ОГЛАВЛЕНИЕ

[ВВЕДЕНИЕ 3](#_Toc435124436)

[Глава I. Теоретические основы исследования контрольно-оценочных умений учащихся младшего школьного возраста 9](#_Toc435124437)

[1.1.Определение понятия «контрольно-оценочные умения учащегося» 9](#_Toc435124438)

[1.2. Факторы, обусловливающие формирование контрольно-оценочных умений учащихся 16](#_Toc435124439)

[1.3. Особенности процесса формирования контрольно-оценочных умений учащихся в младшем школьном возрасте 22](#_Toc435124440)

[Глава II. Результаты эмпирического исследования формирования контрольно-оценочных умений учащихся младших классов 29](#_Toc435124441)

[2.1 Методика и анализ исследования формирования контрольно-оценочных умений у учащихся младших классов. 29](#_Toc435124442)

2.2 Методика проведения формирующего этапа эксперимента…………….34

## 2.3. Результаты формирующего эксперимента……………………………….51

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 62](#_Toc435124445)

[СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 66](#_Toc435124446)

[Приложение](#_Toc435124447) 71

# **Введение**

Характерной особенностью современного инновационного образования является предоставление приоритета формированию у учащихся, начиная с начальной школы, субъектной позиции, способности самостоятельно учиться, критически мыслить, обрабатывать разнообразную информацию, применять новые знания на практике, стремиться к самообразованию и саморазвитию.

Для достижения учебной независимости, инициативности и ответственности ученика как показателей субъектной позиции в учении особое значение приобретает самостоятельность ребенка в контрольно-оценочной деятельности, то есть умение контролировать и оценивать свою деятельность, устанавливать причины ошибок и устранять выявленные недостатки. Это становится возможным лишь при условии надлежащего овладения учащимися контрольно-оценочными умениями. Контрольно-оценочные умения учащихся в контексте нашего исследования рассмотрены как составляющая компетентности младшего школьника. Ключевые компетентности в школьном образовании охарактеризованы в трудах Н.М. Бибик, И.А. Зимней [23, с. 116], А.М. Локшиной, Е.И. Пометун [40, с. 64], А.Я. Савченко, С.В. Трубачевой, А.В. Хуторского [48, с. 96].

Несмотря на существенные изменения образовательных приоритетов в действующей системе обучения, контроль и оценка, как и раньше, считаются прерогативой учителя, то есть сохраняется неравноправие ученика в оценке результатов своей учебной работы, особенно это касается младших школьников. Итак, актуализируется задача формирования у младших школьников контрольно-оценочных умений, которые возникают важными факторами качественного образования или успешного обучения на следующих уровнях образования.

Очевидно, что в контексте личностно-ориентированного образования проблема контроля и оценки требует переосмысления, одним из направлений решения которой является переход от авторитарного стиля осуществления контрольно-оценочной деятельности к формированию контрольно-оценочных умений учащихся на гуманистических началах.

В педагогике и психологии накоплена определенная совокупность знаний, составляющих теоретическую платформу исследования этой проблемы. В центре внимания ученых были такие ее аспекты: функции проверки и оценки знаний в учебном процессе; требования к знаниям, умениям, навыкам; функции, виды, методы и формы контроля, которые исследовали Г.И. Вергелес [12, с. 183], Т.А. Ильина [24, с. 297], И.И. Кулибаба, И.Я. Лернер [32, с.19], В. И. Лозовая [34, с. 158], В.М. Полонский [39, с. 201], А.Я. Савченко, М.Н. Скаткин [42, с. 218], В.А. Сухомлинский [44, с. 54], Г.В. Троцко , А.В. Хуторской [48, с. 96], В.В. Ягупов[50, с. 66] и др.

Контроль и оценка в пределах теоретической концепции учебной деятельности (В.В. Давыдов [18, с. 83], Д.Б. Эльконин [49, с.67], Г.С. Костюк [24, с. 146]) рассмотрены в психологических трудах и научных исследованиях Т.Ю. Андрущенко, Л.В. Берцфаи [6, с. 42], В.К. Буряка [10, с. 217], А.В. Захаровой, Н.А. Максимовой, А.О. Малыхина, Т.А. Матис [33, с. 147], К.Н. Поливановой [36, с. 67], Ю.А. Полуянова, В.В. Репкина, В.Г. Романко, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман [47, c. 178] и др .;

проблемы контроля и оценки в развивающем обучении, которым посвящены работы А.Б. Воронцова [14, с. 55], Н.Б. Гусаревой [17, с. 96], Г.А. Цукерман [48] и др .;

теоретические основы организации контрольно-оценочного этапа учебной деятельности исследовали Т.А. Воронова [34, с. 29], Г.Ю. Ксензова [26, с. 74], Н.Ф. Талызина [43, с. 67], Л.М. Фридман [44, с. 231];

дидактический аспект формирования у учащихся общеучебных умений, освещен в трудах Ю.К. Бабанского [4, с. 188], А.Н. Бугрий, С.Г. Воровщикова [13, с. 59], В.А. Кулько [28, с. 239], Н.А Лошкаревой, А.Я. Савченко, Д.В. Татьянченко, А.П. Усовой, Т.Д. Цехмистровой [28, 239] и др., в частности умение работать с учебной книгой (Н.И. Гавриш, Я.П. Кодлюк).

Психологи исследовали проблемы, связанные с изучением воспитательных функций оценки, анализом психологических условий воздействия оценки учителя на формирование самооценки учащихся, раскрыто в исследованиях Ш.А. Амонашвили [2, с. 97], Б.Г. Ананьева [3], Л.И. Божович [8], Н.Д. Зубаль, А.И. Липкиной, Л.А. Рыбак и др.

Заметим, что большинство из названных исследований проведено в рамках традиционного обучения, в котором контроль и оценка преимущественно оставались прерогативой учителя. Заявленная гуманистическая парадигма современного образования выдвигает на первое место задачу личностного развития учащихся, превращения ребенка в подлинного субъекта учебной деятельности.

Это невозможно без овладения действиями контроля и оценки, умения самостоятельно их осуществлять. В то же время, несмотря на очевидную важность контрольно-оценочных умений в учебной деятельности младших школьников, можно констатировать, что эта проблема остается недостаточно исследованной.

В последние годы выполнен ряд диссертаций, в которых отражена проблема контрольно-оценочной деятельности младших школьников (А.Р. Баранова, О.С. Масюк, В.И. Махновская, А.Д. Сергеева, И.Н. Толмачева), в частности проблему контрольно-оценочной деятельности учителя (Н.Ю. Волковинская, А.А. Матвиевская, В.Л. Синебрюхова); вопрос подготовки учителей к формированию у учащихся оценочных умений (Н.Л. Бежанова).

Изучение теоретических основ и практического состояния организации учебного процесса в начальной школе позволили выделить противоречия между:

- ориентацией учебного процесса на развитие субъектности учащихся, воспитание ответственного отношения к учебе и привычным для школы взглядом на контроль как прерогативу учителя;

- задекларированным личностно ориентированным подходом к использованию оценки как средства самореализации ученика и распространенной практикой использования оценки как средства манипулирования;

- осознанием педагогическим сообществом неотложности гуманистических изменений в учебном процессе и неготовностью большинства учителей к формированию контрольно-оценочных умений учащихся на гуманистических началах;

- осознанной необходимостью формирования контрольно-оценочных умений и отсутствием соответствующей системы целенаправленной работы.

**Объект исследования** - контрольно-оценочные умения младших школьников.

**Предмет исследования** - процесс формирования контрольно-оценочных умений младших школьников.

**Цель исследования** - определить условия формирования контрольно-оценочных умений у младших школьников.

**Гипотеза исследования** - формирование контрольно-оценочных умений у младших школьников будет эффективным, если в учебный процесс начальной школы будет внедрена система, составляющими которой является содержательно-процессуальный, дидактико-методический компоненты; ее результативность будет обеспечена учетом содержательных и структурных признаков контрольно-оценочной деятельности, которая постепенно усложняется на каждом этапе начального обучения, оказывается в распространении видов контрольно-оценочной деятельности, изменении позиций учителя и учащихся; успешная ее реализация будет обусловлена субъектностью позиций ученика и учителя в учебной деятельности, применением комплекса задач для формирования контрольно-оценочных умений, эмоционально-психологической поддержкой учителем действий учащихся.

Согласно цели, предмета и выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие задачи:

1. На основе теоретического анализа определить понятие «контрольно-оценочные умения».

2. Охарактеризовать содержание и структурные признаки контрольно-оценочных умений и особенности их формирования у младших школьников.

3.Выявить особенности самооценки младшего школьника в разных видах деятельности.

4. Экспериментально проверить эффективность системы формирования контрольно-оценочных умений в учебном процессе начальной школы.

Методологическую и теоретическую основу исследования составляют:

Научные положения теории деятельности (К.А. Абульханова-Славская [1], Б. Г. Ананьев [3], А.В. Брушлинский [9], Л.С. Выготский [15], А.В. Запорожец [20], А.Н. Леонтьев [29], Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн [39], А.А. Смирнов);

Научные положения теории учебной деятельности (Г.И. Вергелес [12, с. 183], В.В. Давыдов [18, с. 83], А.К. Дусавицкий, Д.Б. Эльконин [49, с.67], С. Максименко, Н.А. Менчинская, В.В. Репкин);

Научные положения теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин [16, с. 147], Е.Н. Кабанова-Меллер [23, с. 173], Н.Ф. Талызина); научные подходы к организации учебной деятельности школьников, формирование у них общеучебных умений и навыков (И.Я. Лернер [32, с.19], Н.А. Лошкарева, А.К. Маркова, А. Я. Савченко, А.П. Усова, А.В. Хуторской [48, с. 96], Г.И. Щукина и др.);

Научные положения и выводы системного (В.В. Афанасьев, И.В. Блауберг [7], В.Н. Садовский, Е.Г. Юдина и др.) и деятельностного (Л.С. Выготский [15], А.Н. Леонтьев [29], С.Л. Рубинштейн [39]) подходов, моделирования (Б.А. Койшибаев, Л.Д. Кудрявцев, Л.Р. Растрыгина, П.И. Сикорский, В.А. Штофф и др.);

Концепция личностно ориентированного и гуманистического подходов в обучении (Ш.А. Амонашвили [2, с. 97], О.С. Газман, И.С. Якиманская [51, с. 119] и др.); теоретические подходы к педагогике сотрудничества и организации совместной деятельности учащихся (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, А.А. Линник, Г. А. Цукерман и др.).

В процессе реализации задач исследования был использован комплекс методов:

- Теоретические: терминологический анализ ключевых терминов для уточнения понятийного поля исследования, анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме формирования контрольно-оценочных умений с целью определения сущности этих умений в учебной деятельности младших школьников;

- Эмпирические: изучение и обобщение педагогического опыта учителей, педагогический эксперимент( констатирующий, формирующий и контрольный).

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

# [**Глава I. Теоретические основы исследования контрольно-оценочных умений учащихся младшего школьного возраста**](#_Toc428787332)

## [**1.1.Определение понятия «контрольно-оценочные умения учащегося»**](#_Toc428787333)

Закон Российской Федерации «Об образовании» ориентирует педагога на то, чтобы он не просто давал учащимся определенный объем знаний, умений и навыков, но и воздействовал на учеников с развития их лисчностных и нравственных качеств, способствовал социализации школьников.

Важное научно-педагогическое направление в развитии отечественного образования с начала 90-х годов – использование «системы развивающего обучения», авторы которой - Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов. Ключевая проблема этого направления - формирование действий контроля и оценки у всех участвующих в учебно-воспитательном процессе (учащиеся, их родители и педагоги). Контрольно-оценочные умения должны формироваться в процессе становления и развития учебной деятельности школьников.

Одним из важнейших факторов социализации личности является способность к самооценке, к самостоятельной диагностике достигнутых результатов деятельности. В случае отсутствия диагностики невозможно эффективно управлять процессом обсучения, нельзя получить оптимальные результаты этого процесса.

В толковых словарях русского языка у слов «отметка» и «оценка» - разные значения. Если под оценкой понимают ценность, уровень или качество чего-либо (кого-либо), то отметкой называют официально установленный показатель степени усвоенных учащимся знаний.

Учитель, оценивая деятельность учащегося, декларирует собственное мнение, характеризует конкретную работу конкретной личности. Выставляя ученику отметку, педагог сопоставляет его деятельность с общегосударственным стандартом качества знаний, умений и навыков учащихся. Выставленная отметка при этом может и не быть отражением процесса познания. Ю.К. Бабанский не считал понятия «оценка» и «отметка» идентичными. Он писал, что «количественным выражением оценки является отметка» [5, с. 192].

Самооценка - это способность личности объективно оценивать себя, свои возможности, качества и место в обществе. Способность к самооценке – это один из базовых регуляторов, контролирующих социальное поведение человека.

Из способности к самооценке вырастает такое важное и необходимое в общественной жизни качество, как критическое мышление.

Критическое мышление – это методология мышления, «мышление о мышлении». Критическое мышление является системой суждений, при помощи которой можно анализировать предметы и явления, формулировать обоснованные выводы, а также давать обоснованную оценку, интерпретировать события. Благодаря критическому мышлению становится возможным корректное применение полученных результатов к конкретной ситуации и проблеме. В широком смысле критическое мышление – это более высокий уровень мышления, чем обычное, обыденное, «докритическое» мышление [45, с. 176].

Обладающий критическим мышлением человек мыслит таким способом, что ничто не принимает на веру «просто так» - он всегда сомневается в истинности поступающей к нему информации. Он задает себе вопрос: «А так ли это на самом деле, как кажется на первый взгляд?». Ему нужны дополнительные аргументы, взгляд «с другой стороны».

