленности.

Материальная форма поощрения – опредмеченные похвала и одобрение – имеет огромную силу стимулирующего воздействия. К ней относятся: призы, сувениры, грамоты, разнообразные подарки (книги, конфеты, торты и т.д.). Материальная форма поощрения обязательно подкрепляется речевым обращением, которое может снизить или усилить эмоциональное переживание детей и нот момент. Соответственно наказание выступает в виде *лишения удовольствий*, кроме естественных потребностей ребенка в еде, сне, свежем воздухе, движении, физиологических отправлениях организма и т.д.

Если хорошо развиты коллективистские отношения взаимопомощи, взаимовыручки, взаимоответственности, когда класс или любая другая группа детей, объединенных одной общей целью, функционирует как единый организм, когда неудачи или успех одного становятся болю или радостью всех или когда дети обладают высоким уровнем самосознания, то становится возможным использование таких форм поощрения

и наказания, как благодарность и выговор.

Благодарность – индивидуальная или коллективная форма оценки. Объявление благодарности как момент педагогического воздействия требует продуманности в ситуационном и ритуальном планах. Это может быть традиционным действием или исключительным, особенным по своей значимости. Сила эмоционального переживания благодарности столь велика, что эта минута не может рассматриваться как воздействие индивидуальное, а только как коллективное, адресуемое всем его членам, присутствующим здесь. От педагога требуется большое умение организовать момент благодарности, чтобы всего было и меру: и слов, и времени, и эмоций. Этот же принцип меры соблюдается и при вынесении выговора.

Еще более значимой формой поощрения становится присвоение звания *исключение из коллектива* как форма наказания). Перечисленные для благодарности условия здесь приобретают принципы общности и единства.

6. Самооценка как средство принятия решения учеником

Важное значение для нормального развития человеческой личности имеет установление гармоничных отношений между тем, чего человек хочет, на что претендует, и тем, на что он фактически способен. Способности, как и все в личности, развиваются в процессе деятельности. Однако проблема, соответствуют ли они той цели, к которой стремится человек, всегда сохраняет свою актуальность. Всегда человек, так или иначе, оценивает соответствие желаемое им – возможному. Но эта оценка не всегда правильна. В одних случаях человек переоценивает свои возможности и силы, т.е. притягивает на большее, чем может. В других же, напротив, – его самооценка оказывается слишком робкой, и он способен на несравненно большее, чем сам предполагает.

Самооценка – отношение человека к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику. Она может быть правильной (адекватной), когда мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет. В тех же случаях, когда человек оценивает себя не объективно, когда его мнение о себе резко расходится с тем, каким его считают, самооценка чаще всего бывает неправильной, или, как ее называют психологи, неадекватной.

Если человек недооценивает себя по сравнению с тем, что он в действительности есть, то у него самооценка пониженная. В тех же случаях, когда он переоценивает свои возможности, результаты деятельности, личностные качества, наружность, характерной для него является повышенная самооценка. Как повышенная, так и пониженная самооценка очень затрудняет жизнь человека. Нелегко жить неуверенным в себе, робким; трудно жить и высокомерным.

Конфликтные ситуации, в которых оказывается человек, его неуживчивость очень часто являются следствием его неправильной самооценки.

Знать самооценку человека очень важно для установления отношений с ним, для нормального общения, в которое люди, как социальные существа, неизбежно включаются. Особенно важно учитывать самооценку ребенка. Как и все в нем, она еще только формируется и поэтому в большей мере, чем у взрослого, поддается воздействию, изменению.

Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относиться определенным образом как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности. С возрастом он все с большей определенностью различает свои действительные достижения и то, чего он мог бы достичь, обладая определенными личностными качествами. Так у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – один из основных компонентов самооценки.

В самооценке отражаются представления ребенка как об уже достигнутом, так и о том, к чему он стремится, проект его будущего – пусть еще несовершенный, но играющий огромную роль в саморегуляции его поведения в целом и учебной деятельности в частности.

Известно, что дети по-разному относятся к допускаемым ими ошибкам. Одни, выполнив задание, тщательно его проверяют, другие тут же отдают учителю, третий подолгу задерживают работу, особенно если она контрольная, боясь выпустить ее из рук. На замечание учителя: «В твоей работе есть ошибка» – ученики реагируют неодинаково. Одни просят не указывать, где ошибка, а дать им возможность самим найти ее и

исправить. Другие с тревогой, бледнея или краснея, спрашивают: «А какая, где?». И, безоговорочно соглашаясь с учителем, покорно принимают его помощь. Трети тут же пытаются оправдаться ссылками на обстоятельства.

Отношение к допущенным ошибкам, к собственным промахам, недостаткам не только в учении, но и в поведении - важнейший показатель самооценки личности.

Наиболее естественно, как уже отмечалось, реагируют на ошибки в их работах дети с правильной самооценкой. Они обычно даже с интересом самостоятельно ищут ошибку. Дети с пониженной самооценкой, если им предложить самим найти свою ошибку, обычно молча перечитывают работу несколько раз, ничего в ней не меняя. Нередко они сразу опускают руки и отказываются проверять себя, мотивируя тем, что все равно ничего не увидят. Благожелательное отношение учителя, поощрения служат существенным стимулом, поддерживающим их деятельность. Поощряемые и подбадриваемые учителем, они постепенно включаются в работу и нередко находят ошибку.

В самооценке ребенка отражается не только его отношение к уже достигнутому, но и то, каким он хотел бы быть, его стремления, надежды. Самооценка теснейшим образом связана с тем, на что человек претендует.

Самооценка ребенка обнаруживается не только в том, как он оценивает себя, но и в том, как он относится к достижениям других. Из наблюдений известно, что дети с повышенной самооценкой не обязательно расхваливают себя, но зато они охотно бракуют все, что делают другие. Ученики с пониженной самооценкой, напротив, склонны переоценивать достижения товарищей.

Дети, которые не критичны к себе, часто очень критичны к другим. Если маленькому школьнику (первокласснику, второкласснику), который обычно получает хорошие отметки и высоко оценивает себя, дать на оценку его собственную работу и такую же по качеству работу, выполненную другим, то себе он поставит 4 или 5, а в работе другого найдет массу недостатков.

Ребенок не рождается на свет с каким-то отношением к себе. Как и все другие особенности личности, его самооценка складывается в процессе воспитания, в котором основная роль принадлежит семье и школе.

Дети с высокой самооценкой отличались активностью, стремлением к достижению успеха как в учении и общественной работе, так и в играх.

Совсем по-иному ведут себя дети с низкой самооценкой. Их основная особенность - неуверенность в себе. Во всех своих начинаниях и делах они ждут только неуспеха.

