

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

М.В. Енжевская
МОУ СОШ №1133, г. Москва

Представлена последовательность работы при проведении тестовой диагностики по формированию контрольно-оценочных умений при обучении русскому языку младших школьников.

Ключевые слова: оценочная деятельность; диагностирующий контроль; формирование действий самоконтроля и самооценки у учащихся; контрольно-оценочная деятельность учителя и ученика; педагогическая диагностика; учебная диагностика; моделирование, контроль и оценка; инструментарий контроля и оценки собственных знаний и умений младших школьников.

The article presents the work order in carrying out test diagnostics of formation of control-evaluation skills at teaching the Russian language to primary school-children.

Keywords: evaluation activity, diagnostic control, formation of self-control and self-assessment in students, control-evaluation activity of a teacher and a student, pedagogical diagnostics, educational diagnostics, modelling, control and evaluation, tools of control and evaluation of personal knowledge and skills of primary school-children.

В большинстве исследований до настоящего времени оценочная деятельность рассматривалась вне зависимости от характера, направленности, содержания и целей обучения. Контроль и оценка рассматривались как самостоятельный акт вне связи с остальными функциями учителя, что приводило к упрощенному решению проблемы: или отмене любой оценочной системы, или ее частичному усовершенствованию без существенных изменений самого процесса обучения.

На наш взгляд, проблема оценивания деятельности младших школьников заключается в незнании учителями следующего: *что оценивать* (что подлежит оцениванию), *как оценивать* (какими средствами), *каким образом оценивать* (неясна сама процедура оценивания), *что нужно учитывать при оценивании учащихся* (педагогические условия), чтобы не навредить их здоровью, психическому и эмоциональному состоянию.

Мы придерживаемся мнения А.Б. Воронцова, который считает, что место, роль контроля и оценки в обучении младших школьников должны меняться в двух направлениях:

- 1) в направлении постепенной передачи контрольно-оценочных механизмов от учителя к учащимся;
- 2) в направлении перехода от контроля констатирующего к контролю диагностирующему, процессуальному.

В соответствии с первым направлением – формирование действий самоконтроля и самооценки у учащихся – Воронцов А.Б. правильно считает, что решить проблему содействия становлению человека, способного учить самого себя, изменять себя и окружающий мир невозможно внесением отдельных методических, дидактических приемов в область контрольно-оценочной деятельности. Достичь целей образования можно только тогда, когда мы сможем не только перестроить содержание обучения, но и, учитывая преемственность между ступенями образования, создать целостную педагогическую технологию, в которой будет определено и место, и содержание, и формы контрольно-оценочной

деятельности учителя и ученика [1].

Второе направление – переход от констатирующего к процессуальному, диагностирующему контролю и оценке – убедительно раскрывает Б.Т. Лихачев. Он считает, что завершающим элементом структуры процесса обучения является педагогическая диагностика. Она обеспечивается совокупностью специальных методов, способов и приемов, направленных на выявление качества знаний, умений и навыков младших школьников, на получение обратной информации об эффективности его обучающего взаимодействия со школьниками [2].

Диагностирование, по мнению И.П. Подласого, должно включать в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий [3].

Таким образом, контроль и оценка знаний и умений обучаемых включается в диагностирование как необходимые составные части.

Мы считаем процесс диагностирования в учебной деятельности сходным с процессом диагностирования в педагогической деятельности, но не равным ему.

Рассмотрим подходы к определению понятия «педагогическая диагностика». Так, А.И. Кочетов видит сущность педагогической диагностики в изучении результативности учебно-воспитательного процесса [4]. П.К. Голубев и Б.П. Битинас считают, что назначение педагогической диагностики – в её направленности на результативность формирования личности учащегося, поиск причин этих результатов и характеристику целостного педагогического процесса [5].