Некоторые считают, что критический уровень мышления, получивший распространение в социальной группе, является необходимой предпосылкой для того, чтобы происходило цивилизационное развитие данной социальной группы [11, с. 166].

Узкий смысл понятия «критическое мышление» - это «корректная оценка утверждений». Критическое мышление является разумным рефлексивным мышлением, которое направлено на решение двух главных вопросов: «кому или чему доверять» и «что делать».

По мнению психолога Дианы Халперн, при критическом мышлении используют такие методы познания, которым свойственна контролируемость, обоснованность и целенаправленность. Благодаря использованию таких методов более вероятно получить желаемый конечный результат [45, с. 179].

Получая новое знание, критически мыслящая личность задает себе следующие вопросы:

«Что мне известно».

«Какие новые познания я получил».

«Какие перемены произошли в моем познании».

«Какие действия я должен предпринять в связи с этим».

Итак, можно кратко резюмировать: критическое мышление - это методология «правильного мышления». В критическом мышлении собственно мышление используется как инструмент, как средство познания окружающей действительности.

Разумеется, в младшем школьном возрасте говорить о формировании критического мышления еще рано. Но именно в этом возрасте происходит формирование контрольно-оценочных умений ребенка, на базе которых и формируется впоследствии критическое мышление.

Конкретная самооценка ребенка (адекватность, устойчивость, дифференцированность) зависит от того, насколько благоприятна сложившаяся положительная общая оценка. Для этого необходимо безусловное общее принятие ребенка со стороны окружающих.

Особенно важна ситуация безусловного принятия для учеников первого класса.

Начало жизни в школе для 6–7 летнего ребенка довольно трудное. Он полностью или частично зависит от того, как оценивают его окружающие взрослые люди (см. труды А.В. Захаровой, Л.М. Фридман, Н.Ф. Виноградовой). Оценку деятельности младшего школьника дает учитель с позиции «эталона». Оценка, по определению Ш.А. Амонашвили [2, с. 84], Д.Б. Эльконина [49, с. 36]– уровень качества результатов обучения, которые достигнуты учеником.

Далее представлены основные фазы становления действий контроля и оценки на начальном уровне образования ребенка.

1 фаза. Переход от дошкольного образования к школьному. Первый класс;

2 фаза. Усовершенствование форм и способов контроля и оценки в формирующемся классном сообществе. Второй класс – первое полугодие четвертого класса;

3 фаза. Рефлексивный этап. Переход от начального образования к основному. Со второго полугодия четвертого класса по пятый класс.

В процессе учебного года также есть отдельные этапы формирования оценочных умений школьника. Они перечислены ниже.

1 этап. Совместная (учитель и ребенок) постановка учебных задач на год. В начале учебного года, в сентябре месяце;

2 этап. Коллективное решение предметных задач года. В течение учебного года, с октября по первую половину апреля;

3 этап. Рефлексирование о проделанной работе. В конце учебного года, со второй половины апреля по май.

Разные фазы начального образования и разные этапы учебного года нацелены на последовательное решение задач по формированию контрольно-оценочной деятельности школьников.

Далее представлен анализ этапов, содержания и результатов контрольно-оценочной деятельности детей младшего школьного возраста в течение всего периода начальной школы.

Основной целью педагогов в первом классе в плане формирования контрольно-оценочных умений является обучение школьников сопоставлению своих действий и заданных образцов.

Школьник по окончании первого класса должен уметь следующее.

Находить совпадения, сходства, различия.

Выбирать образцы для сопоставления.

Вместо детального поэлементного сопоставления применять менее детальное, более общее.

Центральным местом в контрольно-оценочной деятельности первоклассников является пооперационный контроль.

Оценочная деятельность обучает детей-первоклассников двум видам оценки:

1. Ретроспективная оценка. Вначале ученик сам оценивает свою работу, затем это делает педагог [48]. Этот этап обучения характеризуется различными формами фиксации оценок в соответствии с заданными критериями (линеечками, оценочными листами и т.д.). С детьми занимаются специальными упражнениями, нацеленными на отработку контрольных и оценочных способов. Этапы проверочных работ следующие.

Выполнение работы;

Выработка критериев;

Оценка ребенком своей работы по выработанным критериям;

Проверка педагогом;

Оценка педагогом по тем же критериям;

Сопоставление оценок педагога и оценок детей учащихся;

Выявление различий в оценках.

2. Рефлексивная оценка. Это осознание собственного знания и не знания, собственных возможностей и ограничений. Основа рефлексии, по Г.А. Цукерман - два навыка: способность видеть себя со стороны; способность к анализу собственных действий [47, с. 142].

Ребенок должен иметь право сомневаться и право не знать. Реализация прав на сомнение и незнание должна иметь в классе соответствующее оформление. Должны быть особые значки, выражающие «не знаю» или «сомневаюсь», можно даже организовать специальное «место сомнений (тренировки)». Применяется специальная система упражнений, которая обучает детей отделению известного от неизвестного.

К концу обучения в первом классе большинство детей в благоприятных условиях должны проявлять следующие умения и навыки:

1. Сравнение действий (отдельных операций) и результатов действий с готовыми образцами;
2. Оценка по заданным критериям своих действий и соотнесение своей оценки с оценкой педагога;
3. Предъявление своих достижений к оценке по заданным или назначенным самим ребенком критериям;
4. Отделение известного от неизвестного в знании (или в способах действий с предметами).

Чтобы получить такой результат, соответствующую работу нужно проводить на каждом уроке. Это является главным дидактическим принципом первого этапа начального образования. Последующие этапы начальной школы нацелены на совершенствование этой работы, включение ее в состав других учебных действий.

Второй этап (со второго по четвертый классы) посвящен совершенствованию работы учеников над пооперационным (процессуальным) контролем освоения способов деятельности. На втором этапе этот контроль уже не цель, а средство для решения другой проблемы – учащиеся должны определить «ошибкоопасные» места, найти возможные причины возникновения ошибок и пути их исправления.

Второй этап формирования контрольно-оценочных умений в младшем школьном возрасте должен формировать у детей следующие умения и навыки.

1. Определение возможных «ошибкоопасных» мест в задании;
2. Установление возможных причин возникновения ошибок, их индивидуальная ликвидация и коррекция;
3. Установление границ применимости тех или иных способов действий;
4. Выделение из группы заданий не соответствующего данному способу решения;
5. Классификация заданий по уровню сложности, выбор объема и уровня сложности заданий в индивидуальной самостоятельной работе;
6. Формализация оценки своих действий (к примеру, при помощи баллов).

Заключительный третий этап (со второго полугодия четвертого класса по пятый класс) ученики заканчивают выходом на «полный цикл» контроля и оценки.

Подобную работу можно эффективно выстроить, организовав разновозрастное сотрудничество учащихся четвертого класса и первоклассников. Четвероклассники могут контролировать и оценивать действия первоклассников, планировать подготовку к работе с ними, планировать собственные действия по отношению к малышам, пользоваться знаково-символическими средствами для решения поставленных задач и т.д.

На завершающем этапе формирования контрольно-оценочных умений в начальной школе учащиеся создают «карту знаний» и используют ее для отслеживания траектории движения класса в учебном материале, фиксируя на ней индивидуальные достижения и трудности в учебном году. Ведущей становится роль рефлексивного контроля и рефлексивно-прогностической оценки.

По итогам полного цикла развития контрольно-оценочной деятельности учащиеся должны уметь:

1. Определять того, что будет проверяться (критерии);
2. Составлять проверочные задания («ловушки») под определенные критерии;
3. Выделять сложность заданий, прописывать баллы сложности;
4. Создавать (искать) образцы для проверки заданий (работ);
5. Сопоставлять полученные данные с образцами;
6. Характеризовать ошибки и выдвигать гипотезы об их причине;
7. Составлять (искать) корректировочные задания и новые «индивидуальные» проверочные работы, с последующим выполнением;
8. Сообщать педагогу о готовности предъявления своих достижений (результатов деятельности) и принятия их публичной оценки.

Таким образом, контрольно-оценочные умения – это совокупность особых учебных действий, которые позволяют учащимся давать критическую оценку своей деятельности, искать и выявлять ошибки, находить путь устранения этих ошибок, определять пределы своих знаний, своих возможностей.

Если ученик младших классов с самого начала обучения будет развивать у себя контрольно-оценочные умения, то его обучение будет несомненно более эффективным и результативным. Он получит навыки сравнения полученного результата деятельности и запланированного, научится определению «дефицитов» предметных знаний и умений, а также получит навыки их корректировки. Учащийся будет боле качественно усваивать предметный материал, что является важным показателем качества и результативности учебного процесса.

## [**1.2. Факторы, обусловливающие формирование контрольно-оценочных умений учащихся**](#_Toc428787334)

Контрольно-оценочные умений у детей младшего школьного возраста формируются успешно, если соблюдаются определенные условия. На момент поступления ребенка в школу, по П.Я. Гальперину, должны быть сформированы следующие контрольно-оценочные умения:

Осуществление действия по образцу и заданному правилу;

Сохранение заданной цели;

Видение указанной ошибки;

Способность к исправлению ошибки по указанию взрослого;

Контроль своей деятельности по результатам;

Адекватное понимание оценок взрослых и сверстников.

Современная система оценки знаний учащихся имеет серьёзный недостаток. Это направленность оценки исключительно на внешний контроль, а не на поддержку улучшения результатов, ориентация преимущественно на проверку репродуктивного уровня усвоения знаний, умений и навыков. Роль оценки сводится к постоянному принуждению. В результате этого у многих учащихся возникает пренебрежение к качеству полученных знаний, чувство неприязни к педагогу.

Перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков на общеучебные умения, на развитие самостоятельности учебных действий влечет за собой изменение системы оценивания. Оцениванию подвергаются не только учебные достижения, но и творчество, и личная инициатива ребёнка во всех сферах школьной жизни.

Для этого необходимо перейти на такую систему оценивания учебных достижений школьников, которая требует отказа от отметки, а оценку делает более доступной и содержательной. В такой системе обучения приоритетной становится самооценка как результат оценочной деятельности ученика. Данный подход к оцениванию позволяет устранить негативные моменты в обучении, способствует индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации, сохранению и укреплению здоровья

Отметка – это зафиксированный результат процесса оценивания.

Оценка – мнение о ценности, уровне или значении кого-чего-нибудь. Это есть сравнение результата с эталоном.

В ходе учебного процесса необходимо использовать правила оценочной безопасности, разработанные Г.А. Цукерман.

1. Градация трудности учебного материала:

на основе любого учебного материала должны быть предусмотрены различные виды заданий, с которыми могут справиться учащиеся любого уровня подготовки.

2. Свобода выбора учеником уровня трудности учебных заданий:

позволяет учащимся осознать свою ответственность за результат учебной деятельности и формировать адекватную самооценку.

3.Постепенное накопление достижений («учебное портфолио»):

означает, что темп накопления достижений у каждого ученика может быть индивидуален. При этом нельзя ограничивать время и формы учебной работы, подлежащей оцениванию.

4. Принцип свободы для улучшения учеником своих учебных достижений:

означает, что учащиеся имеют возможность улучшить свои старые достижения.

В 1 классе ребёнок способен оценивать себя по критериям, выработанным совместно с учителем, сопоставить свою оценку с оценкой учителя, выяснить причины разногласия. На данном этапе важна индивидуальная работа учителя с ребёнком по коррекции формирования умений.

Во 2 классе учащиеся при правильной работе учителя способны самостоятельно определять критерии учебной деятельности, готовность предъявлять результат своей деятельности. Ученик может определять границу своих возможностей, границу своего «знания – незнания», используя прогностическую оценку.

В 3 классе школьник может определять соответствие своих знаний заявленному уровню и определить те критерии, которым он не смог соответствовать в том или ином виде деятельности. Ученик по тексту работы может определить, сформированность каких умений проверяет эта работа, подобрать материал для отработки тех умений, уровень оценки которых не соответствует высокому. После анализа работы они может сам построить индивидуальный график работы над ошибками.

Четвероклассники имеют возможность видеть свой «рост», что говорит о совершенствовании контрольно-оценочной деятельности ребёнка.

Существует три варианта самооценки письменных работ:

- оценка учеником уже выполненной, но непроверенной учителем работы. Данная оценка способствует формированию самоконтроля и чаще всего используется учителем на уроке;

- оценка учеником уже проверенной, но неоцененной учителем работы. Эффективна на первом этапе формирования самооценки и контроля;

- прогностическая оценка – является наиболее важной и сложной, но именно она становится базой для формирования умения оценивать себя.

Ребёнок работает со шкалой непосредственно перед выполнением работы. Чаще всего этот способ оценивания применяется на самостоятельных, проверочных работах. Такому оцениванию предшествует следующая работа:

1) выбор критерия, по которому оценивается данная работа, и работа со шкалой;

2) самостоятельная работа;

3) сравнение (анализ) выполненной работы с образцом (эталоном);

4) оценивание, работа со шкалой.

Например, перед выполнением самостоятельной работы педагог просит детей начертить шкалу оценивания. Дети получают указание: «Прежде, чем вы приступите к работе, спрогнозируйте, насколько правильно вы её выполните. Для этого поставьте крестик карандашом на шкале». Ученик ставит крестик на том уровне, которого, по его мнению, он достиг. После этого дети приступают к выполнению задания.

После выполнения задания дети приступают к проверке. Идёт сравнение (анализ) выполненной работы с эталоном. Образец для самопроверки может быть либо на экране, либо на доске или карточке.

«После того, как вы проверили, оцените теперь успешность своей работы в виде крестика на шкале, но уже ручкой». Идёт оценивание. Если успешность работы и прогноз совпали, то ученик обводит крестик.