Обнаружилось, что нет никакой связи между самооценкой ребенка и материальной обеспеченностью семьи. Зато прочность семьи оказалась очень важным фактором; в распавшихся семьях чаще встречались дети с пониженной самооценкой.

Не выявилось связи между самооценкой ребенка и количеством времени, которое родители проводят вместе с ним. Главнее – не сколько, а как общаются родители с ребенком. Важно бережное, уважительное отношение родителей к личности ребенка, их интерес к жизни сына или дочери, понимание характера, вкусов, знание друзей. В семьях, где воспитывались дети с высокой самооценкой, родители, как правило, привлекали детей к обсуждению различных семейных планов и проблем. К мнению ребенка внимательно прислушивались и относились к нему с уважением и тогда, когда оно расходилось с родительским.

Совсем другая картина открылась в семьях, где жило большинство детей с пониженной самооценкой. Родители этих учеников не смогли сколько-нибудь содержательно охарактеризовать своего ребенка. Эти родители включаются в жизнь своих детей только тогда, когда они создают для них определенные трудности; чаще всего толчком к вмешательству служит вызов родителей в школу. С поступлением в школу ребенка начинается новая полоса; ведущей формой его деятельности становится учебная деятельность с ее особым режимом, особыми требованиями к его нервно-психической организации и личностным качествам. Результаты этой деятельности оцениваются особыми баллами.

Теперь уже именно это определяет его лицо и место среди других людей. Успехи и неудачи в учении, оценки учителем результатов его учебного труда начинают определять и отношение ребенка к самому себе, т.е. его самооценку. Психологи и педагоги специально изучают влияние, которое оценки учителя оказывают на ребенка.

Группа учеников (каждый самостоятельно) выполняла учебное задание в

присутствии учителя. К одним учитель постоянно подходил, интересовался тем, что они делают, хвалил, поощрял. К другим детям он тоже подходил, но обращал внимание главным образом на допускаемые ими ошибки и делал им в резкой форме замечания. Некоторых детей он вообще оставил без внимания, ни к кому из них ни разу не подошел.

Результаты оказались следующими: лучше всех справились с заданием те дети, которых учитель подбадривал. Гораздо хуже выполнили задание те ученики, которым учитель портил настроение своими замечаниями. Но самые низкие результаты получились не у тех, кому учитель делал резкие замечания, а у детей, которых он вообще не замечал, никак не оценивал.

Этот опыт очень убедительно показал, что человек, который работает, нуждается в определенном отношении к тому, что он делает, испытывает потребность в том, чтобы результаты его труда оценивались. Больше всего он нуждается в одобрении, в положительной оценке. Его очень огорчает отрицательная оценка. Но совсем выводит из строя, действует угнетающе и парализует желание работать равнодушие, когда его труд игнорируется, не замечается. В ходе учебно-воспитательного процесса у школьников постепенно возрастает критичность, требовательность к себе. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность, а неудачи связывают только с объективными обстоятельствами. Второклассники и в особенности третьеклассники относятся к себе уже более критично, делая предметом оценки не только хорошие, но и плохие поступки, не только успехи, но и неудачи в учении.

Постепенно возрастает и самостоятельность самооценок. Если самооценки первоклассников почти полностью зависят от оценок их поведения и результатов деятельности учителем, родителями, то ученики вторых и третьих классов оценивают достижения более самостоятельно, делая предметом критической оценки и оценочную деятельность самого учителя (всегда ли он прав, объективен ли).

На протяжении школьного обучения, уже в пределах начальных классов, смысл отметки для ребенка существенно меняется; при этом находится в прямой связи с мотивами учения, с требованиями, которые сам школьник к себе предъявляет. Отношение ребенка к оценке его достижений все больше и больше связывается с потребностью иметь возможно более достоверное представление о самом себе.

Следовательно, роль школьных оценок не исчерпывается тем, что они должны воздействовать на познавательную деятельность ученика. Оценивая знания, учитель, по существу, одновременно оценивает личность, ее возможности, ее место среди других. Именно так и воспринимаются оценки детьми. Ориентируясь на оценки учителя, они сами ранжируют себя и своих товарищей как отличников, средних, слабых, старательных или нестарателей, ответственных или безответственных, дисциплинированных или недисциплинированных.

Для успешного решения педагогических задач учитель должен иметь чет-кое представление о тех факторах учебной деятельности младшего школьника, которые влияют на самооценку и развитие личности ребенка.

Влияние школьной оценки

Школьная оценка непосредственно влияет на становление самооценки школьника. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоичниками» и «троичниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях.

Их самооценка развивается своеобразно. А.И. Липкина, изучая динамику самооценки в начальных классах, выявила следующую тенденцию.

Первоначально дети не соглашаются с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в 1-2 классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает.

При этом они ориентируются не столько на достигнутое, сколько на желаемое: «Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку». «Учительница мне никогда не ставит четыре, все тройки или двойки, я сам поставил себе четыре». «Я же не хуже всех, у меня

тоже может быть четыре».

Нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в 3 раза от 1 к 4 классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям¹².

Чувство компетентности

Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания в младшем школьном возрасте. Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности, его личностное развитие искажается.

Дети сами осознают важность компетентности именно в сфере обучения. Описывая наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают, в первую очередь, на ум и знания.

Для развития у детей правильной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке.

Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения – чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваивают хороших учеников, особенно тех, которые достигают высоких результатов без особого труда. И, наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка.

Влияние семейного воспитания

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности.

У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей – поддержание престижа (разговоры дома вращаются вокруг вопроса: «А кто еще в классе получил пятерку?»), послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т.д.

В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни («В классе из окон не дует?», «Что вам давали на завтрак?»), или вообще, мало что волнует школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» – рано или поздно приведет к соответствующему ответу: «Ничего особенного».

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают «четверку» как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складываются в начале обучения.

Появление и влияние рефлексии

Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей

¹² Липкина А.И. Самооценка школьника. - М., 1976.

деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и, тем самым, создаются новые подходы к оценке своих достижений и личностных качеств.

Самооценка становится, в целом, более соответствующей действительности, суждения о себе - более обоснованными. В то же время наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

ТЕМА 7. ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА И РЕЗУЛЬТАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ¹³

План

1. Характеристика 5-балльной системы в нормативных документах.
2. Показатели обученности. Выявление итогов по исследованиям В.П. Симонова.
3. Оценка педагогической деятельности.

Понятия: степень обученности, диагностика обученности.