М.И. Шилова рассматривает педагогическую диагностику как педагогическую деятельность, направленную на практическое управление воспитательным процессом [6], целью которой является распознавание состояния элементов педагогической системы и приведение её к норме в случае необходимости.

И.В. Никишина определяет педагогическую диагностику как прием, при помощи которого определяется характер и сущность явления [7].

Определение педагогической диагностики К. Ингекампа основано на необходимости оптимизировать процесс индивидуального обучения, обеспечить правильное определение результатов обучения, исключить ошибки при выборе дальнейшей специализации, для чего устанавливаются предпосылки и организуется планомерный процесс обучения [8].

Изучив все изложенные точки зрения, мы пришли к заключению, что контрольно-оценочные умения – это вид учебной деятельности ученика, направленный на выделение объекта, его оценку, поиск условий преобразования. Учебная диагностика, осуществляемая в учебном процессе самим учеником, направлена на поиск оптимального пути обучения для данного конкретного ученика и выработки своей стратегии обучения, осуществляется самим учеником, который управляет учебным процессом изнутри.

Наиболее важным объектом учебной диагностики является сам ученик, когда он осуществляет диагностику своих результатов в учебной деятельности, добывает и использует информацию о своих действиях для улучшения знаний и умений, приобретения новых способов научения.

В литературе описаны этапы педагогической диагностики. Так, А.С. Белкин выделяет 3 этапа:

- 1-й – предварительного диагноза;
- 2-й – уточняющего диагноза;
- 3-й – заключительного диагноза [9].

Г.С. Абдрахмановой предложены следующие этапы:

- 1-й – подготовительный;
- 2-й – диагностический;
- 3-й – мотивационный [10].

Мы придерживаемся концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которая предполагает в качестве основных компонентов диагностического процесса «моделирование», «контроль» и «оценку».

В 1992 г. в средней общеобразовательной школе № 1133 (г. Москва) был создан экспериментальный учебный комплекс (ЭУК) «Школа развития» как отдельное структурное подразделение общеобразовательной школы. ЭУК решает задачи интеллектуального развития учащихся в рамках государственной образовательной системы, созданной выдающимися отечественными учеными Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. С первых школьных дней мы учим ребенка определять границу своих знаний и умений. Ученику необходимо знать, какие пробелы в своих знаниях следует ему восполнить и как.

Оценка – важнейший компонент учебной деятельности, но, как известно, в школе контроль и оценка относятся исключительно к компетенции педагога. При такой ситуации у учащихся нет мотивов к выполнению этих действий, они не владеют умениями контроля и оценки своих знаний и умений.

Поэтому наша задача – сформировать у учащихся собственный инструмент для контроля и оценки своих знаний и умений, учить их оценивать результаты учебной деятельности. Эту задачу ЭУК решает начиная с 1992 г., а в настоящее время мы входим в состав городской экспериментальной площадки по проблеме формирования контрольно-оценочных умений школьников.

Рассмотрим последовательность работы учителя при формировании контрольно-оценочной самостоятельности учеников.

Эту работу мы начали с выделения фаз (этапов) учебного года: фазы совместного (учащихся и учителя) планирования и постановки задач года и рефлексивной фазы учебного года.

Фаза совместного планирования и постановки задач учебного года заняла около четырех недель и составила основное содержание первого месяца учебного года – сентября. За это время были решены следующие задачи:

- определен уровень тех знаний, способностей и возможностей учащихся, которые были необходимы им в данном учебном году для дальнейшего движения в учебном процессе;
- проведена индивидуальная коррекция тех знаний и умений, без которых двигаться дальше невозможно, и тем самым восстановлены способы и приемы работы, которые могли быть утрачены в ходе летнего перерыва;
- создана ситуация определенных «дефицитов» в знаниях, способах действия с целью определения дальнейших путей их ликвидации.

На основе полученных данных педагог и учащиеся совместно определили задачи на текущий учебный год, которые зафиксировали в виде «карты» проблем и вопросов.