«У кого успешность работы оказалась выше прогноза? Совпала? Ниже? У кого всё правильно?»

При проверке педагог ставит свой крестик красного цвета в то место, где, по моему мнению, он должен находиться. Если оценка ученика и педагога совпали, крестик обводится кружком.

Получая работу, ученик смотрит, где находится крестик учителя, есть ли расхождения в оценке, завысил или занизил он свою оценку, адекватно или неадекватно оценил себя. Несовпадение оценок – повод для рефлексии, которая влечет за собой вывод, какое умение требует доработки.

Учитель всегда должен помнить, что ученик имеет право на ошибку. Право на сомнение или незнание может быть выражено не только устно, но и письменно. Для этого можно ввести знак сомнения (?).

Следующий вид работы, который может быть использован в практике развития контрольно-оценочных умений - это тестово-диагностическая работа. Она состоит из ряда заданий по определённой теме и оценочного листа.(см. приложение)

Например, в первом классе на уроке математики может быть проведена тестово-диагностическая работа по теме: «Уравнения».

Для самооценки можно использовать три цвета:

Красный - не знаю, прошу помощи

Желтый - сомневаюсь, не уверен

Зеленый - знаю, умею

Перед выполнением работы необходимо оценить каждое умение кружком соответственного цвета.

Ученики должны самостоятельно сделать прогноз. К этому листу педагог возвращается уже после завершения работы и проставления педагогом итоговых оценок.

Итог работы с оценочным листом – проведение совместной беседы между педагогом и каждым учеником о том, насколько адекватна самооценка ребёнка по результатам выподнения задания.

Далее приведен перечень некоторых педагогических приёмов, которые помогают педагогу в формировании учебных действия по контролю и оценке (контрольно-оценочная самостоятельность).

• приём «волшебные линеечки» (изобретение оценочных шкал школьниками);

• приём «прогностическая оценка» (оценка своих возможностей для решения той или иной задачи);

• приём «задания-ловушки» (готовые «ловушки» на рефлексию освоения способа действия);

• приём «составление заданий с ловушками» (определение или видение возможных ошибкоопасных мест или мест, имеющих разные варианты решений и т.п.);

• приём «сопоставление своих действий и результата с образцом» (умение вычленять операциональный состав действия);

• приём «составление задачи, подобной данной» (направлены на вычленение существенного в представленной задаче);

• приём «классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа действия);

• приём «составление задачи по чертежу» (умение переходить от графического языка к словесному описанию);

• приём «обнаружение причин ошибок и способы их устранения» (умение учащихся искать причины своих ошибок и намечать путь их ликвидации);

• приём «создание «помощника» для проверки работы» (умение найти или изготовить себе «помощника», с помощью которого можно точно проверить выполненное задание. Другими словами, куда нужно посмотреть, чтобы точно сказать, что я выполнил это задание правильно);

• приём «составление проверочных заданий» (работа над выделением критериев и на их основе разработка проверочных заданий);

• приём «обоснованный отказ от выполнения заданий» (умение обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать задания с недостающими условиями, например, методика «диктант для робота»);

• приём «многоступенчатый выбор» (умение работать со столом «заданий»);

• приём «разноцветные поправки» (умение работать над совершенствованием своего текста (работы), формирует потребность у учащихся к неоднократному возврату за продолжительный отрезок времени);

• приём «умные вопросы» (умение не просто определить «дефицит» своих знаний, но и задать нужный вопрос учителю: «я этого не знаю, но могу узнать, если задам вопрос учителю…»).

## [**1.3. Особенности процесса формирования контрольно-оценочных умений учащихся в младшем школьном возрасте**](#_Toc428787335)

Современная педагогика и детская психология классифицируют школьный возраст в соответствии со следующими временными промежутками.

1. Младший школьный возраст — от семи до 11—12 лет.
2. Средний школьный возраст (подростковый) — 12 – 15 лет.
3. Старший школьный возраст (юношество) — 15 – 18 лет.

В младшем школьном возрасте появляется обобщение единичного опыта общения, связанного с отношением, прежде всего со стороны взрослых. От качества, содержательного богатства этого опыта зависит динамика проживания ребенком кризиса семи лет.

В культурно-исторической традиции с кризисом семи лет связывается возникновение личного сознания.

Качественный скачок в развитии ребенка проявляется в изменении его поведения и общения - главной особенностью которых становится произвольность. Произвольность в общении является одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе и эффективности его дальнейшего образования.

Личностные психологические особенности детей младшего школьного возраста делают этот возраст особенно восприимчивым для интеллектуального развития ребенка, воспитания активного отношения и познавательного интереса к людям и миру [27, с. 36]**.**

Новая форма общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста складывается в самом начале процесса их обучения. Такое общение не может возникнуть без определенной базы.

Младший школьный возраст определяется любознательностью, непосредственным интересом к окружающему, и стремлением выполнения общественно значимой деятельности.

В процессе развития личности крайне важны такие факторы, как отношение к ребенку родителей и педагогов. Отношение ребенка к собственной личности, его самооценка, уважение к самому себе зависят от того, как к нему относятся старшие. Обязанность педагогов и родителей - постоянно создавать для ребенка атмосферу любви и безусловного приятия [19, с. 70]. Это важная и неотъемлемая часть процесса формирования личности ребенка младшего школьного возраста.

Самооценку у младших школьников формируют в основном оценки окружающих. Для детей чрезвычайно важны их интеллектуальные возможности и то, как их оценивают другие. В таком возрасте чрезвычайно большое значение имеют общепризнанные положительные оценки их деятельности[31, с. 45]**.**

Когда в своей домашней и учебной жизни дети младшего школьного возраста привыкают к преобладанию атмосферы жесткой требовательности и постоянных претензий, это неизменно приводит к развитию у них таких негативных черт, как неуверенность в себе и чувство собственной неполноценности. А это, в свою очередь, никак не способствует успехам в учебной деятельности.

Кроме того, это может негативно сказаться и на личных качествах младшего школьника. Дети не должны привыкать к преобладанию неуспехов, особенно если оно сопровождается отсутствием поощрения со стороны педагогов и родителей. Ребенок не сможет стать терпимым и доброжелательным к другим людям, не испытывая соответствующего отношения к себе самому [2, с. 55].

Младший школьный возраст является первым этапом обучения. Он характеризуется острым переживанием со стороны ребенка отставания от других детей, отсутствия похвалы или поощрения со стороны старших. Позитивное отношение детей к учебе связано с возрастными особенностями ребенка, такими как любознательность, стремление выполнять общественно значимую деятельность. С этим связано и наличие эмоциональных переживаний, вызванное оценкой их деятельности со стороны окружающих [41, с. 84].

Неотъемлемая часть в выполнении любых дел – это их оценка. Естественно, учение не является исключением. Процесс усвоения знаний предполагает наличие промахов и недостатков – это вполне естественно, ведь нельзя выучить все мгновенно и сразу.

В школе балльная система оценивает любой промах ученика отрицательной отметкой. Из-за этого происходит превращение естественного процесса усвоения знаний, умений и навыков в своего рода повинность. Так можно отбить у ребенка охоту к занятиям.

Практически сразу с самого появления отметки и начала ее использования в учебной практике балльная система подвергалась критике. Ученые и педагоги искали некую «безотметочную», гуманную систему обучения, которая не пугала бы ребенка, а развивала, способствовала формированию полноценной личности.

Сейчас на дворе XXI век – век научно-технической революции. Необходимо искать новые формы обучения – об этом свидетельствуют явные признаки кризиса в традиционной отечественной системе образования.

Оценочная система обучения не только поощряет, но и в некотором смысле насильственно принуждает ребенка к учению. Учителя пользуются отметками не только для того, чтобы определить уровень усвоения знаний, но и для того, чтобы при помощи «репрессивных методов» поддерживать в классе дисциплину, морально воздействовать на учеников.

По мнению Ш.А. Амонашвили, «уподобление оценки и отметки равносильно отождествлению процесса решения задачи с его результатом. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат».

Отметки в глазах многих учителей выступают главным средством формирования мотивов учения, становясь основным регулятором жизненных отношений учащихся в их микросоциальной среде. У школьных учителей отметка часто выступает в качестве средства наказания.

Известно, что когда человека заставляют, принуждают, то он не проявляет в полной мере инициативу, активность, творчество. А самое главное, принуждение вызывает у детей отрицательное отношение к учебному труду и нежелание заниматься им.

Важно не заглушить желание учиться, а дать возможность каждому ребенку проявить себя в процессе самостоятельного овладения знаниями с самой лучшей стороны.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в настоящее время главную роль играет личность педагога, его умение правильно, обоснованно, умело, тактично, не злоупотребляя, не вторгаясь в личное пространство ребенка указать ему на ошибки в его деятельности и помочь ему овладеть знаниями, умениями и навыками.

Усиливающееся негативное отношение учащихся школ к процессу обучения является одной из серьезных проблем в современном школьном образовании. Отношение школьников к учебе сейчас стало одним из факторов поляризации детей.

Один полюс представляет собой школьников со сформированными жизненными планами и перспективами, успешное обучение для них – это возможность обеспечить свой дальнейший жизненный путь. На другом полюсе идет концентрация школьников с отсутствием всякого интереса к учебе. Этот полюс значительно усложняет работу учителя и мешает обучающимся с другого полюса.

Таким образом, одна из проблем, волнующая педагогов – практиков в сегодняшней школе, это проблема развития устойчивого интереса детей к учебному процессу, к знаниям, проблема формирования потребности в самостоятельном поиске у школьников. Решение этих задач опирается на мотивационную сферу ребенка. Ученики начальной школы имеют разные мотивы, зачастую сформированные произвольно, либо под принуждением: стимулом может служить оценка, похвала, иногда - подарки.

Однако любой из этих мотивов быстро себя исчерпывает. Потому учитель по возможности раньше должен постараться достичь активизации учебной мотивации, основанной на познавательном интересе. Ребенок должен испытывать положительные эмоции от своей деятельности, и должен быть в состоянии достичь в этой деятельности успехов. Именно радость и удовлетворение от работы помогают активизировать интеллектуальную сферу ребенка, от которой полностью зависит качество его обучения.

Интеллектуальной сферой называют область психики, в которую включены [19, с. 93]:

* творческое, познавательное, теоретическое, эмпирическое и др. мышление;
* аналитический склад ума, образное мышление и другие стили мышления;
* свойства интеллекта, такие как критичность, сообразительность, самостоятельность, гибкость и др.;
* воображение, восприятие, внимание, память и прочие познавательные процессы;
* анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, вычленение, систематизация, интерпретация и другие мыслительные операции;
* умения, связанные с познанием и обучением - постановка вопроса, формулировка проблемы, выдвижение гипотезы, доказательства, выводы, применение знаний, планирование, конспектирование [25, с. 49].

Познавательной деятельностью называют избирательную направленность личности на предметы и явления окружающего мира. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Систематически укрепляясь и развиваясь познавательная активность становится основой положительного отношения к учению, познавательная активность носит (поисковый характер). Под его влиянием у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет.

При этом поисковая деятельность школьника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем, радость от удачи. Познавательная активность положительно влияет не только на процесс и результат деятельности – она активизирует психические процессы, такие как мышление, воображение, память, внимание, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и целенаправленность.

Интерес – это понятие, которое означает форму проявления познавательной потребности, обеспечивает направленность личности на цель деятельности и стимулирует человека знакомиться с новыми фактами, полно и глубоко изучать действительность [35, с. 14].

Субъективное отражение интереса – положительное эмоциональное отношение к процессу познания, особое внимание к объекту интереса. Интерес этот учащемуся необходимо удовлетворить. Удовлетворив интерес, он задает себе новые вопросы, у него возникают новые интересы, которые находятся на более высоком уровне познавательной деятельности. И так, преодолевая ступеньку за ступенькой в удовлетворении своего все нарастающего интереса, обучающийся приобретает склонность (привычку) выполнять какую-либо деятельность, которая вызывает у него интерес.

Важен также аспект устойчивости интереса. От этого зависит длительность сохранения привлекательности объекта исследования Объект может просто привлекать школьника, а может являться средством достижения его цели.

Разница между непосредственным интересом, вызываемым привлекательностью объекта, и опосредованным интересом к объекту в качестве средства для достижения цели, имеет место. Устойчивый интерес длительно сохраняется и на протяжении долгого времени сохраняет интенсивность. Если интерес устойчив, человек преодолеет трудности в деятельности, даже если она сама по себе неинтересна, но ее выполнения требует интересующая человека деятельность.

Таким образом, если в процессе обучения интеллектуальная сфера ребенка задействована полностью, это является гарантией того, что его обучение будет эффективным и результативным.

Итак, по результатам теоретического исследования понятия контрольно-оценочных умений у детей младшего школьного возраста можно сказать следующее.

Педагог начального образования должен оказывать помощь ученикам в освоении эффективных средств управления учебной деятельностью. В число этих средств входят следующие.

Умение в сотрудничестве с педагогом ставить учебные задачи;

Преобразование практической задачи в познавательную;

Проявление познавательной инициативы в учебном сотрудничестве;

Самостоятельный учет выделенных педагогом ориентиров действий в освоении нового учебного материала;

Осуществление констатирующего и предвосхищающего контроля результата и способа действий;

Осуществление актуального контроля на уровне произвольного внимания;

Самостоятельная адекватная оценка правильности выполнения действий;

Внесение необходимых корректив в исполнение задания (по ходу его выполнения и в конце его).

Необходимыми педагогическими условиями эффективного формирования контрольно-оценочных умений у школьников являются специальные педагогические приёмы, основанные на применении принципа контрольно-оценочной самостоятельности.