1. Характеристика 5-балльной системы в нормативных документах

Рассмотрим кратко историю пятибалльной шкалы оценок. Проблемой оценки ЗУН учащихся на протяжении всего становления и развития советской школы занимались как ученые, так и директивные органы, но проблема оценочных суждений учителя редко выделялась в качестве самостоятельной. Основные этапы попыток решения той проблемы:

- май 1918 года – постановление народного комиссара по просвещению А.В. Луначарского «Об отмене отметок», в котором было определено: 1. Применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики. 2. Перевод из класса класс и выдача свидетельств на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета по исполнении учебной работы;

- сентябрь 1935 года – введено пять словесных (вербальных) оценок: «очень плохо», «плохо», «посредственно», «хорошо», «отлично», которые просуществовали до конца 1943 года (т.е. эти это были прообразы тех оценочных суждений, которыми должны были руководствоваться учителя, несмотря на то, что характеристики этих оценок были довольно примитивны и будто отражали определенные качественные изменения в обученности учащихся);

- январь 1944 года – принято решение вновь заменить применявшиеся в школе словесные оценки на цифровую «пятибалльную» систему оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней, школы с соответствующим дополнением каждого балла простейшим оценочным суждением типа «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и т.н. В вышедший вслед этим постановлением инструкции о применении цифровой «пятибалльной системы» оценки было сформулировано, что при оценке успеваемости учащихся:

*1. Балл «5» ставится в том случае, когда учащийся *исчерпывающе знает весь программный материал, отлично понимает и прочно усвоил его*. На вопросы дает правильные, сознательные и уверенные ответы. В различных практических заданиях умеет самостоятельно пользоваться полученными пиниями. В устных ответах и письменных работах пользуется литературным правильным языком и не допускает ошибок.*

*2. Балл «4» ставится в том случае, когда учащийся *знает весь требуемый материал, хорошо понимает и прочно усвоил его*. На вопросы (в пределах про граммы) отвечает без затруднений. Умеет применять полученные знания в практических заданиях. В устных ответах пользуется литературным языком и не делает грубых ошибок. В письменных работах допускает только незначительные ошибки.*

*3. Балл «3» ставится в том случае, когда учащийся *обнаруживает знание основного программного материала*. При применении знаний на практике испытывает некоторые затруднения и преодолевает их с небольшой помощью учителя. В устных ответах допускает ошибки при изложении материала и в построении речи. В письменных работах делает ошибки.*

*4. Балл «2» ставится в том случае, когда ученик *обнаруживает незнание большей части программного материала*, отвечает, как правило, лишь на наводящие вопросы учителя неуверенно. В письменных работах допускает частые и грубые ошибки.*

*5. Балл «1» ставится в том случае, когда учащийся *обнаруживает полное незнание проходящего учебного материала*.*

*6. При определении четвертных и итоговых (в конце учебного года) оценок **не допускается выведение их как средних арифметических**. Эти итоговые оценки*

¹³ В данной лекции используется материал из учебного пособия В.11. Симонова «Урок: планирование, организация и оценка эффективности».

должны соответствовать уровню знаний учащегося к моменту его аттестации.

Таким образом, *оценочные суждения в виде вербальных оценок* не позволяло и не позволяет оценивать *все многообразие учебного труда учащихся; степень усвоения ими учебного материала, уровень сформированности у них умений и навыков, их усердие, настойчивость, активность, прилежание, одаренность, талант, озарение, нестандартность мышления*¹⁴.

2. Показатели обученности. Выявление итогов по исследованиям В.П. Симонова

Основой предложенной модели является то, что обученность человека характеризуется пятью последовательно возрастающими показателями.

Первый показатель степени обученности учащихся – *различие* (распознавание) или уровень знакомства характеризует низшую степень обученности. Учащийся отличает данный объект, процесс, явление или какое-либо действие от их аналогов только тогда, когда ему предъявляют их в готовом виде, показывая формальное знакомство с данным объектом или процессом, действием, с их внешними, поверхностными характеристиками. Это самая низкая ступень овладения учащимся знаниями, т.е. это *возможность только узнавания в дальнейшем*, процесс восстановления запечатленного в памяти мысленного образа предмета в результате повторного воздействия этого предмета на человека.

На практике, например, учащийся при предъявлении ему математических формул, выражающих второй закон Ньютона или всемерного тяготения, только отличает их друг от друга. Написать и объяснить их он не может, а тем более решить задачу с применением этих законов. Такой учащийся и находится на первой ступени учебно-познавательной деятельности по данному разделу курса данного учебного предмета. На вопросы учителя этот ученик дает только однозначные ответы, в которых порой заметна попытка «угадать» правильный ответ.

Второй показатель обученности – *запоминание*. При этой степени обученности учащийся может пересказать содержание определенного текста, правила, воспроизвести формулировку того или иного закона, но, однако, *сплошное воспроизведение текста не может служить еще доказательством его понимания*. Наблюдения свидетельствуют также, что этот показатель нельзя принимать за верхний предел при проверке степени обученности учащихся, так как запоминание – это скорее количественный показатель, чем качественный. Он в основном характеризует количество усвоенной информации. Как показывает опыт и исследования психологов, семантическая сторона информации не всегда находит при нем адекватное выражение. Можно запомнить материал без уяснения его сущности на уровне «зазубривания». Показывая эту степень обученности, учащийся отвечает на вопросы только репродуктивного плана и часто только при их определенной последовательности, отражающей логику построения текста учебника, пособия, рассказа учителя.

Таким образом, более важным и существенным является **третий показатель обученности** – *понимание* – как процесс нахождения существенных признаков и связей исследуемых предметов и явлений и вычленение их из массы несущественного, случайного на основе анализа и синтеза, применения правил логического умозаключения и установления сходства и различия причин, вызвавших появление данных объектов и их развития. Учащийся при этой степени обученности не только воспроизведет формулировку, например, второго закона Ньютона, напишет его математическое выражение, но и *сможет объяснить его, привести примеры не только те, которые были ему приведены учителем или в учебнике, но и свои*. Сущность данного процесса (явления) им понята, а не просто формально закреплена в сознании, как какое-то определенное количество информации. Здесь присутствует и семантическая сторона полученной и усвоенной информации.

Четвертый показатель обученности – *простейшие (элементарные) умения и навыки*. Психологи определяют умение как закрепленные способы применения знаний в практической деятельности. При этой степени обученности учащийся показывает умение применять на практике полученные им теоретические знания в простейших (алгоритмизированных) заданиях: решает типовые, стандартные задачи с использованием усвоенных законов и правил, покрывает легко обнаруживаемые причинно-следственные связи при разборе теоретического материала и умеет определенные несложные

¹⁴ Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности. - М, 2005 -С. 79-80.

теоретические положения связать с практикой.

Алгоритмизированные (элементарные) умения и навыки – один из важнейших показателей степени обученности, и они должны служить первой основной целью учебно-воспитательной деятельности учителя на уроке. Элементарные умения и навыки – показатель довольно высокой степени обученности, позволяющей учащемуся реализовать свой «багаж знаний», простейшие умения в процессе систематического их применения переходят в простейшие же навыки. Однако целью всякого обучения является не просто достижение элементарных умений и навыков, а широкий перенос усвоенных человеком действий в новые условия (иные, чем разбирались, например, в определенной учебной ситуации).

