

ИВАНКОВА Елена Валерьевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В ВАРИАТИВНОМ
РАЗВИВАЮЩЕМ НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Ростов-на-Дону
2006

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Ростовский государственный педагогический университет» на кафедре педагогики.

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Коновальчук Валентина Николаевна.

Официальные оппоненты:
доктор педагогических наук, профессор
Сухорукова Людмила Михайловна

доктор педагогических наук, профессор
Сафонцев Сергей Александрович

Ведущая организация
ГОУ ВПО «Ростовский государственный университет»

Защита состоится 20 октября 2006 г. в 15.00
на заседании диссертационного совета Д 212.206.02
в Ростовском государственном педагогическом университете
по адресу: 344082, г.Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке
Ростовского государственного педагогического университета

Автореферат разослан 20 сентября 2006 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета

П.П. Пивненко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Ситуация, сложившаяся в системе российского начального образования, характеризуется поиском новых путей развития педагогической науки и практики. Основные тенденции развития начального образования представлены в направлениях, связанных с адаптацией содержания образования к изменившимся социально-экономическим условиям страны, личностной ориентированностью и индивидуализацией образовательного процесса, переосмыслением основных результатов начального образования, оптимальным общим развитием ребёнка, компьютеризацией учебного пространства, активизацией технологий безотметочного обучения.

Актуальным в практике современной школы является акцентуация на культурологический подход как стержневой в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности (Е.В. Бондаревская), вариативное развивающее начальное образование, сущность которого - в стратегиях расширения возможностей индивидуального развития личности младшего школьника (А.Г. Асмолов), в создании условий для самореализации как системообразующего фактора в построении целостного образа творческого становления личности (В.Н. Коновальчук).

Теория вариативного развивающего начального образования реализуется в системах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и новых учебно-методических комплексах: «Гармония» (Н.Б. Истомина), «Начальная школа XXI века» (Н.Ф. Виноградова), «Школа 2000 — Школа 2100» (А.А. Леонтьев, Л.Г. Петерсон, Р.Н. Бунеев), центральной линией которых является оптимальный вариант индивидуально-личностного развития младшего школьника.

Цели образования и его содержание взаимосвязаны с системой педагогического оценивания. В педагогических исследованиях рассматривается необходимость поддержки развивающейся личности ребёнка средствами содержательного оценивания (Ш.А. Амонашвили); возможность выбора оптимального пути личностного развития в вариативном развивающем начальном образовании (В.Н. Коновальчук). В педагогической науке известны фундаментальные знания, посвящённые проблемам оценивания, в которых приоритетным выступает развитие субъектных свойств личности (Г.А. Цукерман), диагностическая и процессуальная функции оценивания (А.Б. Воронцов); личностные смыслы оценивания (А.А. Аксёнов).

Начальная ступень образования во многом предопределяет успехи развития оценочных умений учащихся. В связи с этим перед учителем стоит задача развития данных умений как базовых для обучения на последующих ступенях образования. В исследованиях современных авторов (Г.А. Цукерман, А.Б. Воронцов, А.А. Аксёнов, Н.В. Репкина, Е.В. Чудинова) педагогическому оцениванию придаётся особое значение в становлении развивающейся личности ребёнка: развитие субъектных свойств, рефлексии личностных качеств, свобода выбора собственного варианта развития,

сохранение психического здоровья школьника с учётом здоровьесберегающей и психологической функций оценивания.

В традиционном (знаниевоориентированном) типе образования отметка прямо отвечает его целям и задачам, являясь показателем сформированного знания. Исследования А.К. Дусавицкого показали, что в современном оценивании результатов учебного труда произошла деформация смыслов отметки: она выступает не показателем знаний, а показателем социального статуса, отношения к ребёнку родителей. В исследовании А.Б. Воронцова подчеркнуто, что для одних учащихся отметка стала являться травмирующим фактором, для других обесценилась.

В науке ряд исследований связан с технологиями безотметочного, содержательного (Ш.А. Амонашвили) и рейтингового оценивания (И.Я. Лернер, И.Т. Огородникова, П.И. Пидкасистый, О.В. Груздева, А.Б. Воронцов). В современной начальной школе они не стали достоянием массовой практики, а реализуются в отдельных образовательных учреждениях. Идеи содержательного оценивания не вошли в сознание широкой общественности, в том числе в сознание учителей начальных классов, которые оказывают решающее влияние на развитие ценностных ориентаций учащихся, уровень их нравственного развития.