**Глава II.** **РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

## **2.1 Методика и анализ исследования формирования контрольно – оценочных умений у учащихся младших классов**

Нами был организован эксперимент по изучению возможностей формирования оценочной самостоятельности младших школьников.

**Этапы эксперимента:**

1 – Констатирующий. Цель: определение уровня сформированности оценочной деятельности учащихся.

2 – Формирующий. Разработка и апробация системы работы по формированию оценочной самостоятельности младших школьников.

3 – Контрольный. Анализ эффективности работы по формированию оценочной самостоятельности младших школьников.

**База исследования:**

Исследование проведено на базе МОУ «Гимназия № 21» г.о. Электросталь Московской области, в исследовании принимали участие учащиеся 1-4 классов.

Изучение состояния исследуемой проблемы проводилось на основе разработанного критериального аппарата, опирающегося на теоретические основания культурологического подхода к единству и взаимообусловленности содержательной и процессуальной сторон процесса обучения, а также на теоретические идеи о формировании учебных умений. Это позволяет утверждать, что определённые нами критерии отражают специфику формирования контрольно-оценочных умений у младших школьников:

1) сформированность контрольных умений;

2) сформированность оценочных умений.

Таблица 1

Уровни развития регулятивных действий

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Шкала определения уровней развития регулятивных действий | | |
| уровни | баллы | критерии |
| низкий | 0-2,5 | задача не принята, принята неадекватно, не сохранена; планирова­ние отсутствует; контроль и коррекция отсутствуют либо контроль только по результату и ошибочен; оценка либо отсутствует, либо ошибочна; парадоксальная реакция на неуспех, либо реакция от­сутствует |
| средний | 2,5-3,5 | задача принята, сохранена, нет адекватной мотивации (интереса к заданию, желания выполнить) после безуспешных попыток ребенок теряет к ней интерес;  план есть, но не совсем адекватный или неадекватно используется; есть адекватный контроль по результату, эпизодический предвос­хищающий; коррекция запаздывающая, не всегда адекватная; оценка либо отсутствует, либо ошибочна; адекватная реакция - на успех, неадекватная - на неудачу |
| высокий | 3,5-5 | задача принята, сохранена, вызывает интерес, мотивационно обес­печена; есть план, адекватно используется; адекватный контроль по результату, эпизодический по способу; коррекция иногда запазды­вающая, но адекватная; адекватная оценка результата, эпизодиче­ская - меры приближения к цели, называются причины, но не все­гда адекватно;  адекватная реакция на успех и неудачу |

Уровни развития регулятивных действий в ЭГ и КГ различны и определены влиянием не случайных факторов, а поэтому существенны (см.табл.2)

Таблица 2

Сравнительная таблица уровней развития регулятивных действий учащихся на начальном этапе эмпирической работы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  учащихся | Число  учащихся | Уровни развития регулятивных действий | | |
| низкий | средний | высокий |
| число | число | число |
| ЭГ-1 | 24 | 11 | 8 | 5 |
| ЭГ-2 | 26 | 10 | 12 | 4 |
| КГ-1 | 21 | 11 | 8 | 2 |
| КГ-2 | 25 | 10 | 13 | 2 |

**Рис. 1. Уровни развития регулятивных действий учащихся**

Теоретическое осмысление данных, полученных в результате диагностирования развития регулятивных действий у младших школьников, позволило сделать следующие выводы:

• исследуемые группы учащихся предоставляют возможность для сравнения результатов на начальном этапе эмпирической работы, так как распределение учащихся по уровням развития регулятивных действий на данном этапе практически равномерно;

• показатель среднего балла в исследуемых группах учащихся не имеет существенных различий и соответствует среднему уровню показателя развития, что свидетельствует о слабой сформированности у младших школьников умений контролировать результаты своей деятельности,

• выявленный недостаток определяет необходимость внедрения в учебную деятельность программы по формированию контрольно-оценочных умений у младших школьников.

Таблица 3

Уровни сформированности оценочных умений

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Шкала определения уровня сформированности оценочных умений | | |
| уровни | баллы | критерии |
| низкий | 1-2 | ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий; пытается по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи |
| средний | 3-4 | умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия; приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно её решения |
| высокий | 5-6 | приступая к решению новой задачи, может самостоятельно либо при помощи учителя оценить свои возможность в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия; самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свою возможность или невозможность её решать |

Таблица 4

Сравнительная таблица уровня сформированности оценочных умений у учащихся ЭГ и КГ на начальном этапе исследования

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы  учащихся | Число  учащихся | Уровни сформированности действия оценки | | |
| низкий | средний | высокий |
| число | число | число |
| ЭГ-1 | 24 | 13 | 10 | 1 |
| ЭГ-2 | 26 | 14 | 11 | 1 |
| КГ-1 | 21 | 13 | 7 | 1 |
| КГ-2 | 25 | 15 | 8 | 2 |

**Рис. 2. Уровень сформированности оценочных умений учащихся**

Теоретическое осмысление данных, полученных на основании диагностирования сформированности оценочных умений, позволило сделать следующие выводы:

• исследуемые группы учащихся предоставляют возможность для сравнения результатов на начальном этапе эмпирической работы, так как распределение учащихся по уровням сформированности оценочных умений на данном этапе практически равномерно;

• показатель среднего балла в исследуемых группах учащихся не имеет существенных различий и соответствует низкому уровню проявления данного показателя учебной деятельности;

• установленный недостаток развития оценочных умений в исследуемых группах учащихся требует акцентирования внимания на формирование контрольно-оценочных умений в учебном процессе.

На основании данных начального этапа эмпирической работы мы делаем следующие выводы:

• недостаточный уровень сформированности контрольно-оценочных умений: контрольных умений, оценочных умений у учащихся ЭГ и КГ в значительной степени обусловлен неориентированностного учебного процесса на развитие субъекта учебной деятельности, игнорированием формирования навыков рефлексии, контроля и оценки;

• младших школьников необходимо целенаправленно развивать по критериям, способствующим формированию контрольно-оценочных умений, создавая и расширяя поле личностного развития учащихся начальных классов.

**2.2 Методика проведения формирующего этапа эксперимента**

Формирующий этап эмпирического исследования проходил в естественных условиях образовательного процесса школ и имел цель привести отдельные, эпизодические действия по контролю и оценке учащихся в определенную систему, отработать схему действий учителя и учащихся по формированию контрольно-оценочных умений младших школьников.

При обучении учащихся экспериментальных групп (ЭГ-1 и ЭГ-2) нами было организовано поэтапное формирование их контрольно-оценочных умений. На каждом этапе мы отслеживали и фиксировали динамику формирования умений контроля и оценки. Таким образом, при обучении учащихся экспериментальных групп целенаправленно создавались условия для проверки выдвинутой нами гипотезы.

Далее мы подробно описали ход формирования умений на каждом этапе.

На первом этапе для целенаправленного формирования контрольно-оценочных умений у учащихся экспериментальных групп в первые три недели учебы в школе нами были поставлены задачи, обеспечивающие полноценное вхождение ребенка в школьную жизнь:

1) выработать основные принципы, приемы и способы оценивания;

2) определить разные пространства действий ребенка (учеба, тренировка);

3) организовать пространство индивидуальных достижений учащихся.

В рамках решения первой задачи мы организовали работу с оценочными суждениями школьников о своих достижениях и неудачах.

Психолого-педагогическая диагностика на этапе констатирующего эксперимента также показала смешение оцениваемых качеств: «Я плохо читаю», значит «Я плохой ученик». Эти понятия мы дифференцировали путем шкалирования любого оцениваемого качества. Так, совместно с детьми на уроке мы ввели специальную шкалу - «волшебные линеечки» и определили критерии, по которым оценивали любое действие или объект. Учащиеся сделали вывод о том, что любую работу необходимо оценивать по критериям.

На последующих уроках учащиеся пришли к выводу, что не всегда оценки разных людей могут совпадать. Мы целенаправленно учили их считаться с реальными точками зрения на оценку того или иного действия. В случае, когда оценка ребенка и учителя совпадала (вне зависимости от того, низко или высоко оценивал себя ребенок), обязательно следовало словесное поощрение.

Мы провели контрольное занятие и выяснили, что в первые две недели пребывания в школе учащиеся экспериментальных групп освоили основные правила оценивания.

Таблица 5

Итоги освоения учащимися ЭГ1 и ЭГ2 основных правил оценивания за период 2-х недельного обучения в школе (в %)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Освоение учащимися правил оценивания по уровням | | | |
| правило  оценивания | уровень | действия ученика | процент  учеников,  освоивших  правила |
| №1  перед оцениванием конкретного действия учащегося определя­ются критерии | Н | не испытывает потребности знать, по каким критериям будет оцениваться ра­бота | 0 |
| С | перед выполнением любого задания учащиеся задавали вопрос о критериях оценки | 80 |
| В | перед выполнением любого задания учащиеся самостоятельно выделяли критерии оценки | 20 |
| №2  оценочное суждение ребенка о своей работе должно опережать учительское | Н | не пытается оценить свою работу сам | 0 |
| С | выполняя любое действие, ученик оце­нивал свою работу по заданным крите­риям по напоминанию учителя | 56 |
| В | выполняя любое действие, ученик оце­нивал свою работу по заданным крите­риям, самостоятельно помня об этом | 44 |
| №3  оценки учителя и учащегося необходи­мо соотносить | Н | не соотносит собственную оценку с оценкой учителя | 0 |
| С | получая оцененную работу, ученики об­ращали внимание на то, совпала или нет собственная оценка с оценкой учителя по напоминанию учителя | 37 |
| В | получая оцененную работу, ученики са­мостоятельно и с нетерпением обращали внимание на то, совпала или нет соб­ственная оценка с оценкой учителя | 63 |
| №4  при обнаружении рас­хождений оценок учи­теля и ребенка требу­ется обсуждение | Н | не видит необходимости в обсуждении расхождения оценок | 43 |
| С | подходили к учителю за разъяснениями в случае несовпадения оценок | 23 |
| В | в случае несовпадения оценок задавали вопрос непосредственно на уроке в при­сутствии других учеников | 34 |
| Н | не умеет аргументировано отстоять свою точку зрения, либо не решается ее провозглашать | 45 |
| С | на уроках могли спокойно (не перебивая) выслушивать мнение одноклассников  поддерживали мнение другого ученика и объективно аргументировали свою позицию | 49 |
| В | аргументировано оспаривали мнение одноклассника, приводили альтернатив­ную точку зрения | 6 |

Из таблицы 5 видно, что первоклассники, участвующие в эксперименте, более успешно освоили следующие правила оценивания:

№ 1 - перед оцениванием конкретного действия учащегося определяются критерии; № 2 - оценочное суждение ребенка о своей работе должно опережать учительское; № 3 - оценки учителя и учащегося необходимо соотносить.

Это позволило нам продолжить формирование контрольно-оценочных умений, лишь усовершенствуя их. Однако, два правила были освоены пока на низком уровне: правило № 4 - при обнаружении расхождений оценок учителя и ребенка требуется обсуждение; и правило № 5 каждый ребенок имеет право на собственное мнение, уважение к мнению другого; недопустимо навязывание ни собственного мнения, ни мнения большинства.

Эти правила требовали дальнейшей и более тщательной работы по их освоению. Поэтому мы регулярно создавали ситуации, провоцирующие учеников подходить за разъяснением несовпадающих оценок, задавать вопросы на понимание. На каждом уроке мы отводили время для учебных дискуссий, учили приводить аргументы, подтверждающие ту или иную точку зрения.

Одновременно мы определили разные пространства действий ученика в классе: учение и тренировка.

Каждое пространство имело свое назначение, правила и результаты:

• учение носило коллективные (групповую, межгрупповую, парную) формы работы и предназначалось для освоения новых способов действия;

• тренировка при индивидуальных формах работы позволяла ученику опробовать границы собственных средств действия, определять свои возможности в использовании способов действия, изобретенных в группе, осваивать определенные приемы и техники.

На границе этих двух пространств (учения и тренировки) возникло средство индивидуальных достижений ребенка, названное «доской достижений». Под индивидуальным достижением мы понимаем то, чему ребенок научился, что он уже умеет делать сам. Эти средства мы обозначили как «чистовик» и «черновик». Выделение черновика и чистовика на уроке через различные способы действия учащихся позволило нам строить дальнейшую работу в классе по формированию действий контроля и оценки, так как оценка учеником своей работы начинается с выбора одного из этих средств.

С целью решения перечисленных задач в рамках этапа введения в школьную жизнь, школьное обучение словесности (русский язык и литературное чтение) мы построили в форме пятидневного группового учебного сотрудничества - проектной задачи.

Общий замысел задачи: в основу задачи положена квазиреальная ситуация: путешествие в страну Грамотеев. Во время «путешествия» учащимся было необходимо применять элементарные предметные, коммуникативные и контрольно-оценочные умения. Каждый этап пути требовал от группы создания нового продукта, умения его публично продемонстрировать и оценить.

Итогом работы над проектной задачей являлась «карта движения», которая в схематической форме отразила все, чем занимались учащиеся в процессе решения задачи. На это мы отвели 4 дня, объединив учащихся в группы по 4 человека. В результате первоклассники «нашли» клад кота Леопольда в стране Грамотеев - буквари. Аналогичная работа была проведена и по другим учебным дисциплинам.

Таким образом, в первые три недели ребенка в 1-ом классе мы задали три ключевых условия для дальнейшего формирования контрольно-оценочных умений:

1) формы действия (групповую и индивидуальную);

2) средства предъявления индивидуальных результатов и индивидуальных сомнений, трудностей;

3) правила и способы оценивания.