Пятый показатель обученности – перенос, т.е. положительное влияние ранее усвоенного навыка на овладение новыми. Учащийся, показывающий эту наивысшую степень обученности (на данном этапе обучения), умеет творчески применять полученные теоретические познания на практике в новой, нестандартной ситуации, «переносить» в нее изученные и усвоенные ранее понятия, законы и закономерности.

Перенос характеризуется способностью к обобщению и переносу установленных закономерностей на новые явления. Учащийся при этой степени обученности дает ответ на любой вопрос, решает любую задачу или пример, которые могут быть ему предложены в соответствии с программными требованиями на данном этапе обучения, конструирует новые способы деятельности и находит часто оригинальные подходы к решению поставленной перед ним задачи.

Возрастание порядковых номеров показателей степени обученности символизирует тот факт, что каждый последующий показатель качественно и количественно выше предыдущего¹⁵.

Степень обученности – это совокупность определенных знаний умений и навыков, усвоенных учащимися. Учащегося, обученность которого при проверке соответствует степени переноса (V-й, высший показатель степени обученности), можно считать обученным полностью (до 100%). Общую степень изученности составляют пять приведенных показателей ($I + II + III + IV + V = 100\%$ или $4\% + 12\% + 20\% + 28\% + 36\% = 100\%$).

I-й показатель степени обученности – «различение» – составляет 4% от нее;

2-й показатель «запоминание» – составляет 12% от степени обученности и в абсолютном измерении, и учащегося, достигшего этого показателя, в принципе, можно считать обученным до 16%;

3-й показатель – «понимание» составляет 20% от степени обученности, и учащегося, достигшего этого показателя, можно считать обученным до 36%;

4-й показатель – «простейшие умения и навыки» – составляет 28% от общей степени обученности, и учащегося, достигшего этого показателя, можно считать обученным до 64%;

5-й показатель – «перенос» – составляет 36% от степени обученности, и учащегося, достигшего его, можно считать обученным до 100%.

В существующей же балльной шкале отсчет идет на убывание знаний и умений, а не на их прирост. В настоящее же время, например, оценка «три» выставляется и за 4% содержания от степени обученности (третий уровень требований), и за 16% содержания от степени обученности (второй уровень обученности), и за 36% содержания от степени обученности (первый уровень требований). Такое широкое применение и толкование оценки «три», а также всех остальных, обусловлено фактическим сужением использования балльной системы в последние годы, то есть формально (юридически) наша шкала четырехбалльная, а фактически она уже трехбалльная¹⁶.

Когда преподаватель формирует новые знания, умения и навыки у учащихся, они следуют в несколько иной последовательности, чем тогда, когда он проверяет и оценивает степень их усвоения.

Алгоритмизированные (элементарные) умения и навыки – один из первейших показателей практической обученности учащегося, и они могут служить первичной целью образовательной деятельности преподавателя на занятиях. Это важно и потому, что, как показали результаты исследования П.Я. Гальперина, «знания формируются без

¹⁵ Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности. - М., 2005 - С. 82-85.

¹⁶ Симонов В.П. Педагогический менеджмент. - М., 1997. - С. 203-207.

предварительного заучивания в процессе применения к решению задач»¹⁷.

Элементарные умения и навыки – показатель довольно степени обученности, позволяющий учащемуся реализовать свой «багаж знаний», простейшие умения в процессе систематического их применения переходят в простейшие же навыки. Однако главной и основной целью обучения является не просто достижение элементарных умений и навыков, а широкий перенос усвоенных человеком действий в новые условия (иные, чем разбирались, например, в определенной учебной ситуации). Эффективность образовательной деятельности преподавателя предопределяет высокое качество знаний и высокую степень обученности и воспитанности обучаемых им учащихся. Второе находится в тесной взаимосвязи с первым. Однако формальное знание преподавателем, составляющим понятия «знания, умения и навыки» в их общем виде, формальное отношение к ним, как и к каким-то общим, теоретическим понятиям, приводит и к формальному характеру его образовательной деятельности на занятиях, которая часто выражается в целом ряде ошибочных действий и затруднений преподавателя.

1. Отдельные преподаватели не представляют четко ту степень обученности, на которую они хотели бы вывести учащихся в итоге конкретного урока (как следствие затруднений преподавателя при выборе основных его целей и задач).

2. Большая информационная перегрузка отдельных уроков и неумение не которых преподавателей вычленить в учебном материале самое главное, актуальное, не позволяет в достаточной мере перейти на уроке от теории к практике, т.е., отработать простейшие умения и навыки, и часто это переносится на самостоятельную работу учащихся дома. Осуществить же самостоятельный переход от «понимания» даже к простейшим «умениям и навыкам» под силу чаще всего только наиболее успешно обучающимся учащимся, а основная их часть с этим самостоятельно не справляется, и у них накапливается хроническое отставание как в области знаний теории, так и, в области применения теоретических знаний на практике¹⁸.

3. Сравнительная характеристика показателя степени обученности и существующей балльной шкалы

Структура и содержание десятибалльной шкалы оценки обученности учащихся¹⁹

10-бал. шкалы	Основные показатели СОУ (степени обученности учащихся)	Обученность в %	Уровень
1 балл Очень слабо	Присутствовал на занятии, слушал, записывал под диктовку учителя и товарищей, переписывал с доски и т.п.	Около 1%	Различение, распознавание
2 балла Слабо	Отличает какой-либо процесс, объект и т.п. от их аналогов только тогда, когда ему их предъявляют в готовом виде, скачал работу с Интернета или переписал из какого-то сборника	От 2 до 4%	(уровень знакомства)
3 балла Посредственно	Запомнил большую часть текста, правил, определений, законов и т.п., но объяснить ничего не может (механическое запоминание)	От. 5 до 9%	Запоминание
4 балла Удовлетворительно	Демонстрирует полное воспроизведение изученных правил, законов, формулировок, математических и иных формул и т.п., однако, затрудняется что-либо объяснить	От 10 до 16%	(неосознанное воспроизведение)

¹⁷ Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В. Петровского, - М., 1977. - С. 419.

¹⁸ Симонов В.П. Педагогический менеджмент. -М., 1997.-С. 208-209.