Как показало проведённое нами исследование, многие педагоги (57%) не понимают сущности педагогического оценивания, не считают содержательное оценивание базовой педагогической ценностью, оказывающей непосредственное влияние на развитие личности ребёнка, отдают предпочтение «знаниево-ориентированному» образованию и не рассматривают оценивание в качестве одной из главных целей педагогической деятельности. 38% учителей начальных классов признают значимость содержательного оценивания, но затрудняются в его реализации. 5% учителей успешно внедряют принципы содержательного оценивания в практику начального образования.

В практике традиционной начальной школы понятие оценивания задаётся путём демонстрации оценочной деятельности учителя. В доступной нам литературе мы не встретили исследований, связанных с изучением видов педагогического оценивания в начальной школе, с изменением смыслов отметочного оценивания в период формирования учебной деятельности младшего школьника, с поиском путей формирования целостного понятия об оценочной деятельности учащихся, системой обучения процессу оценивания индивидуальных продвижений в знаниях, разработкой модели педагогического оценивания как альтернативного существующему и ориентированного на личностное развитие.

В теории и практике педагогического оценивания в вариативных развивающих программах возникли следующие **противоречия**: между сложившейся системой балльного оценивания, потребностью ребёнка в отметке и нормативно-правовой базой оценивания в связи с обязательным безотметочным обучением в первом классе школы, между развивающим характером содержания вариативного образования и традиционной системой

оценивания; между активной позицией ребёнка и традиционно сложившимися «субъект-объектными» отношениями между учителем и учащимся в деятельности оценивания; между методами и приёмами воспитания, используемыми родителями как носителями семейных традиций и педагогами как носителями общественных традиций; между пониманием смыслов оценивания учителями начальной школы (оценить общеучебные умения) и учителями среднего звена (оценить умения по «своему» предмету).

Выявленные противоречия помогли сформулировать проблему: в чём состоит сущность, и какими должны быть способы и формы педагогического оценивания, чтобы они были *адекватны* сущности и целям вариативного развивающего начального образования?

Всё это обусловило выбор темы нашего исследования: **«Педагогическое оценивание в вариативном развивающем начальном образовании».**

Объектом исследования выступает педагогическая деятельность оценивания в вариативном развивающем начальном образовании.

Предметом исследования является совместная деятельность основных субъектов образовательного процесса (учителя, учащихся, родителей) по оцениванию его хода и результатов, направленная на повышение развивающих возможностей вариативного начального обучения.

Цель исследования – проектирование и экспериментальная проверка модели педагогического оценивания в вариативном развивающем начальном образовании.

В полном соответствии с поставленной целью, объектом и предметом исследования выдвигается **гипотеза исследования:** педагогическое оценивание является существенным компонентом вариативного развивающего начального образования, *повышающим* его *эффект* в обучении, развитии и воспитании младших школьников, который обеспечивается при наличии следующих условий:

- обеспечении *субъектной* позиции учащихся в процессе оценивания хода и результатов их деятельности;
- обращённости оценочной деятельности педагога к сознанию и *самосознанию* учащихся, к личностным структурам сознания (мотивированности, осознанному выбору, рефлексии и др.);
- специальной работе по ознакомлению учащихся с *возможностями, целями, содержанием и способами* оценочной деятельности;
- сравнительном анализе результатов оценочной деятельности различными субъектами с целью приближения к *объективной* оценке и самооценке.

Выдвинутая гипотеза и цель исследования определили следующие **задачи**.

1. Изучить культурно-исторические предпосылки педагогического оценивания в начальном образовании.
2. Выявить тенденции педагогического оценивания в вариативном развивающем начальном образовании.

3. Осуществить проектирование авторской модели педагогического оценивания младших школьников в вариативном развивающем начальном образовании и экспериментально проверить ее эффективность.

4. Обосновать систему педагогических средств, обеспечивающих личностное развитие младших школьников в процессе оценивания.

Методологической основой исследования является принцип целостности и метод системного подхода, культурологический подход к образованию, теория учебной деятельности, гуманистическая философия, деятельностный, личностный и квалиметрический подходы к решению проблем технологии оценивания в педагогическом процессе.

Концепцией исследования выступает личностно-ориентированная направленность модели педагогического оценивания в вариативном развивающем начальном образовании, которая обеспечивает её универсальность благодаря тому, что отражает развивающую функцию отметки, выраженную в осознанном её принятии в качестве показателя продвижения в овладении знаниями, умениями и развитии младшего школьника и имеющую личностно значимый смысл.