Основной задачей второго этапа мы определили подготовку «ин­струментария» для формирования контрольно-оценочных умений школьников. Она заключалась в освоении учениками приемов и способов контроля и оценки в процессе обучения.

Для этого мы разделили учебный процесс на два этапа:

1. этап знакомства с новыми знаниями, усвоения новых умений (урок);
2. этап коррекции знаний и тренировки умений (учебное занятие).

Вся деятельность в классе заключалась в обучении детей работе в пространствах учения и тренировки. Для этого мы установили четкие отличия между уроком и учебным занятием (см. табл. 6)

Таблица 6

Характеристика основных форм организации деятельности учащихся

|  |  |
| --- | --- |
| Формы обучения | |
| урок | учебное занятие |
| проводится с целым классом. Продолжительность - 35 мин | организовано с малой группой детей (половина класса) и по времени может не быть жестко регламентировано. Инициатива в окончании своего участия в занятии принадлежит ребенку |
| форма коллективного действия. Действие каждого осуществляется для всех. Обязательная завер­шенность поставленной на уроке цели | индивидуальный тип работы. Инициа­тива в детских действиях. Самостоя­тельный выбор вида и объема заданий. Занятие (по инициативе ребенка) может иметь продолжение в домашних условиях |
| учитель является организатором, инициатором и руководителем детских действий | функции эксперта и консультанта вы­полняет учитель по инициативе ученика |
| место постановки и решения предметной задачи. Выделение и конструирование общего способа действия, средств моделирования, средств и способов контроля оценки | работа по освоению операций, входящих в состав способа действия с использованием пооперационного контроля; коррекционная работа после проведенных проверочных работ; отработка приемов (техник) контроля и оценки |

В ходе уроков и учебных занятий мы также использовали следую­щие средства: черновик и чистовик, «доску достижений», «стол помощ­ников», «стол заданий». Нашей основной задачей было научить учащих­ся использовать эти средства в своей деятельности.

На ***уроке*** в коллективных формах мы планомерно формировали, прежде всего, оценочные умения учащихся. При этом мы решали сле­дующие задачи:

* создание в классе учебного сотрудничества, связанное с умением учиться;
* обучение учащихся техникам пооперационного контроля, работе со схемами и моделями как материальными средствами контроля и оценки;
* обучение учащихся выделять в задаче принципиально новые условия;
* обучение анализу имеющихся у учащегося средств и способов действия применительно к новым условиям;
* обучение учащихся фиксировать несоответствие условий задачи и наличных способов действия и указывать на это противоречие взрослому.

В первой половине 1-го класса работу по формированию контрольно-оценочных умений мы начали с обучения учащихся «знать о своем незнании». С этой целью мы использовали особые учебные ситуации.

Структуру заданий мы сохраняли на протяжении всего периода обучения.

В рамках формирующего эксперимента мы создали методическую картотеку заданий, с помощью которых организовывали учебное сотрудничество в классе.

Данные уроки мы строили по особому плану:

во-первых, создавали ситуацию успеха, в рамках которой учащиеся без труда выполняли задания, опираясь на известные способы действия;

во-вторых, создавали проблемную ситуацию, когда известные ученикам способы действий переставали «работать»;

в-третьих, организовывали учебную дискуссию учащихся, в ходе которой формулировался вопрос, выдвигались гипотезы, приводились аргументы, опровергающие неверные гипотезы и доказывающие истинные. В ходе дискуссий формулировались выводы и «открывались» новые способы действия;

в-четвертых, помогали фиксировать «открытия» в виде схем- «помощников» и организовывали занятия по их применению на практике. Здесь мы подключали разработанные нами развивающие задания трех уровней сложности, о которых говорилось выше.

На ***учебных занятиях*** мы строили работу по освоению каждым учащимся приемов и средств контроля и оценки. На этом этапе обучения с учащимися мы отрабатывали:

* пооперационный контроль по заданному алгоритму, эталону;
* выделение критериев оценки выполнения отдельных заданий и на основе заданных эталонов с помощью «волшебных линеечек» и оценочных листов;
* взаимоконтроль и взаимооценку;
* умение фиксировать и предъявлять свои достижения, трудности, проблемы классу;
* умение работать со «столом помощников» и «столом заданий».

Накануне учебного занятия учащиеся выполняли диагностическую работу по теме, которая выявляла проблемные точки каждого учащегося в изучении темы.

По итогам данной работы было проведено учебное занятие. Его целью было обучение созданию средств, с помощью которых могли бы решаться предметные задачи.

На последующих подобных занятиях учащиеся в большей степени работали самостоятельно.

Начиная с первых учебных занятий в 1-ом классе, работу учащихся над ошибками мы строили через обнаружение причин своих ошибок с помощью системы последовательных операций:

* осознание (воспроизведение) собственных действий, которые привели к ошибочному решению;
* построение (восстановление) образцового варианта общего способа действия (его операционный состав) по решению подобных задач;
* сравнение собственных действий с эталоном (общим способом) и выявление дефектов в них (ошибочных операций);

• вывод о причинах ошибки.

В качестве примера приведем методику тренировочного учебного занятия, направленного на освоение способа работы над ошибками.

1. Вначале учащиеся получили трехуровневую проверочную работу (репродуктивный, рефлексивный и ресурсный уровни освоения материала), совместно с учителем проанализировали задания, выделили критерии для оценки, выполнили работу непосредственно на уроке, а затем оценили каждое задание по выделенным критериям.

2. Далее на учебном занятии дети получили оцененные учителем работы с содержательной оценкой (заполненным оценочным листом). Ученики сопоставили свою оценку с оценкой учителя, задали вопросы учителю. При затруднениях мы помогали некоторым учащимся понять, в чем состояла их ошибка, отразить свое умение с помощью оценочной шкалы. Такую помощь проще было осуществить, когда в классе находилась малая группа учащихся. При этом ученики, успешно справившиеся с работой, выступали в роли консультантов.

3. На следующем этапе мы предложили учащимся разобраться с причинами ошибок и трудностей, возникших у них в ходе выполнения работы. Для удобства с описанным способом диагностики собственных ошибок и трудностей, а также их последующей коррекции, мы использовали предложенную Л.И. Божович таблицу-матрицу, которую ученики вклеивали в тетрадь «Мои достижения по русскому языку (математике)» (см. табл. 7).

Таблица 7

План действий ученика по устранению допущенных ошибок

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Работа над ошибками | | | | | |
| слово, в котором была допущена ошибка | причины ошибки | | | как  избежать  ошибки | слова с такой же орфограммой |
|  | Как  рассуждал я: | Как надо было рассуждать: | Почему  я  ошибся? |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

В начале этой работы учащиеся ориентировались лишь на одну из возможных причин ошибки или же на внешние факторы. Так, на вопрос: «Как ты думаешь, почему в работе допущено N ошибок», мы получили следующие ответы: «я был невнимателен»; «много отвлекался»; «забыл повторить правило»; «так получилось»; «не знаю сам»; «не выспался, наверное»; нет ответа.

В связи с этим перед нами возникла задача: научить учащихся вначале определять все возможные причины, по которым могли возникнуть ошибки, а впоследствии предупреждать их. Для этого в классе мы создали такое отношение к ошибкам, при котором они рассматривались не как повод для порицания, а как объект специальной работы - их анализа, коррекции, предотвращения. С этой целью в рамках экспериментальной работы с 1-го по 4-й класс мы вместе с детьми создавали «Справочник возможных ошибок учащихся класса».

Таким образом, уже, начиная с первого полугодия 1-го класса, через систему учебных занятий, мы начали формировать диагностико-коррекционный способ работы над ошибками, который опирался на контрольно-оценочные умения самих учащихся.

Если в ситуации, которая не обязывала ученика выявлять причины своих ошибок, он сам обращался к их диагностике, а также устанавливал правильный «диагноз», то мы считали, что полноценная структура способа работы сформирована.

Такую работу мы целенаправленно и систематически проводили в течение всего периода начального обучения в экспериментальных группах, а именно, с 1-го по 4-й класс.

Результаты этой работы были нами также исследованы. Мы проводили учебные занятия, включали специальные диагностические задания в текущие проверочные работы, проводили анкетирование. Исследования показали, что 79% четвероклассников с первого года обучения находящиеся в условиях эксперимента, к концу 4-го класса в состоянии достаточно точно установить причины большей части своих ошибок, допущенных при выполнении проверочных работ.

Такая же работа была проведена в 4-х классах контрольных групп. Причины возникших ошибок в работе смогли указать лишь 12-23 % учащихся. Причем причины ошибок указывались формальные и малосодержательные: «забыл поставить запятую»; «был невнимателен»; «забыл таблицу умножения»; «не знаю правила»; нет ответа.

С определения причин ошибок мы начали этап их коррекции. С этой целью мы создали систему специальных заданий и оформили их в виде карточек, которые были размещены на «столе заданий» (для удобства, как в печатном, так и в электронном виде на школьном сайте). К ним подбирались средства решения, представленные на «столе помощи».

Карточки-«помощники» содержали алгоритмы действий, правила, словесные указания, схемы, модели, чертежи. «Помощники» также мы размещали на классном стенде и в электронном дневнике ученика.

С помощью карточек-«помощников» дети отрабатывали умения, при этом самостоятельно определяя объем и содержание тренировки. В случае затруднения учащиеся получали консультации. После такой тренировки ребенок переходил к работе на оценку, также самостоятельно определяя время этого перехода.

Нашу роль как учителя на данном этапе мы сводили к консультации ребенка по поводу соответствия выбранного задания умению, которое необходимо было отработать. Большое внимание мы уделяли тому, как ребенок использовал карточки-«помощники» и тому, чтобы предлагаемые учащимся средства действительно являлись средствами организации детской работы.

На третьем этапе формирования контрольно-оценочных умений мы ставили перед собой следующие задачи:

1) научить учащихся определять критерии для оценки выполненной работы;

2) научить учащихся самостоятельно оценивать свою работу;

3) научить учащихся осуществлять самостоятельный выбор мест «на оценку» и мест «сомнений»;

4) научить учащихся пооперационному контролю по заданному образцу;

5) оценить адекватность оценки учащихся заданным критериям.

Представим методы контроля и оценки со стороны учащихся на этапе их использования.

Решение предметной задачи в экспериментальных классах мы начинали с демонстрации того, что учащиеся знали и умели к данному уроку. Каждому ученику мы предлагали выполнить практическое задание и самому констатировать оценку своих достижений.

После этого мы создавали ситуации, противоречащие ранее усвоенным и продемонстрированным способам действия. Учащиеся в коллективных формах оценивали эти способы как недостаточные:

• выделяли в задаче принципиально новые условия;

• проводили анализ имеющихся у них средств и способов действия применительно к новым условиям;

• фиксировали несоответствие наличных способов действия условиям задачи.

Мы могли видеть, что только в результате такой оценки возникал вопрос об условиях данной ситуации, которые ранее учащимися не учитывались. От того, насколько содержательно и объективно были произведены рефлексивный контроль и рефлексивная оценка ранее усвоенных способов, после чего была зафиксирована их недостаточность в данной ситуации, зависело: определяли ли учащиеся новые условия задачи, определяли ли цель поиска и была ли решена предметная задача в целом. Успешной организации контрольно-оценочных умений на этом этапе формирования мы обязаны основам тех контрольно-оценочных умений учащихся, которые оказались основательно заложенными (как показали результаты исследования) на предыдущем этапе.

На следующем этапе решения задачи учащиеся преобразовывали изучаемый объект, что это позволяло установить и оценить условия, на которые опирается общий способ действия и делали вывод относительно нового способа действия, который фиксировался в классе в виде модели. Модель являлась в дальнейшем важным средством контроля и анализа новых ситуаций.

Далее открытый учащимися и зафиксированный в модели общий способ действия мы подвергали коллективной оценке с точки зрения его правильности. Критерием правильности найденного способа мы выделяли возможность решения с его помощью практических заданий. На этом этапе работы учащиеся проводили пооперационный контроль общего способа действия. В качестве средства, с помощью которого осуществлялся такой контроль, мы использовали ту же модель, а результатом контроля являлась оценка зафиксированного в модели способа.

Таким образом, исходная модель уточнялась, усовершенствовалась и становилась универсальной в рамках данной темы.

Контроль учащихся за своими действиями и их оценка приобрели индивидуальный характер при применении открытого способа для решения большого круга частных заданий. При таком контроле каждый ученик имел возможность констатировать, правильно или неправильно он действует, т.е. позволял оценить свой способ действия с точки зрения его соответствия правилу или модели.

На этом этапе, изучая основные предметные темы, мы усовершенст­вовали контрольно-оценочные умения, заложенные на двух предыдущих этапах (см. табл. 8).

Таблица 8

Результаты формирования основных контрольно-оценочных умений, направленных на освоение предметных умений учащихся ЭГ1 и ЭГ2 к концу 3-го класса (в %)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Контрольно-оценочные | | Процент учащихся, ос­воивших дей­ствие |
| умения | действия |
| 1) выделять критерии для оценки выполненной работы | из предложенных критериев выбрать нужный | 100 |
| самостоятельно подобрать критерий оценки | 86 |
| 2) самостоятельно адекватно оценивать результаты своей работы | сравнить свою работу с образцом | 86 |
| использовать для оценки схемы- помощники» | 68 |
| самостоятельно осуществлять выбор мест «на оценку» и мест «сомнений» | 90 |
| 3)освоение диагностико-коррекционного способа работы над ошибками на учебном занятии | определить для себя необходимость посещения учебного занятия по кон­кретной теме (понимать цель своего присутствия) | 72 |
| сопоставить свою оценку с оценкой учителя | 86 |
| выявить характер допущенных ошибок | 72 |
| фиксировать трудность в дневнике | 68 |
| обратиться за помощью к консультанту (учителю), воспользоваться схемой | 72 |
| выбрать карточки для отработки кон­кретного предметного умения | 86 |
| с помощью выбранных карточек от­работать предметное умение | 72 |
| предъявить полученный результат на оценку учителю | 72 |
| фиксировать достижение в дневнике | 68 |

Таким образом, предлагаемая модель работы учащихся и учителя подтвердила, что контрольно-оценочные действия, осуществляемые учащимися (коллективно и индивидуально), являются одними из основных для усвоения предметных знаний. Мы зафиксировали положительную динамику в формировании исследуемых умений учащихся и наметили пути их усовершенствования на 4-ом этапе эмпирического исследования.