Центральное место в фазе запуска заняла «стартовая проверочная работа», с которой учащиеся работали в течение месяца. С помощью нее школьники

сосредоточили свое внимание на организации собственных действий контроля и оценки результатов своей стартовой работы, в частности, на умении анализировать свои результаты, искать причины возникающих ошибок и трудностей и на их основе выстраивать собственную коррекционную работу вне урока.

Рефлексивная фаза учебного года – необходимая составляющая всего образовательного процесса. Ее этапы:

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

Основной акцент на этой фазе учебного года был сделан на восстановлении учащимися «пути» движения по учебному материалу (со всеми «остановками» по ходу маршрута) и публичной презентации своих достижений и результатов (использование технологии «учебное портфолио»).

Мы кратко описали начальную и завершающую фазы учебного года. Между ними протекает фаза совместного решения частных образовательных задач (тех самых, которые были намечены в «карте знаний»).

Работа с «картой знаний» учащихся. «Карта знаний», с одной стороны, может стать для учащихся средством удержания логики разворачивания предметного содержания в течение учебного года, с другой – становится местом фиксации (в начальной школе – коллективный путь, в пятом классе – индивидуальные образовательные маршруты (траектории) с указанием «мест открытий», «мест-ловушек (трудностей)», «мест-вопросов», «возвратных ходов» и т. п.). Имея такую карту в конце учебного года, учащиеся восстановили по ней (в письменной форме) свой путь движения по учебному материалу. Подобная работа является началом долгого пути к созданию индивидуальной образовательной программы в старшей школе через построения индивидуальных образовательных траекторий в основной школе.

Из заключений ученых нам известно, что важным условием формирования основ рефлексии как компонента учебной самостоятельности является организация *разновозрастного сотрудничества* учащихся. Работа в роли «учителя» развивает учебную самостоятельность школьников, основанную на способности, удерживая точку зрения незнающего, помогает ему приобрести новую точку зрения, но уже не с позиции сверстника, а с позиции «учителя». В рамках разновозрастного сотрудничества центральное место занимали уроки, целью которых являлась организация контроля и оценки младших школьников. Тексты самих работ, критерии оценки, заготовки оценочных листов и т. п. готовили учащиеся другого класса (например, пятиклассники готовили урок для второклассников). Эффекты разновозрастного сотрудничества оказали крайне важное влияние на становление учебной самостоятельности уже в подростковом возрасте (повышение учебной мотивации, созданий условий для опробования, рефлексии и обобщения известных школьникам средств и способов действия в подростковом возрасте, формирование способности понимать и учитывать интеллектуальную позицию другого человека, работа с разными точками зрения).

Особое место при формировании контрольно-оценочных умений сыграла

организация *домашней самостоятельной работы*. Эта работа ставила своей целью заложить потребность и основу работы младших школьников вне урока по собственной инициативе, решать прежде всего задачи коррекции своих знаний и умений, а также возможности выхода за пределы учебного материала класса. Для организации самостоятельной работы учащихся мы использовали следующие средства: набор разнообразных карточек по отдельным темам курса на столе «заданий», стол «помощников», лист открытого учета выполнения заданий для самостоятельной работы учащихся (отдельно на каждый месяц), который вывешивался по каждому предмету в классе; время и место предъявления результатов самостоятельной работы, указанное в листе открытого учета, специальная тетрадь для самостоятельной работы, а также специальные тетради «Мои достижения по русскому языку». Педагог контролировал, чтобы ребенок сам, по собственной инициативе, выбирал карточки с заданиями разного объема и сложности, выполнял их, оценивал, фиксировал их выполнение в листе учета, хотел и желал предъявлять результаты своей работы. Такой вид работы в начальной школе являлся отправной точкой, с одной стороны, для разворачивания индивидуальной самостоятельной работы (индивидуальных образовательных маршрутов), с другой – для управления процессом учения с определением конкретных сроков предъявления результатов учения (в форме зачета) в основной школе.