В процессе исследования нами использованы следующие **методы**: теоретико-поисковые, включающие изучение педагогической литературы, сравнительный анализ различных источников, сопоставление практического педагогического опыта, изучение нормативных, правовых документов, определяющих цели, задачи, содержание, методы работы с учащимися; составление индивидуальных маршрутов оптимального развития младшего школьника; эмпирического и теоретического исследования: наблюдение, тестирование, анкетирование, интервьюирование, самооценка, экспертная оценка, эксперимент; статистической обработки результатов.

Теоретической основой исследования выступают: концепция личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская), теория вариативного развивающего образования (А.Г.Асмолов, Л.В.Занков, В.Н. Коновальчук, Л.И. Кулагина, А.Н.Леонтьев, Е.Л. Прасолова, З.В. Шагина), теоретические подходы к индивидуализации образовательного процесса (А.Н. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.И. Новиков, В.В Сериков, И.С. Якиманская), теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин), исследования рефлексии в учебной деятельности учащихся (А.Б.Воронцов, В.В.Давыдов, А.К.Дусавицкий, Г.А.Цукерман), теоретические основы педагогики сотрудничества (Ш.А.Амонашвили, В.К.Дьяченко, Г.А.Цукерман), теоретические основы развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин), квалиметрический подход в обучении (А.Анастаси, И.Ф. Гербарт, С.А.Сафонцев), положение о личности как субъекте совместной деятельности и собственного развития в обучении (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Г.А. Цукерман), концепции проектирования педагогического процесса и технологии обучения (В.П. Беспалько, Г.Л. Ильин, Г.К. Селевко).

Источниковой базой исследования являются монографии, диссертации, журнальные статьи философов, психологов, педагогов по

соответствующей проблематике в научных изданиях, учебно-методические пособия, различного рода издания, освещающие педагогический опыт по теме исследования, материалы периодической печати, официальные нормативные документы.

Обоснованность и достоверность содержащихся в диссертации положений и полученных результатов обеспечивалась методологической и теоретической основами исследования; применением комплекса взаимодополняющих исследовательских методов, адекватных предмету и задачам исследования; использованием математического аппарата обработки данных; статистической значимостью экспериментальных данных, полученных в условиях учебно-воспитательного процесса муниципальной общеобразовательной средней школы.

Научная новизна исследования заключается в том, что разработанная нами модель педагогического оценивания отвечает *целям и задачам* развивающих систем и учебно-методических комплексов нового поколения; рассматривается как средство формирования *понятия* об оценочной деятельности учащихся, представляя совокупность всех его существенных свойств, форм выражения (содержательное, отметочное) и видов (тестовое – рейтинговое - пятибалльное, самооценивание - взаимооценивание); процесс оценивания в вариативном развивающем начальном образовании является средством, стимулирующим развитие *внутренней потребности* в самооценке *нравственного поведения*; способ оценивания является *инструментарием* выбора *оптимального варианта* собственного личностного развития учащегося; выявлено *новое функциональное назначение отметки*: быть средством рефлексивного отношения учащегося к собственной личности.

Теоретическая значимость исследования в том, что выявлены культурно-исторические предпосылки процесса педагогического оценивания; осуществлён системный анализ современных образовательных технологий оценивания; разработана модель педагогического оценивания, основанная на личностном подходе, составными компонентами которой являются: цели вариативного развивающего начального образования, содержание обучения, развития и воспитания в данной системе, дидактические процессы, организационные формы учебной и внеучебной деятельности; определены условия, при которых модель педагогического оценивания наиболее эффективна; намечены перспективы дальнейшего совершенствования модели педагогического оценивания - в области нравственного развития учащихся; обоснована универсальность модели педагогического оценивания: доказана возможность её функционирования в развивающих системах и современных учебно-методических комплексах; показана роль субъективного оценивания в выборе учащимся различных темпов обучения и индивидуальных оптимальных вариантов развития собственной личности.

Практическая ценность исследования состоит в том, что разработан специализированный курс *«Мир оценки»* для учащихся начальных классов, дифференцированы способы оценивания на этапе освоения способа получения нового знания (подходы Г.А.Цукерман и А.Б.Воронцова) и на

этапе присвоенного способа знаний учащимися (авторский вариант оценивания), алгоритм педагогического оценивания на рефлексивной основе представлен формулой определения *коэффициента развивающего эффекта* обучения, рекомендовано проведение семинарских занятий и организационно-деятельностных игр с целью повышения уровня методологической культуры *учителей* начальной школы.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе экспериментальной работы в МОУ СОШ № 57 Ленинского района г. Ростова-на-Дону. Результаты исследования обсуждались в форме публикации статей, выступлений на конференциях федерального, регионального и муниципального уровня и получили одобрение. По проблеме исследования опубликовано 5 работ общим объёмом 2,0 п.л.