Основными задачами четвертого этапа мы определили:

1) организовать работу учащихся по самостоятельному определению возможных причин ошибок с помощью диагностико-коррекционного способа;

2) научить способам самостоятельного планирования путей ликвидации установленных проблем и трудностей в учебе.

К началу 4-го класса действия контроля и оценки большинства учащихся экспериментальных групп мы довели практически до автоматизма. Основными видами контроля (пооперационным, рефлексивным, предупреждающим, итоговым), оценки (рефлексивной, констатирующей, прогностической) многие учащиеся владели самостоятельно. Опираясь на эти умения, в начале 4-го класса в экспериментальных группах мы провели стартовую работу, выполнив которую, четвероклассники с помощью собственной оценки и оценки учителя определили свои трудности и пробелы в знаниях, получили самостоятельную работу, направленную на ликвидацию зафиксированных трудностей. Самостоятельная работа представляла собой набор карточек разного уровня сложности. Учащиеся должны были выбрать именно те из них, которые помогли бы им ликвидировать ошибки, допущенные при выполнении стартовой работы. В помощь учащимся были предоставлены справочники, а также

консультации учителя, на которые можно было явиться по собственной инициативе с вопросами по той или иной теме. Тем же учащимся, которые успешно справились с работой, в самостоятельной работе были предложены задания творческого характера.

На выполнение данной работы четвероклассникам был предоставлен двухнедельный срок, по истечении которого была организована презентация выполнения самостоятельной работы. На этом уроке учащиеся демонстрировали объем проделанной работы, способы преодоления трудностей. А на следующем уроке они выполняли проверочную работу по темам стартовой, но подтверждающую усовершенствование знаний и умений по темам третьего класса.

Приведем один из примеров организации разновозрастного сотрудничества - между учащимися 1-го и 4-го классов. Для такого сотрудничества мы поставили перед собой и решили следующие задачи:

1) согласовать предметное содержание классов, вступающих во взаимодействие. В данном случае фонетический анализ, формирование орфографического действия, понятие орфограммы, сильные позиции гласных в букварном периоде 1-го класса и раздел «Фонетика и орфография» в первом полугодии 4-го класса;

2) разработать и согласовать действия учителей 1-го и 4-го классов, составить совместный план проведения занятия, выработать общие способы работы с детьми данных классов;

3) согласовать расписание занятий в данных классах, обеспечить учащихся 4-го класса учебными пособиями 1-го класса;

4) провести установочное занятие с четвероклассниками по подготовке их к участию в учебных занятиях 1-го класса, а также занятие по разбору полученных результатов после посещения первоклассников.

Основная педагогическая задача, которую мы поставили в рамках формирующего эксперимента на этом этапе - развернуть контрольно-оценочную деятельность четвероклассников на учащихся первого класса. Задача для учащихся 4-го класса - помощь учителю в организации работы по формированию основ контроля и оценки у первоклассников.

Именно в результате этой работы с малышами, по нашим предположениям, у большинства четвероклассников экспериментальных групп уже к концу учебного года должна была произойти интериоризация контроля и оценки, т.е. эти умения должны были превратиться в личностные качества.

Мы действовали по специальному плану.

1. На такую работу мы выделяли по три дня:

- первый день - подготовительный урок в 4-м классе;

- второй день - учебное занятие по подгруппам (объединялась одна группа первоклассников с одной группой четвероклассников)

- третий день - рефлексивный урок.

2. Перед тем как идти на занятия в 1-й класс, четвероклассники под нашим руководством разрабатывали подходы к работе с младшими школьниками:

- составили для них карточки-«помощники», карточки-задания;

- разработали приемы и техники обучения контролю и оценке и т.п.

3. Учебное занятие мы проводили одновременно в двух помещениях, где находились и первоклассники, и четвероклассники. В каждом классе по одному учителю (второй учитель работал по разработанной нами инструкции). Мы использовали парную форму работы. За партой сидели один первоклассник и один четвероклассник.

4. После проведения учебного занятия с первоклассниками четвероклассники дали рефлексивную оценку своей деятельности в роли «учителя».

Разновозрастные занятия в экспериментальных группах мы проводили систематически по разным предметам (1-2 раза в учебную четверть). За работой каждой пары (первоклассник + четвероклассник) велось экспертное наблюдение.

## **2.3. Результаты формирующего эксперимента**

**Цель:** выявить, насколько эффективна работа по развитию оценочной самостоятельности младших школьников.

Диагностирование уровней сформированности контрольно-оценочных умений у младших школьников проводилось дважды: на начальном этапе и итоговом этапе эмпирического исследования. Результативность формирующего этапа оценивалась по методикам, выбранными нами на начальном этапе.

Первое направление итогового этапа связано с изучением сформированности контрольных действий, а именно, выявление развития регулятивных действий у младших школьников. Для этого мы использовали диагностическую методику, разработанную П.Я. Гальпериным. Структурный анализ основан на следующих критериях (см. табл. 9):

Таблица 9

Критерии анализа развития регулятивных действий ученика

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии, их показатели, баллы | | | |
| **№** | критерии | показатели | балл |
| **1** | *принятые задачи* (адекватность принятия задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней) | задача не принята, принята неадекватно; не сохранена | 1 |
| задача принята, сохранена, нет адекватной мотивации (интереса к заданию, желания выполнить) после безуспешных попыток ребенок теряет к ней интерес | 3 |
| задача принята, сохранена, вызывает интерес, мотивационно обеспечена | 5 |
| **2** | *план выполнения* (регламентирующий неоперациональное выполнение действия в соотнесении с опреде­ленными условиями) | нет планирования | 1 |
| план есть, но не совсем адекватный или неадекватно используется | 3 |
| план есть, адекватно используется | 5 |
| **3** | *контроль и коррекция* | нет контроля и коррекции  контроль только по результату и ошибочен | 1 |
| есть адекватный контроль по результату, эпи­зодический предвосхищающий, коррекция за­паздывающая, не всегда адекватная | 3 |
| адекватный контроль по результату, эпизоди­ческий по способу, коррекция иногда запазды­вающая, но адекватная | 5 |
| **4** | *оценка*  (констатация достижения поставленной цели или ме­ры приближения к ней и причин неудачи, отношение к успеху и неудаче) | оценка либо отсутствует, либо ошибочна | 1 |
| оценивается только достижение/недостижение результата, причины не всегда называются, часто называются неадекватно | 3 |
| адекватная оценка результата, эпизодическая - меры приближения к цели, называются причи­ны, но не всегда адекватно | 5 |
| **5** | *отношение к успеху и не­удаче* | парадоксальная реакция либо реакция отсутст­вует | 1 |

Анализ суммарных пяти показателей позволил нам сконструировать шкалу определения уровней развития регулятивных действий у учащихся экспериментальных и контрольных групп (см. табл.10).

Таблица 10

Сравнительная таблица уровней развития регулятивных действий учащихся ЭГ и КГ на итоговом этапе эмпирического исследования

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  учащихся | Число  учащихся | Уровни развития регулятивных действий | | | | | |
| низкий | средний | | | высокий | |
| число | | число | число | |
| ЭГ-1 | 24 | 2 | | 7 | 15 | |
| ЭГ-2 | 26 | 3 | | 12 | 11 | |
| КГ-1 | 21 | 9 | | 8 | 4 | |
| КГ-2 | 25 | 12 | | 8 | 5 | |

**Рис.3. Уровни развития регулятивных действий учащихся**

**Рис. 4. Сравнительный анализ регулятивных действий ЭГ-1**

**Рис. 5. Сравнительный анализ регулятивных действий ЭГ-2**

**Рис. 6.Сравнительный анализ регулятивных действий КГ-1**

**Рис. 7. Сравнительный анализ регулятивных действий КГ-2**

Результаты, представленные в таблице 10 и в сравнительных диаграммах, свидетельствуют о следующих изменениях в сравнении с данными констатирующего эксперимента:

• произошло снижение числа учеников, находящихся на низком уровне в ЭГ -1 на 21 учащегося, в ЭГ-2 на 13 учащихся, в КГ-1 на 4 учащегося, в КГ-2 на 3 учащегося;

• наблюдается незначительное смешение категории учащихся, находящихся на среднем уровне: в ЭГ-1 на 4 ученика, в ЭГ-2 не изменилось, показатель устойчив, а в КГ-1 и КГ-2, наоборот, произошел рост числа учеников со средним уровнем на 5 и 1 ученик;

• существенное возрастание отмечено в составе учащихся высокого уровня: в ЭГ-1 на 25 учеников, в ЭГ-2 на 13 учеников, в КГ -1 и КГ-2 увеличения не произошло;

• показатель среднего балла вырос в ЭГ-1 на 0,9 балла, в ЭГ-2 на 1,1, в КГ-1 и КГ-2 показатель остался на низком уровне;

• установлена общая тенденция роста состава учащихся высокого уровня в ЭГ-1 и Эг-2, показатели в КГ-1 и КГ-2 существенно не изменились.

Второе направление проведения итогового этапа эмпирического исследования связано с изучением уровня сформированности оценочных умений у младших школьников, который определялся при помощи диагностики, разработанной Г.В. Репкиной и Е.В. Заикой (см. табл.11).

Таблица 11

Сравнительная таблица уровней сформированности оценочных умений на итоговом этапе эксперимента

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  учащихся | Число  учащихся | Уровни сформированности оценочных умений | | | |
| низкий | средний | | высокий |
| число | | число | число |
| ЭГ-1 | 24 | 8 | | 9 | 7 |
| ЭГ-2 | 26 | 11 | | 8 | 7 |
| КГ-1 | 21 | 10 | | 10 | 1 |
| КГ-2 | 25 | 11 | | 12 | 2 |

**Рис. 8.** **Уровни сформированности оценочных умений**

**Рис. 9.Сравнительный анализ уровня сформированности оценочных умений ЭГ-1**

**Рис. 10. Сравнительный анализ уровня сформированности оценочных умений ЭГ-2**

**Рис. 11.Сравнительный анализ уровня сформированности оценочных умений КГ-1**

**Рис. 12. Сравнительный анализ уровня сформированности оценочных умений КГ-2**

Результаты, представленные в таблице 11 и в сравнительных диаграммах, демонстрируют следующие изменения в сравнении с данными констатирующего эксперимента:

- произошло изменение числа учащихся, уровень сформированности оценочных умений которых находится на отметке «низкий»: в ЭГ-1 уменьшение на 10 учеников, в ЭГ-2 на 5 учеников, в КГ -1 и КГ-2 показатель устойчив;

- наблюдается снижение числа учащихся, показавших средний уровень сформированности оценочных умений: в ЭГ-1 на 6 учеников, в ЭГ-2 на 1 ученика, в КГ-1 и КГ-2 показатель устойчив;

- существенное возрастание в категории учащихся, достигших высокого уровня сформированности оценочных умений: в ЭГ-1 на 11 учеников, в ЭГ-2 на 9 учеников, в КГ-1 и в КГ-2 показатель устойчив.

На основании выполненного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Результаты, отражающие динамику уровней сформированности контрольно-оценочных умений у младших школьников, в экспериментальных группах являются более существенными по сравнению с контрольной группой, что свидетельствует о необходимости и достаточности использования разработанной нами педагогической модели.

2. Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что существующие различия между учащимися контрольных и экспериментальных групп не являются случайными, поскольку на начало эмпирического исследования различия в группах по уровню сформированности контрольно-оценочных умений у младших школьников были несущественны.

3. Важные и достоверные изменения произошли в сформированности контрольных умений, сформированности оценочных умений.

В ходе итогового эксперимента испытуемые экспериментальных классов осознавали необходимость в контроле и оценке собственных учебных действий, их своевременной коррекции.

В целом результаты проведенного исследования позволяют сделать заключение об эффективности разработанной педагогической модели формирования контрольно-оценочных умений у учащихся начальной школы.

В заключение можно вспомнить «Правила оценочной безопасности», которые предлагает каждому педагогу Г.А. Цукерман. Эти правила заслуживают того, чтобы привести их дословно:

1. Не скупиться на похвалу.

2. Хвалить исполнителя, критиковать исполнение.

Давайте найдем три ошибки.

3. На ложку дегтя – бочка меда.

Даже в ложке меда в бочке дегтя можно найти островок успешности и закрепиться на нем.

4. Ставить перед ребенком только конкретные цели.

Не заклинать: «Будь внимательнее». Говорить конкретно: «В прошлом диктанте ты пропустил шесть букв, в этом постарайся пропустить меньше пяти».

5. За двумя зайцами погонишься...

Не ставить несколько задач одновременно.

Если ребенок сегодня не забыл поставить точку в конце предложения, то простите ему, что он забыл, как пишется заглавная буква.

6. Фраза « Опять ты не….» - верный способ вырастить неудачника.

7. Педагог! Начни практику оценочной безопасности с себя, с собственной самооценки.