¹⁹ Там же

10-бал. шкалы	Основные показатели СОУ (степени обученности учащихся)	Обученность в %	Уровень
5 баллов Недостаточно хорошо	<i>Объясняет отдельные положения усвоенной теории, иногда, выполняя такие мыслительные операции, как анализ и синтез</i>	От 17 до 25%	Понимание
6 баллов Хорошо	Отвечая на большинство вопросов по содержанию теории, демонстрируют <i>осознанность усвоенных теоретических знаний</i> , проявляя способность к самостоятельным выводам и т.п.	От 26 до 36%	(осознанное воспроизведение)
7 баллов Очень хорошо	<i>Четко и логично излагает</i> теоретический материал, свободно владеет понятиями и терминологией, способен к обобщению изложенной теории, хорошо видит связь теории с практикой, умеет применить ее в простейших случаях.	От 37 до 49%	Элементарные умения и
8 баллов Отлично	Демонстрирует <i>полное понимание</i> сути изученной теории и <i>применяет ее</i> на практике легко и не особенно задумываясь. Выполняет почти все практические задания, иногда допуская незначительные ошибки, которые сам и исправляет	От 50 до 64%	навыки (репродуктивный уровень)
9 баллов Прекрасно	<i>Легко выполняет практические задания</i> на уровне «Переноса», свободно оперируя усвоенной теорией в практической деятельности	От 65 до 81%	Перенос
10 балл. Великолепно	<i>Оригинально, нестандартно применяет</i> полученные знания на практике, формируя самостоятельно новые умения на базе полученных ранее знаний и сформированных умений и навыков	От 82 до 100%	(творческий уровень)

Использование десятибалльной шкалы на практике позволит:

- более эффективно использовать все многообразие возможных оценочных суждений как фактора стимуляции и положительной мотивации учащихся к учебно-познавательной деятельности;
- прийти к единому уровню требований при оценке степени обученности во всех учебных заведениях (в настоящее время при поступлении в вузы девальвируется примерно 72% школьных оценок);
- преодолеть синдром боязни отрицательных оценочных суждений и соответствующих отрицательных баллов типа «1» и «2», так как в данной шкале они все являются положительными и их надо определенным образом «заработать»;
- уйти от второгодничества как социальной и педагогической проблемы через более достоверную оценку практической степени обученности учащихся по разным предметам;
- создать «слабым» и «трудным» учащимся более комфортные условия пребывания в учебных заведениях;
- ликвидировать необоснованные притязания учащихся и родителей к оценке

обученности их детей на основе простой и понятной им методики оценивания.

Взаимосвязь десятибалльной шкалы с существующей и суррогатной

Десятибалльная шкала	Суррогатная шкала	Существующая шкала
1 балл - очень слабо	«2+» (два с плюсом)	3 балла (удовлетворительно)
2. балла - слабо	«3-» (три с минусом)	3 балла (удовлетворительно)
3 балла - посредственно	«3»(посредственно)	3 балла (удовлетворительно)
4 балла - удовлетворительно	«3+» (три с плюсом)	3 балла (удовлетворительно)
5 баллов - недостаточно хорошо	«4-» (четыре с минусом)	4 балла (хорошо)
6 баллов - хорошо	«4» (хорошо)	4 балла (хорошо)
7 баллов - очень хорошо	«4+» (четыре с плюсом)	4 балла (хорошо)
8 баллов - отлично	«5-» (пять с минусом)	5 баллов (отлично)
9 баллов - прекрасно	«5» (отлично)	5 баллов (отлично)
10 баллов-великолепно	«5+» (пять с плюсом) (как исключение)	5 баллов (отлично)

Эта таблица позволяет, пока существует формально пятибалльная, а фактически трехбалльная шкала, выставлять итоговые оценки в аттестаты в соответствии с ней, т.е. в соответствии с пока существующим государственным эталоном²⁰.

4. Пути преодоления формализма в контрольно-оценочной деятельности учителя:

1. Необходимо довести до сознания всех преподавателей *уточненные критерии трех балльных оценок*, которыми пользуются на практике. Всех же Преподавателей необходимо ознакомить с основными составляющими понятия «знания» и понятия «умения и навыки».

2. В рамках каждой учебной дисциплины преподаватели должны постараться *определить номенклатуру умений и навыков*, которыми учащиеся могут и должны овладеть. Определение оптимальной номенклатуры умений и навыков особенно важно для преподавателей гуманитарного цикла учебных предметов, т.е. таких дисциплин, где определенная нечеткость и неосознанность конкретности умений и навыков вызывает серьезное затруднение преподавателей как при их формировании у учащихся, так и при их проверке и оценке.

3. Как преподавателям, так и инспектирующим учебный процесс предстоит *овладеть методикой выявления (определения) того уровня требований*, на котором проводится преподавание определенной учебной дисциплины и проверка степени обученности по этой же дисциплине. *Уровень требований предопределяется характером обучающего и контрольного задания* (характером вопросов, предлагаемых для рассмотрения или проверки), а основным показателем (точкой отсчета) является тот показатель, который характеризует выставление учащимся высшего балла «5» («отлично») и затем, соответственно, следующего за ним балла «4». Низший уровень требований бывает обусловлен и неосознанными действиями преподавателя. Это происходит, например, тогда, когда опрос с оценкой проводится сразу после объяснения нового материала. Ведь для того, чтобы достигнуть «умений и навыков», а тем более «переноса», требуется часто более продолжительное время, чем часть урока или даже целый урок. На этом же уровне требований выставляются отметки всей группе учащихся за выполнение по образцу общей, фронтальной лабораторной работы. Все это и предопределяет необходимость каждому преподавателю тщательно обдумывать объем и качество предлагаемых учащимся заданий (вопросов) в плане соответствия их высшему уровню требований. Неоправданно выставление высшего балла за простой пересказ текста учебника, за устный повтор вслед за преподавателем или предыдущим учащимся каких-либо правил, определений, формулировок и т.п. Одно делать - сказать, и совсем другое - объяснить, написать, показать, сделать и т.п. Второе предопределяет как

²⁰ Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности. - М., 2005.-С. 86-88.

минимум средний, а то и высший уровень требований.

4. Необходимо преодолеть формальное отношение к проверке и оценке степени обученности учащихся в ее главном аспекте – проверке и оценке теоретической и практической обученности на этапе первичного усвоения знаний и первичного формирования умений и навыков. Прочность сформированных знаний, умений и навыков предопределяется в основной степени воспроизведением знаний на уровне долговременной памяти и, соответственно, умений и навыков через определенное продолжительное время, а не сразу же на уроке, следующим за тем, на котором эти знания, умения и навыки формировались. Здесь важнейшую роль играет реализация принципа непрерывного повторения, сказывающегося в продуманной системе отработки актуальных знаний и важнейших номенклатурных умений и навыков из урока в урок, в их органическом единстве с теми знаниями, умениями и навыками, которые формируются впервые, в их тесном единстве и связи с жизнью вообще. Главным в этом направлении должно быть то, что всякая проверка степени обученности учащихся должна носить, в первую очередь, обучающий характер. Формализм в проверке и оценке знаний учащихся заключается в том, что эта проверка часто носит характер констатации ошибок и недочетов в уровне овладения отдельными учащимися учебным материалом, а преподаватель просто оценивает это низким баллом. Организация в ходе занятий самопроверки правильности выполненного задания, например, с использованием через кодоскоп карточек с полным и правильным решением, организация взаимопроверки, разрешение пользоваться учащимся при устном ответе составленными ими самостоятельно или под руководством преподавателя планом ответа - все эти простые приемы позволяют реализовать обучающую функцию проверки, что предопределяет преодоление формализма на этапе обучение. Немаловажное значение имеет четкое осознание преподавателем тех функций, которые выполняет проверка и оценка степени обученности учащихся, а также знание основных условий эффективности этой проверки.