Внедрение результатов исследования осуществлялось на базе ДООУ № 23, прогимназии № 15 Ленинского района, ДООУ № 234 Советского района, МОУ СОШ «Эврика» Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону, лицея №5 г. Каменск - Шахтинский Ростовской области.

Положения, выносимые на защиту.

1. Результаты анализа культурно-исторических предпосылок педагогического оценивания в начальном образовании, в которых деятельность оценивания рассматривается как реализуемая учителем, ориентированная на «знаниевый» эффект в образовании, где отметка выполняет роль посредника между оценочной деятельностью учителя и воспитательной работой родителей.

2. Результаты исследования тенденций инновационной практики как стратегии расширения возможностей педагогического оценивания, позволяющие сделать вывод о том, что в сложившейся практике вариативного развивающего начального образования подходы к оцениванию остаются стандартными (преимущества отдаются пятибалльной системе) и не отвечают его сущности и целям.

3. Здоровьесберегающая, психологическая, методологическая и динамическая функции авторской модели педагогического оценивания в вариативном развивающем начальном образовании, которые доказывают необходимость формирования *понятия* об оценочной деятельности, о разнообразии его *измерительных выражений* в отметках, учёта *равноценности содержательного, безотметочного, и балльного* оценивания как значимого в младшем школьном возрасте, предоставления возможности *выбора варианта оценивания собственных достижений* в самообучении, самовоспитании, саморазвитии и *права на самореализацию уже в начальной школе.*

4. Психолого-педагогические основания самоопределения учащегося начальной школы в выборе оптимального варианта собственного развития, которые выражаются в организации *групповой дифференцированной* работы с учащимися на уроке по 5 уровням: *актуально-мотивационному, актуально-перспективному, пограничному, пограничному перспективному, исследовательскому, исследовательскому результативному.*

Опытно-экспериментальной базой исследования в течение 15 лет (с 1991г. по 2006г.) являлось муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 57 Ленинского района г. Ростова-на-Дону.

Этапы исследования по разработке технологии педагогического оценивания.

Первый этап - теоретико-поисковый (1991-1993г.г.) - включал изучение литературы, практического опыта деятельности школ в направлении педагогического оценивания, инновационной практики в области развивающего образования, уточнение проблемы, формулирование исходной гипотезы с применением методов теоретического анализа, определение теоретико-методологической основы исследования, разработку этапов исследования.

Второй этап - системно-теоретическая разработка проблемы (1993 – 1994г.г.) – был посвящён решению задач разработки методологической основы исследования, концептуальных положений исследования, моделированию и описанию модели педагогического оценивания, раскрытию педагогических возможностей её реализации.

Третий этап - методическая разработка проблемы (1994 –1997г.г.) - представлен решением задач по разработке вопросов практической реализации выдвигаемых на защиту теоретических положений и предварительная проверка их истинности: уточнение понятийного аппарата с исходной гипотезой исследования, осуществление поэтапного анализа получаемых в ходе исследования результатов.

В ходе четвёртого этапа - опытно-экспериментального (1998-2005г.г.) - решалась задача опытно-экспериментальной проверки эффективности функционирования технологии педагогического оценивания, проведён анализ результатов, полученных в ходе апробации данной модели оценивания, а также в ходе анкетирования, тестирования, самооценки, экспертной оценки, проведена статистическая обработка результатов исследования.

Объём и структура диссертации. Диссертация (186 с.) состоит из введения (17 с.), двух глав (80 с. и 72 с.), заключения (3 с.), библиографического списка литературных источников (175 наименований) и 5 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В **первой главе** «Теоретические основы педагогического оценивания в вариативном развивающем начальном образовании» мы обратились к анализу понятия оценивания с общефилософских, психологических и педагогических позиций; к изучению современных подходов к оцениванию; уточнили понятие «педагогическое оценивание», раскрыли культурно-исторические предпосылки оценивания; представили тенденции инновационной практики оценивания в вариативном развивающем начальном образовании.