Следуя этим замечательным правилам, педагог может успешно формировать и развивать контрольно-оценочную самостоятельность у ребенка младшего школьного возраста. А формирование и развитие такого рода навыков и умений – верный путь к успеху педагогической деятельности в целом.

# **Заключение**

Деятельность учителя в обыденном представлении отождествляется с преподаванием. Но одним лишь преподаванием не охватить все многообразие учительской деятельности, все ее направления, ее форму и содержание. Скорее, это условное обозначение деятельности педагога, ведь он далеко не только преподает детям определенный объем знаний, умений и навыков, но и занимается их развитием и воспитанием.

Научность профессионально-педагогической успешности педагога – наличие у него системы научных знаний. Это анализ и обобщение полученных знаний и педагогического опыта, позволяющие выявлять внутренние закономерности и связи в обобщенной, абстрактной форме, что позволяет раскрыть сущность явлений, познать их более глубоко.

В реальном педагогическом процессе оба уровня знания между собой взаимосвязаны, но именно профессионально- педагогическая успешность создает надежную объективную основу для правильного предвидения возможного развития того или иного явления, результата деятельности и возможность сознательной его коррекции.

Научность профессионально-педагогической успешности предполагает не только усвоенную систему знаний, но также желание и потребность их использовать, в осмыслении явлений действительности, эмпирического опыта.

Кроме того, педагогическая деятельность учителя не ограничивается непосредственным управлением учения, развития и воспитания учащихся. Она охватывает подготовительный, организационный и исполнительный компоненты процесса обучения, а также анализ его результатов.

Задача воспитания заключается в формировании такого взгляда на мир, который выражался бы не только в одном умении объяснить сущность явлений, но и в реальной деятельности, в критическом мышлении, способности трезво и адекватно оценить собственные способности, деятельность, результаты деятельности.

Например, воспитательная система В.А. Сухомлинского была построена на использовании трудовых заданий, при помощи которых одновременно происходило и формирование мировоззрения, и формирование способности критически оценивать процесс и результаты своего труда.

Важнейшим фактором успешного обучения в школе является наличие у ученика контрольно-оценочных умений.

Социализация личности невозможна без способности к самооценке, к самостоятельной диагностике достигнутых результатов деятельности. В случае отсутствия диагностики невозможно эффективно управлять процессом обсучения, нельзя получить оптимальные результаты этого процесса.

Контрольно-оценочные умения – это совокупность особых учебных действий, которые позволяют учащимся давать критическую оценку своей деятельности, искать и выявлять ошибки, находить путь устранения этих ошибок, определять пределы своих знаний, своих возможностей.

Если ученик младших классов с самого начала обучения будет развивать у себя контрольно-оценочные умения, то его обучение будет несомненно более эффективным и результативным. Учащийся будет боле качественно усваивать предметный материал, что является важным показателем качества и результативности учебного процесса.

Необходимыми педагогическими условиями эффективного формирования контрольно-оценочных умений у школьников являются специальные педагогические приёмы, основанные на применении принципа контрольно-оценочной самостоятельности.

Возрастные особенности детей младшего школьного возраста способствуют развитию у детей контрольно-оценочных умений. Однако младшие школьники, будучи особенно чувствительными к оценке результатов своей деятельности, могут болезненно реагировать на критику. Постоянные отрицательные результаты их деятельности могут отрицательно сказаться не только на формировании контрольно-оценочных навыков, но и на самом желании ребенка учиться.

В практической части дипломной работы было проведено экспериментальное исследование контрольно-оценочных навыков у детей младшего школьного возраста.

В ходе формирующего эксперимента проверена эффективность системы формирования контрольно-оценочных умений у младших школьников. Процесс формирования контрольно-оценочных умений происходил в условиях переменной позиции ребенка и взрослого в руководстве учебной деятельностью в различных способах ее организации (индивидуальной, парной, групповой, командной, сознательная) с применением в качестве средств и методов: карточек, диктантов, дидактических игр, упражнений , учебных проектов, а также схем, алгоритмов, памятников, интерактивных упражнений, системы сигналов и т.д. эмоциональных, психологических упражнений, проблемных, игровых ситуаций, игр; символического оценивания и тому подобное.

Сопоставимый анализ данных констатации и контроля показал, что сдвиги происходили в обеих группах по всем критериям. Однако, темпы этих сдвигов в экспериментальной группе оказались выше, чем в контрольной. В экспериментальной группе за счет более интенсивного роста числа учащихся с высоким и достаточным уровнем сформированности контрольно-оценочных умений происходили уменьшение количества учеников среднего и низкого уровней.

Выявленные в процессе контрольного обследования положительные изменения в показателях уровней сформированности контрольно-оценочных умений убедительно доказали результативность внедренной системы работы.

Г.А. Цукерман были составлены «Правила оценочной безопасности», которые помогают не только сформировать у детей контрольно-оценочные умения, но и способствуют общей успешности и результативности учебного процесса.

Проведенное исследование не охватывает все аспекты этой проблемы. Перспективу нашего дальнейшего исследования видим в изучении, теоретическом обосновании и технологической разработке процесса формирования у будущих учителей начальных классов готовности к управлению контрольно-оценочной деятельностью.

# **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абульханова К. А. Избранные психологические труды /Психология и сознание личности. Психологи Отечества. Воронеж: МПСИ, 1999
2. Амонашвили Ш. Основы гуманной педагогики. Книга 1. М.: Амрита, 2012
3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. М.: Просвещение, 1980
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М.: Педагогика, 1977
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М.: Педагогическая книга, 1977
6. Берцфаи Л. В. : Специфика учебного действия контроля. Перемены, 2000. - № 2. - С. 97.
7. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Маяк, 1975
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008
9. Брушлинский А.В. О природных предпосылках психического развития человека. М.: Наука, 1977
10. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. М.: Просвещение, 1984.
11. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002. С. 55
12. Вергелес Г.И. Дидактика. Опорные конспекты. Р/нД: ТЕССА, 2010.
13. Воровщиков С.Г Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения. М.: «5 за знания», 2012
14. Воронцов А.Б.Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка. slideshare.net›OPENCU/ss-5674180 (сетевой ресурс)
15. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений - М., 1982
16. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Знание, 1985
17. Гусарева Н.Б. Развитие у учащихся готовности к рефлексивной контрольно-оценочной деятельности. Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 : Шуя, 2000
18. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Просвещение, 1986
19. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Питер, 2010
20. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М.: Просвещение, 1986
21. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2014
22. Ильина Т.А. Педагогика. М.: «Просвещение», 1968
23. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1981
24. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988
25. Кравцова, Е.Е. Педагогика и психология: учебное пособие (ГРИФ) / Е.Е. Кравцова. – М.: Форум, 2010
26. Ксензова Г. Ю. оценочная деятельность учителя. М.: Педагогика, 2010
27. Кулагина И.Ю. Младшие школьники: особенности развития. – М.: Эксмо, 2010.
28. Кулько В.А., Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умений учиться. М.: Просвещение, 1983
29. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 1977
30. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981
31. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – П.: Питер, 2010.
32. Лозовая В.И. Организация умственной деятельности студентов. Харьков, 2010
33. Матис Т. А., Маркова А. К., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990
34. О личностно-ориентированной программе подготовки учителя в УНПК // Взаимодействие школ и вузов в реализации личностно-ориентированных технологий образования. Материалы докл. межвузов. науч.-практич. конф. – Иваново, 1996
35. Педагогика /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, К.П. Шиянов. – М.: Академия, 2010
36. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (в логике культурно-исторической теории) http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:54207/Source:default (сетевой ресурс)
37. Полонский В.М. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. М.: ИТИП, 2011
38. Пометун Е. И. Интерактивные технологии об- учения : теория, практика, опыт / Е. И. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002
39. Рубинштейн, С Л.. Основы общей психологии. — СПб: Питер, 2010
40. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы PDF. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1982.
41. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.
42. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 томах. М.: Педагогика, - 1979г.
43. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1988
44. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988
45. Халперн Д. Психология критического мышления.— СПб.: Питер, 2000. С. 92
46. Хуторской А.В. Методология педагогики : человекосообразный подход. Результаты исследования: Научное издание. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2014
47. Цукерман Г.А. и др. Оценка без отметки. Москва – Рига, «Эксперимент», 1999.
48. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования http://psyjournals.ru/psyedu/2010/n4/34119\_full.shtml (сетевой ресурс)
49. Эльконин Д.Б. Мышление младшего школьника. М.: Педагогика,1951
50. Ягупов В.В. Модульно-компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих квалифицированных работников. Киев, 2014
51. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Инфра-М, 2000.

**ПРИЛОЖЕНИЕ**

Приложение 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Основные умения | Прогностическая оценка | Итоговая оценка |
| 1. Умею находить часть и целое |  |  |
| 2.Умею составлять алгоритм решения уравнения |  |  |
| 3. Умею решать уравнения всех видов |  |  |
| 4. Умею выполнять сложение и вычитание в пределах |  |  |

Приложение 2

Стартовая работа по обучению грамоте

Задание 1. «Лото»

Рассмотрите все картинки на твоем листе. Назовите вслух все предметы, которые изображены на этих картинках: стол, сыр, яблоко, сапоги, хлеб, ложка, тарелка, стул, санки. Выберите из них те слова, которые начинаются со звука [с]. Повторите, какой звук надо искать? Верно. Произнесите вслух еще раз этот звук: [с]. Покажите с помощью стрелок, какие картинки со словами можно разместить либо на столе, либо рядом со столом. Помните, что нужно выбрать слова, которые начинаются со звука [с]. (Можно на примере слова стул показать, как ставить стрелки на листе). Далее следует самостоятельная работа учащихся.

**Задание 2. «Сравнение слов»**

Сравните по длине пары слов. Если первое слово длиннее второго, ответ запишите вот так: | I, если первое слово короче второго, так: 11, если слова одинаковые по длине, то так: | |. Итак, первые два слова: «удав» и «червячок». Какое из этих слов длиннее? Запишите сравнение с помощью линеечек. Далее: мышка — мишка, кот - котенок, конь - жеребенок, год — день, семь - пять.

**Задание 3. «Сплав слов»**

Перед вами сплошной текст. Возьмите карандаш и выделите короткой вертикальной линией отдельные слова, длинной вертикальной линией - законченные смысловые части этого текста.

Проходитжаркоелетоднистановятсякорочелистьяосыпаютсяптичкиулетают.

**Задание 4. «Диктант»**

Послушайте три предложения и постарайтесь их записать любым спосо-бом. У Лары был пес. Пса звали Тузик. Он любил играть.

**Задание 5.** «Деление слова на части»

Разделите слово «ЧЕТЫРЕ» на две части.

**Задание 6**. «Похожие задачи»

В столбике записано 6 слов. Попробуйте их прочитать. (Можете прочитать эти слова вслух). Какие слова вы прочитали одним способом? Соедините эти слова стрелочками с прямоугольником «похожие задачи, 1 группа». Какие слова вы прочитали другим способом? Соедините эти слова стрелочками с прямоугольником «похожие задачи, 2 группа».

- е, р, о, м

- ш, а, к, а

- а, к, у, р

- б, о, н, е

- а, с, о, к

- д, а, в, о

**Задание 7.** «Школьные слова»

Обведите только «школьные» слова:

урожаи

учебник

наука

сентябрь

гараж

перемена

каша

платок

портфель

медведь

кирпичи

урок

тракторгрибы

ученик

**Задание 8.** «Оценка»

Оцените свою работу по трем критериям: правильно трудно интересно

Итоговая работа по русскому языку для 4-го класса Задача 1. Части речи

1. А. Определи, какой частью речи является каждое слово. Выпиши номера слов по группам.

1) номер; 2)лисий; 3)сделал; 4)играет; 5)сухой; 6)красив; 7)случай;8) событие.

Имена существительные Имена прилагательные Глаголы

1. Б. Слова, как и люди, любят маскарады. Часто одно слово надевает маску другого. В предложениях, которые ты сейчас прочитаешь, некото¬рые слова выступают в непривычных ролях. Определи, какой частью ре¬чи являются выделенные жирным шрифтом слова. На линеечке напиши название части речи и кратко объясни, почему ты так думаешь.

1) Вошёл высокий военный.

2) Военный заказ выполняли все.

Слово военный в первом предложении является ..., так как ....

Слово военный во втором предложении является ..., так как ....

1. В. Придумай два предложения так, чтобы в них слово любой выполняло «работу» разных частей речи.

Задача 2. Виды предложений по цели высказывания

2. А. Прочитай текст. Выпиши номера предложений, на конце которых нужно поставить вопросительный знак.

1) Мы решили отправиться в путешествие

2) Куда же поехать

3) Ура, я придумал

4) Едем в лес

5) А зачем

6) Чтобы послушать пение птиц.

2. Б. Вместо пропусков поставь знаки препинания на конце предложений.

Перед тем, как купить яблоки, бабушка посмотрела продавцу в глаза и вкрадчиво проговорила:

- А они хорошие

Продавец хитро улыбнулся и, посмеиваясь над старушкой, уверенно произнёс:

- А они хорошие

- А они хорошие А они хорошие - весело завопил мой брат,

схватив румяное яблоко и от радости поскакав вдоль прилавка.

2. В. Прочитай текст.

Вот над чёрными кустами кран неба смутно яснеет... Что это?

Обведи кружочком тот знак, который ты поставишь на конце выделенного курсивом предложения, если за ним следует такое предложение:

1) Где-то далеко горит лес. а)? б)! в), г)...

2) Нет, это восходит луна, а)? б) ! в) . г) ...

3) -закричал мой сосед, а)? б)! в). г) ...

Задача 3. Однородные члены предложения

3. А. Расставь знаки препинания на месте пропусков, где это необходимо.

На водах \_ плавает \_ живет \_ ныряет водяная дичь.