Рассказывая о формах организации образовательного процесса с целью формирования контрольно-оценочных умений, нельзя не упомянуть об *организации и проведении учебных занятий*. Такой тип работы мы проводили с малой группой детей и по времени не регламентировали. Инициатива по цели, способу работы, результату, времени окончания своего участия в занятии принадлежала ребенку, в отличие от урока, где цель, способы ее достижения, результат и время являлись для всего класса одинаковым. Учебные занятия в начальной школе становились местом, где разворачивалась работа по освоению каждым учащимся приемов и техник контроля и оценки.

На этом этапе обучения учащиеся работали:

- над операциональным контролем по заданному алгоритму, образцу;
- над выделением критериев оценки выполнения отдельных заданий и на основе заданных эталонов с помощью «волшебных линейчек»;
- над взаимоконтролем и взаимооценкой; над умением фиксировать и предъявлять свои достижения, трудности и проблемы;
- над умением работать со столом «помощников» и столом «заданий» и т. п.

Таким образом, результаты учебной деятельности показали, что вышеуказанная организация учебного занятия дала больше возможностей для становления индивидуальных способов понимания и индивидуального стиля учебной работы, не только помогла освоить приемы и техники самоконтроля и самооценки, но и позволила их применять для самодвижения школьника в учебном материале.

В качестве формы накопительной системы оценки мы использовали *подготовку «портфеля» ученика и его презентацию*. «Учебное портфолио» представляет собой одну из технологий формирования у учащихся способности к объективной самооценке, позволяющую ребенку осмыслить свои знания, поступки, возможности. Кроме того, при просмотре последовательности своих работ в течение года каждый ребенок получил более полное и ясное представление о ходе

совместной деятельности, которая привела всех к успешному результату [11]. Такая форма рефлексивной работы помогла школьникам научиться анализировать собственную работу; объективно оценивать свои возможности и видеть способы преодоления трудностей, достижения более высоких результатов. В такой работе повышается ответственность за свой труд.

Итак, перечисленные выше некоторые педагогические условия, средства, формы организации образовательного процесса, проверенные нами экспериментальным путем, могут быть достаточно эффективными для формирования действий контроля и оценки у учащихся как основы для становления умения учиться в основной школе.

Анализ полученных данных дал нам основание сделать следующие выводы:

1) овладение школьниками контрольно-оценочными действиями обобщенного характера способствует осознанию процессуальной стороны учебной деятельности, что содействует активизации их учебно-познавательной деятельности;

2) овладение данными действиями позволяет учащимся правильно организовать свою учебную деятельность, осознанно осуществлять коррекцию всех составляющих ее действий;

3) освоение действий контроля и оценки способствует формированию учебной самостоятельности младших школьников.

Вне содержания данной статьи остался важный вопрос о контрольно-оценочной деятельности учителя по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника, но это уже предмет для отдельного рассмотрения.

Список литературы

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В.В. Давыдова). СПб., 2001.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1998.
3. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: в 2 кн. М., 1999. Кн. 1: Общие основы.
4. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А.И. Кочетова. Минск, 1987.
5. Голубев Н.К., Битинас Б.А. Введение в диагностику воспитания. М., 1989.
6. Шилова М.И. Диагностика и логика в воспитательном процессе. // Педагогические проблемы диагностики и прогнозирования в коммунистическом воспитании учащихся. Красноярск, 1981.
7. Никишина И.В. Диагностические основы управления: метод. рекомендации. Волгоград, 1998.
8. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.
9. Белкин А.С. Диагноз в педагогике // Народное образование. 1970. № 9. С. 37–41.
10. Абдрахманова Г.С. Диагностический подход к оценке эффективности управления современной школой: автореф. дис... канд. пед. наук. Казань, 1998.
11. Чошанов М.А. Америка учится считать: инновации в школьной математике США. Рига, 2001.