Основными условиями эффективности проверки знаний учащихся в ходе занятий являются:

- всесторонний характер проверки;
- системность и регулярность ее;
- объективность и индивидуальный подход²¹.

3. Оценка педагогической деятельности

Показатели: мнение учеников и учащихся; качество занятия; самооценка; конечный результат; методическое обеспечение; мнение администрации.

Мнение учеников и учащихся очень важно. Обычно их спрашивают, как преподаватель представляет информацию (зачем она, интересна ли, насколько номинально ли работать с ней, выделяется ли главное и т.д.), как организуется познавательная деятельность обучаемых (активная самостоятельная работа над предметом вне аудитории, активность на занятиях, постановка вопросов самими обучаемыми и т.д.), а также о том, насколько им приятно общаться с преподавателем в учебном процессе.

Хорошо, если анкеты, которые используются для выяснения мнения обучаемых о характере учебного процесса, не предлагают ученикам и учащимся оценивать личностные качества преподавателя, а только совместную деятельность преподавателя и обучаемых. Сейчас в учебных заведениях используется большое количество различного рода анкет. Хорошо, если этим занимаются люди, прошедшие специальную подготовку, правильно хранят информацию²². Однако так бывает не всегда и не везде. Поэтому лучше самому проводить раз в году анкетирование своих учеников.

Мнение учеников и учащихся о качестве педагогической деятельности не всегда объективно: иногда желание продолжать работать с данным преподавателем соседствует с утверждением «на занятиях занимаюсь посторонними делами» и «работать не хочется». Поэтому анкеты дают возможность обнаружить проблемы, если они есть, а если, по мнению учеников и учащихся, их нет, то нужно еще привлекать другие источники информации о деятельности преподавателя, так как может иметь место формирование неправильной позиции учащихся (ситуация «все довольны»).

Таким источником является качество занятия²³.

²¹ Симонов В.П. Педагогический менеджмент. - М, 1997. - С. 217-219.

²² Скок Г.Б., Горлов Б.Б. Психолого-педагогические аспекты оценки деятельности преподавателей: Учебное пособие. - Новосибирск, 1992.-С. 115.

²³ Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для

Качество одного занятия мало о чём говорит, но в сочетании с другими источниками информации о деятельности «посмотреть» несколько занятий необходимо. Это можно сделать самим. Посетите занятия своих коллег (лучше двух «полярных» преподавателей) и проанализируйте эти занятия, пользуясь информацией, приведенной в таблицах.

Приемы деятельности преподавателя по представлению информации и созданию ориентировочной основы на занятиях

<i>Непродуктивные приемы</i>	<i>Продуктивные приемы</i>
<ul style="list-style-type: none"> - сообщается только тема лекции, занятия, цель и задача не ставятся или ставятся нечетко; - выдача готовой инструкции; - план лекции не сообщается; - план сообщается, но лектор ему не следует; - полученные результаты не обсуждаются или обсуждаются наспех; - в конце выводы не делаются или делаются после звонка; - частое повторение сказанного одними и теми же словами; - непрерывный монолог; - ответы на вопросы нечеткие, вопросы остаются без ответа; - однообразие способов представления информации; - не использование или однообразие средств информации; - чрезмерная детализация информации 	<ul style="list-style-type: none"> - четко ставится цель и задача; - обсуждение плана деятельности; - сообщается тема и план лекции; - количество узловых вопросов обсуждаемых на лекции, не более трех; - подробный анализ результатов; - обязательные выводы в конце занятия, обобщение, выделение главного; - использование материалов из других областей; - материал не повторяет учебник; - наличие четкой позиции преподавателя; - свободное владение материалом (ответы на вопросы, отсутствие привязанности к конспекту); - информация представляется на языке слов, формул, образов; - разнообразие средств наглядности; - свертывание уплотнение информации

Деятельность преподавателя по активизации познавательной деятельности учеников на занятиях

Деятельность преподавателя по организации контроля на занятиях

<i>Непродуктивно</i>	<i>Продуктивно</i>
<ul style="list-style-type: none"> - нецеленаправленность контроля; - результаты контроля не обсуждаются; - необъективная оценка результатов деятельности (заныжение оценок сильным и занижение слабым); - критерии оценок заранее не сообщаются; - негативная оценка личности; - однообразие форм контроля; - полное отсутствие контролирующей деятельности; - гипертрофия функции контроля (в ущерб обучению); - самооценка и самоконтроль не практикуются и не поощряются; - преобладание отрицательных оценок 	<ul style="list-style-type: none"> - целенаправленность контроля; - обсуждение результатов контроля; - объективность оценочных суждений преподавателя; - требования к выполнению контрольных заданий, критерии оценок сообщаются заранее; - преобладание положительных оценок

Деятельность преподавателя по созданию положительного эмоционального настроя в учебном процессе и регуляции поведения на занятиях

<i>Непродуктивно</i>	<i>Продуктивно</i>
<ul style="list-style-type: none"> - раздражение, неудовольствие; - нотация; - отсутствие похвалы; - неэмоциональность преподавателя, пассивность; 	<ul style="list-style-type: none"> - ободрение, похвала; - юмор, шутка, улыбка; - умеренные жесты, мимика; - призыв работать лучше, быстрее; - направленное формирование оценочных

<ul style="list-style-type: none"> - подчеркнутая эмоциональная окраска всех высказываний; - недобрая, снисходительная насмешка; - замечание аудитории; - частые отступления, не связанные с темой занятия; - ограниченный репертуар воздействий на поведение, а число их велико; - преобладание негативных оценок деятельности, поведения; - негативная оценка личности; - перерывы в работе не соблюдаются; - организация поведения (в ущерб деятельности) 	<ul style="list-style-type: none"> суждений; - создание обстановки доверия, уверенности в успехе; - замечания отдельным учащимся; - отступление, связанное с темой занятия; - число воздействий на поведение невелико, а репертуар широк; - косвенное воздействие на поведение (изменение ситуации); - преобладание положительных оценок (деятельности, результата); - соблюдение перерывов в работе; - организация деятельности (а не поведения)
---	--

Страйтесь выделить продуктивные и непродуктивные приемы деятельности. Планируя свои занятия, пытайтесь избегать непродуктивных методов. Педагогическое мастерство дискретно: оно может вырасти скачком, если вы только избавитесь от негативных приемов, не будете использовать то, что «запрещено». Особенно, это касается эмоционального блока, регуляции поведения. Преподаватели, не имеющие педагогического образования, часто имеют «сбои» в коммуникативных умениях, хорошо владея другими. У некоторых основным способом «усмирения» непослушных учеников и учащихся является «диктант» (дословная запись текстов на слух). Бывает, что «диктант» является чуть ли не единственным «активизирующими» приемом. Главное, готовя занятие, четко определить цель и выстраивать его в соответствии с этой целью²⁴.