В процессе теоретического анализа проблемы было установлено, что в педагогической науке проблема оценивания имеет историческую обусловленность. Ориентиром к пониманию педагогического оценивания в вариативном развивающем начальном образовании являются философские идеи педагогического оценивания, тесно связанные с понятием «рефлексивная оценка» (Протагор, Сократ, Платон, М. Монтень), созданием оценочной системы, основанной на демократических принципах организации школы и образования, усилением социального значения отметок (Я.А.Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф.А.Дистервег, В.И.Белинский, Н.И.Пирогов, К.Д.Ушинский), развитием системы оценок гуманистического направления, с значением диагностики в педагогическом процессе (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров).

Изменения целевых установок в педагогической науке и практике влекли за собой и изменения в понимании содержания и техник оценивания. Педагогическое оценивание связывают с всесторонней диагностикой личности (К.Н. Вентцель, П.П. Блонский), оцениванием работы ребёнка с учётом тех условий, в которых она выполнялась (С.Т. Шацкий), рассмотрением оценки как специфического вида активной и самостоятельной деятельности (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, О.С. Богданова, Л.И. Божович, Л.Ю. Гордин, В. В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Н.А. Менчинская, Д.Б.Эльконин), нецелесообразностью применения отметок в обучении младшего школьника (Г.А.Цукерман, А.Б.Воронцов), корректирующей и мотивационной основами оценочного компонента учебной деятельности (Ш.А. Амонашвили, И.В. Берцфаи, А.В. Захарова, А.И. Липкина).

Исследование педагогического оценивания в младшем школьном возрасте (Б.Г.Ананьев, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, А.К. Маркова, Т.А. Матиса, А.Б. Орлов, Л.А. Рыбак, О.А. Белобрыкина) и основ вариативного развивающего начального образования (Л.В.Занков, А.Н.Леонтьев, А.Г.Асмолов, В.Н. Коновальчук, Л.И. Кулагина, Е.Л. Прасолова, З.В. Шагина) позволяет уточнить специфику педагогического оценивания в вариативном развивающем начальном образовании. В младшем школьном возрасте необходимо формировать *понятие* об оценочной деятельности, о разнообразии его *измерительных выражений* в отметках, учитывать *равноценность содержательного, безотметочного, и балльного* оценивания как значимого в младшем школьном возрасте, предоставить возможность *выбора варианта оценивания собственных достижений* в самообучении, самовоспитании, саморазвитии и *право на самореализацию уже в начальной школе*.

Традиционная пятибалльная система оценивания формирует не всегда адекватную самооценку. Так, например, учащийся, имеющий отметку «хорошо» по стандарту за 1-2 допущенные ошибки, считает себя «хорошо успевающим» учеником, не акцентируя внимание на существовании ошибочного действия, поэтому на следующих этапах обучения возможен переход ученика в разряд «удовлетворительно успевающих». Это, как правило,

сопровождается и резким снижением уровня учебно-познавательного интереса у младшего подростка.

Исторически сложилась оценочная система баллами как способ усиления влияния родителей на ребёнка и управления воспитательным процессом, как разделение учащихся по их способностям и социальному положению. При таком построении процесс оценивания не всегда позитивно влияет на развитие личности учащихся. В своём исследовании Н.Е. Никитина обращает внимание, что большинство неадекватных оценок возникает вследствие различных объективных или бессознательных субъективных причин. Однако отметки часто завышаются и занижаются учителями и сознательно, как правило, с воспитательными и стимулирующими целями.

В педагогическом сообществе сторонники отметок считают, что должен быть показатель того, какой ступени достиг ученик в настоящее время в данном вопросе. Балльное оценивание достигает этой цели скорее и проще. Проблемы, сложившиеся в образовании в связи с отметкой, возникают от неверного её использования учителем либо неверного истолкования учащимся. Противники отметки считают, что балл есть число, которым стараются измерить нравственные свойства учеников (балл - мера поощрения и наказания), которые не могут быть измерены. Безотметочное обучение в школе не является приоритетным по следующим причинам: отсутствие психологической подготовки учителей; неготовность родителей ориентироваться в словесных оценках достигнутого ребёнком уровня.

Основой теории и практики вариативного начального образования является фундаментальная система Эльконина-Давыдова. Представители научной школы развивающего обучения ставят иную цель в педагогическом оценивании: выявление уровня развития на основе полученных знаний в новых для учащегося видах деятельности. В достижении этой цели важными представляются диагностика и учёт возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка при обучении. Педагогическая оценка подразумевает всестороннюю диагностику личности, являясь ориентировочной основой всего педагогического процесса.