Справочные материалы:

Члены предложения, которые обычно отвечают на один и тот же вопрос и связаны с одним и тем же словом, называются однородными.

З.Б. В тексте расставь знаки препинания так, чтобы он соответствовал описанным ситуациям.

Ситуация 1. Один ученик верно расставил знаки препинания, и у него получилось, что море выбросило на берег только предметы.

Прибоем выбросило на берег корабль \_ испанцев \_ лодку \_ рыбака \_ катер.

Ситуация 2. Другой ученик неверно расставил знаки препинания, и у него получилось, что море выбросило на берег предметы и людей.

Прибоем выбросило на берег корабль \_ испанцев \_ лодку \_ рыбака \_\_ катер.

3. В. Расставь знаки препинания.

Мы просидели у Александра Дмитриевича в кабинете около получаса. Он показывал нам кокосовые орехи \_ бумеранги \_ аборигенов \_ копья \_ папуасов \_ диковинные головные уборы \_ индейцев...

Задача 4. Простое или сложное?

4. А. Отметь сложные предложения (знаки препинания не расставлены).

1. Альбатрос улетает на восток и скрывается за водяными горами разыгравшегося шторма.

2. Ярко горели лампы и все пел свою нехитрую песню медный самовар.

3. Курчавится пена на гребнях и сердито змеится на ребрах волн.

4. Шумит ливень и воет неистовый ветер.

Справочные материалы:

Сложным называется предложение, состоящее из двух или более простых;

Составь содержательное предложение, включив в него как можно больше (сколько сможешь) грамматических основ (следи за знаками препинания).

4. Б. Составь сложное предложение. Рядом с цифрой, соответствующей первой части предложения, напиши букву, соответствующую второй части предложения (может быть несколько правильных ответов).

1. В небо взвились красные ракеты

А. рассыпались по небу огненными фейерверка, и искрами, сверкающими шарами.

Б. засветились огненными искрами.

В. расцвели на небе сверкающие букеты.

2. Дул сильный ветер,

Г. пригибал к земле деревья, ломал ветки.

Д. деревья пригибались к земле и трещали.

Е. прохожие держали руками головные уборы и прикрывали лица от пыли.

3. Продолжи предложения дважды так, чтобы:

- получилось простое предложение с однородными членами;

- получилось сложное предложение.

Расставь знаки препинания.

1) Солнце только что поднялось из-за горизонта и ....

2) Солнце только что поднялось из-за горизонта и ....

3) Взошел месяц и ....

4) Взошел месяц и ....

Задача 5. Синонимы

5. А. Убери (зачеркни) лишние слова так, чтобы остались только слова-

синонимы: ходить, поход, шагать, прохаэюиваться, шаг, ходьба.

Справочный материал:

Синонимами называются слова с одинаковым или близким значением. Обычно синонимы принадлежат к одной части речи.

Например:

Большой, гигантский, огромный, громадный

Грусть, печаль

5. Б. Отметь тот ряд, который можно назвать синонимическим.

1) Светает. Наступает рассвет. Небо розовеет на востоке. Скоро взойдёт солнце.

2) Дорога, дорожный, подорожник, дорожка, внедорожник.

3) Светает. Запели птицы. Людей на улицах ещё мало. Пора вставать.

4) Школа, класс, тетрадь, ученик, учитель, перемена.

Объясни, почему нельзя назвать синонимичными оставшиеся ряды?

5. В. Замени во всех предложениях слово зелёный, не изменяя смысла предложений. Замену запиши в скобках.

1) - Я бы мечтал, чтобы в Москве был большой, светлый, зелёный ( ) проспект и чтобы назвали его проспектом Евгения Светланова.

2) - Ну, что ж!

На взгляд-то он хорош,

Да зелен ( ) - ягодки нет зрелой:

Тотчас оскомину набьешь. (И. Крылов «Лисица и виноград»)

3) - Давай-ка, пойди, проветрись, пройдись, воздухом подыши. Иди-иди, пройдись-ка, а то ты совсем зелёный( ).

4) - Летчик молодой, зелёный ( ). Первый раз летит...

Как, по-твоему, должна выглядеть статья из толкового словаря, объясняющая слово зелёный? Запиши.

Задача 6. Текст

Прочитай текст.

Янтарь - один из самых разноликих на Земле камней. Не встретишь и двух одинаковых янтарей.

Особенно удивительны рисунчатые камни. По одному из них бегут легкие облака, на другом природа нарисовала зимний солнечный день, на третьем — морское дно, покрытое водорослями и освещённое пробивающимися сквозь толщу воды солнечным светом.

Янтари бывают красноватыми, зеленоватыми, голубоватыми, искристыми и даже чёрными. И хоть все они разные, в каждом есть что- то солнечное, радостное, тёплое.

6. А. Прочитай фрагменты текста. Вставь одно из слов, подходящих по смыслу: прозрачный, красивый, мягкий, лёгкий, непрозрачный.

1) Янтарь — камень . Его свободно может увлечь за собой струя воды.

2) Янтарь - камень. Никакая сталь не возьмет горный хрусталь или, скажем, другой прозрачный камень — топаз. Из янтаря можно обычными железными резцами вырезать линзу.

3) Некоторые исследователи считают, что первыми очками в мире были как раз янтарные. Ведь янтарь — самый лёгкий в обработке камень. Весь мир казался владельцу янтарных очков солнечным, очень ясным.

4) Если янтарь весь заполнен воздушными пузырьками, он, как говорят, глухой. Потому он легче воды и плавает, как пемза. Такой янтарь, похожий на застывшую пену или на кость, легче прозрачного янтаря, в котором нет воздуха.

6. Б. Допиши еще один абзац для пятого слова.

6. В. Составь статью о янтаре для энциклопедического словаря.

Задача 7. Редактирование текста

7. А. Запиши следующие фразы без допущенных в них стилистических ошибок.

Справочный материал:

Стилистика — наука, которая изучает стили речи и употребление в них языковых средств. Стилистические ошибки - речевые

1) Воздвигнута поражающая своим великолепием овощная база.

2) Мы поражались его поразительной памяти.

3) Обезьяны очень любознательны.

4) Она сидела, облокотившись локтями на стол.

5) Новые туфли оказались немного великоваты.

6) Му-Му очень сильно привязалась к Герасиму.

7) Волк был голодный как зверь.

8) На веранде стояли мама, Гриша и банка с вареньем.

9) В зоопарке мы видели весело перелетающих с ветки на ветку различных птиц, обезьян, белок, львов и других хищников.

10) В школьной раздевалке царил беспорядочный хаос.

7. Б. В редакцию журнала «В мире животных» принесли заметку. Члены

редколлегии прочитали ее и решили, что тема интересная, но заметку

надо основательно отредактировать. Попробуйте это сделать.

Однажды, когда я проходил вдоль реки, которая протекала невдалеке от дома, я увидел под кустом ёжика. Когда ёж заметил меня, он свернулся в клубок. Когда я подошёл ближе и тронул его носком ботинка, он смешно зафыркал. Я выломал палочку, снял свою кепку, вкатил в неё ежа и принёс его домой. Когда братья увидели ежа, они очень обрадовались. Ёжик жил у нас целую неделю. Мы кормили ёжика молоком и хлебом. Когда мы приехали домой, мы принесли ежа в школу, в живой уголок, чтобы он там жил. Ежик быстро привык к живому уголку и к ребятам, а они к нему.

7. В. Перед вами страничка из дневника одного школьника, где он передает свои впечатления об одном чудесном зимнем дне. Вчитайтесь внимательно в его рассказ, а затем допишите его.

Справочный материал:

Дневник помогает правильно, последовательно и логично излагать свои мысли. В нем можно описать интересные события дня, незабываемый случай, поделиться своей радостью и печалью, доверить самое сокровенное, высказать впечатление о прочитанной книге

5 января.

Проснувшись рано утром, я подбежал к окну, подышал на замерзшее стекло и заглянул в образовавшийся глазок.

В глаза ударила резкая белизна недавно выпавшего снега. Я ощутил волну нахлынувшей радости, бросился к кровати, торопливо застлал ее, быстро сделал зарядку, с удовольствием умылся, и, наскоро позавтракав, выбежал во двор.

Во всю необозримую ширь лежал белым пологом пушистый снег, сверкал на солнце и слепил глаза. Пристегнув лыжи, я взобрался на ближайшую гору, оглянулся вокруг, вдохнул полной грудью морозный воздух, и, оттолкнувшись палками, стремительно понесся по склону ...

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Оценочный лист к работе | | | | |
| содержательные линии учебной дисциплины | задача | уровень  задания | оценка | |
| моя | учителя |
| 1) части речи | 1 | 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| 3 |  |  |
| 2) виды предложений по цели высказывания | 2 | 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| 3 |  |  |
| 3) однородные члены предложения | 3 | 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| 3 |  |  |
| 4) виды предложений по количеству грамматичеких основ | 4 | 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| 3 |  |  |
| 5) синонимы | 5 | 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| 3 |  |  |
| 6) текст | 6 | 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| 3 |  |  |
| 7) редактирование текста | 7 | 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| 3 |  |  |
| Итого |  | | |  |

Приложение 2

Учебные ситуации для обучения учащихся «умному незнанию»

1. Диктант для робота

Для того, чтобы помочь детям удерживать рефлексивную задачу «знать, что я знаю и чего не знаю», мы ввели условный игровой персонаж робота, для которого надо составить программу грамотного письма. Но робот может писать безошибочно, «с железной логикой» лишь при одном условии: если он в состоянии объяснить, доказать выбор той или иной буквы. Почувствовать, угадать, какую букву следует писать, робот (в отличие от человека) неспособен. Если он не знает какого-то правила письма, то он вообще не напишет букву, подчиняющуюся этому правилу.

Итак, сейчас робот знает ровно столько же, сколько знают об орфографических законах ученики нашего класса. Сегодня робот вместе с классом пишет словарный диктант. Слова на изученные правила он на-пишет без единой ошибки и приведет четкие доказательства выбора бук-вы, не забудет отметить орфограмму, выделить морфему... А вот слова на неизвестные правила (там, где робот не знает доказательства, а люди могут просто угадывать, чувствовать нужную букву), робот пишет с пропусками неизвестных ему орфограмм.

Мы предложили детям написать словарный диктант «за робота». Для этого лист делили на две колонки, которые озаглавливаются так:

Пишу буквы. Не пишу буквы,

так как могу доказать так как не могу доказать

жить ж-раф

шесть ж-вот

шина ш-лк

**жесть ж-луди**

Здесь приведен образец задания «Диктант для робота», построенного на материале орфограмм сильных позиций. После изучения каждого следующего класса орфограмм словарный материал мы подбирали заново.

Результаты диктанта:

Если все слова были записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм, это означает, что у конкретного ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии: способность ставить новые орфографические задачи. Даже если ребенок все слова записал правильно, без единой орфографической ошибки, он не научился еще думать о собственных действиях, его орфографические действия основывались на интуиции (что может быть весьма полезно для грамотности, но не для способности решать новые задачи, самостоятельно приобретать новые знания и умения).

2.0бращение за помощью

Данная ситуация позволила научить учащихся различать три типа ситуаций: решаемые, нерешаемые и недоопределенные задачи, а также, обращаться к учителю с просьбой доопределить условия недоопределенной задачи.

Инструкция: «Сегодня будет совсем необычная задача. Ученые, составляющие школьные учебники по русскому языку, обратились к нам за помощью. Они придумали задачи для первоклассников и просят вас, первоклассников, решить задачи абсолютно самостоятельно. Но ученые понимают, что они могли ошибиться и дать ребенку 7 лет задачу для ребенка

12 лет. Поэтому, если при решении задач у вас возникнут трудности, вопросы, обязательно задавайте их мне. Но только письменно. Для этого я вам даю чистые листы бумаги. Нарисуйте на своем листе знак вопроса. Как только вы захотите у меня что-то спросить, запишите кратко свой вопрос и высоко поднимите лист. Я сразу подойду, молча прочту вопрос и молча напишу ответ. Так ученые выяснят, могут ли самые умные и старательные первоклассники (такие, как вы!) решать их задачи самостоятельно».

Лучше, если текст задач будет лежать перед каждым ребенком.

- Придумай и запиши слово, в котором 3 звука, 4 буквы, 1 слог.

- Придумай слово, в котором 1 слог, 2 согласных и 2 гласных.

- Я придумала слово, в котором 3 звука. Первый звук обозначен буквой Т, второй - гласный, третий - согласный мягкий, звонкий. Построй зву¬ковую схему моего слова.

3. Орфографические софизмы

В предлагаемых орфографических софизмах способ проверки корневых орфограмм неправомерно распространен на орфограммы все корня. Мы предлагали учащимся либо согласиться с таким, внешне убедительным, но неверным способом орфографического действия, либо опровергнуть его. Каждое задание представляет собой мини-диалог учителя и учеников. В диалоге последнее слово принадлежало ученику: ученик должен был высказать свою точку зрения.

Пример 1

Учитель: Какую букву надо писать в слове П\_ТАЧОК?

Вера: Букву Е.

Учитель: Объясни, почему ты так думаешь?

Вера молчит.

Учитель: Помоги, пожалуйста, Вере.

Решение этой задачи показывает, насколько ребенок научился применять и обосновывать алгоритм проверки орфограмм в корнях слов.

Пример 2

Учитель: Вставьте пропущенную букву в слове ЗВЁЗД\_ЧКА.

Сева: Проверочное слово ЗВЕЗДА. Пишу А.

Учитель: Кто хочет оценить Севин ответ?

Ответы детей:

Лена: «Сева верно подобрал проверочное слово, но в слове ЗВЁЗД\_ЧКА