Часто для оценки деятельности преподавателя применяется самооценка. Сама по себе самооценка ни о чем не говорит: я оцениваю свои возможности, умения, затруднения. Но в сочетании с другими источниками информации о деятельности она свидетельствует об уровне рефлексии преподавателя, и понимании структуры и качества своей деятельности. Непонимание, отсутствие проблем, а также заниженная самооценка не способствуют выстраиванию собственного стиля педагогической деятельности.

Конечный результат – это самое трудное, что обязательно должно присутствовать в оценке и что труднее всего измерить, поскольку этот результат носит интегрированный характер (принадлежит не одному преподавателю), а также результат может проявиться гораздо позже, а не в тот момент, когда хотят его измерить.

Измерить сравнительно легко лишь «подготовку» учеников и учащихся по предмету, циклу дисциплин. Это понятие уже, чем образование.

Анализ контролирующих материалов, используемых преподавателями на всех уровнях обучения, позволяет сделать выводы о качестве этих материалов: мы чисто проверяем что-то очень частное, конкретное, специальное, иногда требуем пересказать тексты по дисциплинам, в которых проверяется вовсе не грамматическая и лексическая грамотность. Если измерить качество подготовки достаточно трудно, то его отсутствие чувствуется всеми.

Методическое обеспечение, его качество – еще один источник информации и педагогической деятельности. Оценив качество, приходится трудиться над собственным методическим комплексом в течение всего времени работы преподавателем, обновляя не только содержание курса, но и характер заданий, находя такие виды деятельности обучаемых, которые будут лучше способствовать достижению поставленных целей.

Если речь идет об учащихся школ, гимназий, лицеев, то используется для оценки качества деятельности преподавателя мнение родителей. Их обычно спрашивают, задавая вопросы более общего характера (о предпочтении, об удовлетворении уровнем образования, о конфликтах детей с учителями, о мотивации учащихся и т.д.). Мнение администрации исключить нельзя, так как некоторые преподаватели занимают уйму времени у администрации, вынуждая их бесконечно решать возникающие конфликты или беспокоиться о возможных срывах занятий.

Точные количественные результаты надо представлять только самому преподавателю.

²⁴ Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: Учеб. пособие для преподавателей. - М.; Педагогическое общество России, 2000. - С. 60-64.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Балл – усвоенная единица для оценки по определенной шкале результатов выполнения теста или его задания.

Балл тестовых материалов – совокупность систематизированных тестовых заданий и тестов, разработанных различными авторами, для различных целей, прошедших аprobацию и имеющих известные характеристики.

Бланк ответа – стандартный бланк для записи ответов на предложенные в тесте задания; тестируемый отмечает или записывает номера выбранных ответов или сами ответы в определенные позиции бланка.

Валидность – одна из важнейших характеристик психоагностических методик и тестов, один из основных критерии их качества. Это понятие близко к понятию достоверности, но не вполне тождественно ему. Валидность указывает, что именно тест измеряет и насколько хорошо он это делает, чем валиднее тест, тем лучше отображается в нем то качество, ради измерения которого он создавался.

Валидность теста прогностическая – частный случай валидности критериальной. Отражает эффективность прогноза теста о возможностях испытуемых в будущем.

Валидность теста содержательная – характеристика теста, выражающая показатель охвата заданиями теста той области знания, подготовленность в которой этот тест оценивает.

Валидность сопоставительная (текущая) – частный случай валидности критериальной. Отражает соответствие текущего диагноза теста результатам другого измерения того же объекта.

Валидность теста – комплексная характеристика теста, отражающая его способность измерять именно то, для чего он предназначен. Характеризует возможности генеральной совокупности заданий в тестируемой области знаний несмешенно оценить объект измерений теста.

Виды контроля – это система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения, эффективности учебного процесса. Современная дидактика выделяет следующие виды контроля: устный контроль, письменный контроль, практический контроль, дидактические тесты, наблюдение.

Диагностика – это точное определение результатов дидактического процесса.

Диагностика – область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Диагностика обученности – включает контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ; прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса.

Задание закрытого типа – тестовое задание, содержание которого сопровождается несколькими номерованными вариантами ответа; испытуемому предлагается выбрать номер правильного ответа.

Задание открытого типа – тестовое задание без указания возможных вариантов ответа; испытуемому предлагается самостоятельно указать правильный ответ.

Инструкция о проведении тестирования – документ, устанавливающий порядок и организацию тестирования, которые определяются используемой методикой, техническими и организационными средствами и запланированными способами обработки.

Инструкция тестового задания – словесные указания испытуемому, святимые с выполнением тестового задания (выбором правильного ответа из нескольких вариантов; решением математической задачи; и т.п.). Указывается способ записи правильного ответа (что, каким образом и где надо отметить, вписать и т.д.). Инструкция может быть единой для нескольких заданий теста, если эти задания однотипны по действиям.

Ключ тестового задания – правильный ответ для тестового задания.

Компетентность (по Равену) – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Контроль – это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков.

Матрица ответов – прямоугольная таблица, в каждой позиции которой

указываются ответы участника тестирования. Обычно номер строки соответствует номеру испытуемого, а номер столбца соответствует номеру задания теста.

Методы контроля – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающих.

Надежность теста – показатель точности и устойчивости результатов измерения с помощью теста при его многократном применении. Характеризует степень адекватности отражения тестом соответствующей генеральной совокупности заданий.

Отметка – это условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах.

Оценка – как философская категория предполагает определенное «отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установлению их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морили».

Педагогическая оценка – предполагает оценивание проявляемого качества, но не личности ребенка в целом. Оценить – значит «установить степень, уровень, качество чего-нибудь». Педагогический тест – это система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности – система, создаваемая с целью объективно оценить структуру и качество, измерить уровень подготовленности испытуемых. Указывается также планируемое время выполнения каждого тестового задания и всего теста в целом.

Протокол результатов тестирования – официальный документ о результатах тестирования определенного контингента испытуемых с указанием тестового балла для каждого участника тестирования.

Проверка – система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.

Психометрия – это индикатор, позволяющий определить не только подготовку школьников, но и способность достижения успехов в учебе, стимулирование развития ученика, повышение воображения, мышления, памяти, способностей.

Рейтинг (от англ. Rating-to-rate) – оценивать, определять класс, категорию.

Рейтинговый контроль – метод для измерения отношений между изучаемыми объектами на основе экспертных оценок (рейтингов).

Степень обученности – это совокупность определенных знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися.

Тест – (от англ. слова test – проверка, задание) – это система заданий, позволяющих измерить уровень усвоения знаний, степень развития определенных психологических качеств, способностей, особенностей личности.

Тест аппаратурный – тест с использованием технических устройств для изучения внимания, восприятия, памяти и т.д.

Тест гетерогенный – педагогический тест, проверяющий уровень подготовленности по нескольким родственным дисциплинам.

Тест гомогенный – педагогический тест, проверяющий уровень подготовленности по конкретной дисциплине.

Тест критериально-ориентированный – частный случай теста, предназначенного для абсолютного тестирования, позволяющий оценить, преодолел ли испытуемый определенный порог усвоения учебного материала рассматриваемый учебной программы или ее части. При этом результаты тестирования сравниваются с некоторым критерием уровня подготовленности.

Тест мономорфный – тест, объединяющий задания одного типа (например, задания закрытого типа).

Тест мощности (тест на сложность) – тест, состоящий из заданий возрастающей трудности. Время выполнения лимитируется мягко. Оценивается в зависимости от уровня трудности верно выполненных заданий.

Тест нормативно-ориентированный – частный случай относительного теста, позволяющий сравнивать учебные достижения (уровень подготовленности) отдельных испытуемых друг с другом или относительно предварительно полученных тестовых норм.

Тест обучающий – педагогический тест, включающий актуальный учебный материал, предназначенный для формирования у обучаемого определенного уровня знаний, умений, навыков, умений и позволяющий осуществлять самоконтроль усвоения

материала.

Тест стандартизированный – педагогический тест, имеющий спецификацию и определенные характеристики, стабильно подтвержденные на представительной выборке испытуемых. Предназначен для многократного использования.

Тестирование аттестационное – педагогическое тестирование по окончании обучения определенного уровня, с целью сопоставления уровня подготовленности учащихся с образовательными стандартами и аттестации испытуемых.

Тестирование компьютерное – педагогическое тестирование на компьютере под управлением специальной программы, обеспечивающей нужную презентацию тестовых заданий и обработку результатов тестирования.

Тестирование на бланках – педагогическое тестирование, при котором Ниппелем содержания теста служит бланк определенного образца; дополняя соответствующим бланком ответов.

Тестирование тематическое – педагогическое тестирование с целью измерения уровня подготовленности испытуемых в определенной области знаний, соответствующей законченной теме или разделу учебной дисциплины.

Тестовое задание – задание специфической формы, элемент теста, минимальная законченная составляющая единица теста.

Тестовое задание на соответствие (тестовое задание перекрестного выбор) тестовое задание, при выполнении которого необходимо установить соответствие между элементами 2-х множеств (2-х списков).

Тестовое задание на установление правильной последовательности – тестовое задание, выполнение которого состоит в установлении правильной последовательности операций, действий, событий.

Тестовое задание на установление точки зрения – задание с несколькими местами качественного характера, среди которых нет правильных и нет неправильных; испытуемый выбирает ответ в соответствии со своей точкой зрения по сформулированному в задании вопросу, основываясь на своих склонностях, представлениях и т.п. (примером предлагаемых ответов могут быть следующие: полностью согласен, частично согласен, безразличен, не согласен, категорически не согласен).

Тестовое задание с несколькими правильными ответами – задание, в котором правильных ответов может быть несколько.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аванесов В.С.* Форма тестовых заданий. - М., 1991.
2. *Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий. - М., 1994.
3. *Древе У., Фурман Э.* Организация урока (в вопросах и ответах) - М.: Просвещение, 1984,
4. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика / Пер. с нем. - М., 1991.
5. *Капустина Г.Ю.* Рейтинговая система оценки учебной деятельности учеников. - М., 1999.
6. *Карадаш И.А., Яковлева М.Ю.* Применение системы рейтинг-контроля и его роль в управлении учебным процессом. - Астрахань: АГПУ, 1999.
7. *Кривиценко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е.* Педагогика: Учебник. - М.: ТК Велби, Проспект, 2004.
8. Культура современного урока. - М.: Российское педагогическое общество, 1997.
9. *Махмутов М.М.* Современный урок: Вопросы теории. - М.: Педагогика, 1981.
10. *Пидкасистый П.М., Портнов М.Л.* Опрос как средство обучения. - М.: Педагогическое общество России, 1999.
11. *Питюков В.Ю.* Основы педагогической технологии. - М.: Гном-Пресс; Московское городское педагогическое общество, 1999.
12. *Полонский В.М.* Оценка знаний школьников. - М.: Знание, 1981.
13. *Равен Д.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. - М.: Когито-Центр, 2001.
14. *Розенберг Н.М.* Измерения в дидактике. - Киев, 1985.
15. *Сантурова С.М.* Рекомендации по диагностике уровня подготовленности учеников в вузе. - М.: РППО ИГУМО, 2002.
16. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент. - М., 1997.
17. *Симонов В.П.* Урок: планирование, организация и оценка эффективности: Учебное пособие. - М., 2005.
18. *Симонов В.П., Черненко Е.Г.* Десятибалльные шкалы оценок степени обученности по предмету: Учебно-справ. пособие. - М., 2002.
19. *Синебрюхова В.Л.* Подготовка учеников педвуза к реализации контрольно-оценочной деятельности учителя начальных классов. - Сургут, 2000.
20. *Сок Г.Б.* Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. - М.: Педагогическое общество России, 2000.
21. *Устинова Л.Г.* Развитие творческого потенциала учеников в условиях рейтинговой технологии обучения. - Волгоград, 2000.
22. *Федоров В.А.* Теория развития профессионально-педагогического образования в современных условиях. - Екатеринбург, 2002.
23. *Шишиов С.В., Кальней В.А.* Мониторинг качеств образования в школе. - М., 1998.
24. *Юшко Г.Н.* Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы учеников в условиях рейтингового контроля, - Ростов н/Д, 2001.
25. *Яковлева М.Ю.* Возможности использования комплексного контроля. Тезисы докладов конференции «Научное наследие П. Анохина в трудах волгоградских ученых». - Волгоград: ВГАФК, 1998,
26. *Яковлева М.Ю.* Использование рейтинг-контроля при изучении русского языка в педагогическом вузе // Актуальные проблемы русской лингвистики и методики ее преподавания в системе школа-вуз: Сб. - М., 1999.