С целью создания условий для формирования действий оценки и контроля как компонентов учебной деятельности учителем проводится целенаправленная работа по воспитанию у детей потребности в данных действиях. Одним из средств воспитания такой потребности в развивающем обучении считается безотметочная система оценивания, в которой предлагается оценивание с помощью шкал - инструмента небаллированной оценки, являющегося средством фиксации собственных изменений на каждом шаге приобретения новых знаний и умений (Г.А.Цукерман). Диагностическая и процессуальная функции оценки связаны с диагностико-коррекционным способом обучения (А.Б.Воронцов).

В личностно-ориентированной педагогике оценочные приёмы, помимо определения уровня развития знаний, умений, навыков, способов умственных действий, нацелены на учёт развития личностных качеств детей: самооценки и уровня притязаний мотивационной сферы, умения

преодолевать трудности, адекватных реакций на успех и неудачу, аккуратности, коммуникативной сферы.

В традиционной системе оценок нет средства диагностики неудовлетворённых познавательных потребностей личности, в особенности тех, которые выходят за рамки минимального содержания образования, хотя даже у неуспевающего ученика в той или иной области могут быть неудовлетворённые познавательные потребности (А.А. Аксёнов). Для развития традиционной системы оценок предлагают совершенствовать инструментарий оценивания; увеличить точность отметки, установить жёсткие критерии для каждой отметки – шкалы; ввести многобалльные отметочные системы; поставить отметки в жёсткое соответствие с процентом освоения установленного стандартом учебного содержания; использовать различные тесты и задания.

В учебно-методических комплексах нового поколения - проектах “Гармония” (Н.Б. Истомина), “Начальная школа XXI века”, (Н.Ф. Виноградова), “Школа 2000 — Школа 2100” (А.А. Леонтьев, Л.Г. Петерсон, Р.Н. Бунеев) проблемы оценивания рассматриваются исходя из концептуальных идей.

В сложившейся практике вариативного развивающего начального образования подходы к оцениванию остаются стандартными: преимущества отдаются пятибалльной системе, т.к. она преобладает над остальными видами оценивания в среднем звене школы и актуальна среди педагогической и родительской общественности. В вариативных системах начального образования педагогическое оценивание не представляет собой целостную систему, т.к. родителям доступны только результаты обучения в виде отметки учителя как констатации факта полученного знания, вне поля зрения остаётся процесс развития ребёнка. Для этого существует целый ряд диагностических методик, результаты которых доступны только педагогическому коллективу школы. Т.о., цели, которые ставит перед собой учитель в направлении развития личности ребёнка, не всегда ясны родителям, а потому они не могут быть полноправными союзниками в деятельности педагогического оценивания и в личностном развитии ребёнка.

Во **второй главе** «Система педагогического оценивания в вариативном развивающем начальном образовании» представлена авторская модель педагогического оценивания младших школьников; обосновано методическое обеспечение процесса оценивания; проанализированы результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Анализ исследований, проводимых по проблеме педагогического оценивания, позволил определить его как такую систему, которая включает в себя совместные действия основных субъектов учебной деятельности (учащихся, родителей и учителей) по оцениванию достижений в области обучения детей с учётом динамики их развития и воспитания. Понимая значимость и фундаментальность исследований Ш.А.Амонашвили, связанных с проблемами содержательного безотметочного оценивания, и

учитывая традиционные подходы к оцениванию как отметочной системе среди педагогической и родительской общественности, мы предложили своё видение данной проблемы, основанное на разумном сочетании безотметочного и отметочного видов оценивания в начальной школе.

Мы выделяем следующие основные функции модели педагогического оценивания в начальном образовании: *здоровьесберегающую, психологическую, динамическую, методологическую*. Главная из этих функций - *здоровьесберегающая* - опирается на технологию педагогической поддержки, которая основывается на эмоционально доброжелательном фоне оценивания, *сотрудничестве* и взаимопонимании всех участников учебно-воспитательного процесса. Обучение оценочной деятельности происходит через личностную поддержку ребёнка.

Вторая функция – *психологическая* – связана с развитием *адекватной самооценки* ребёнка, которая способствует успешной адаптации и самореализации личности младшего школьника. В этом случае становится возможным внутреннее принятие оценки учеником, она начинает *помогать* ребёнку учиться. Развитие адекватной самооценки возможно при *содержательном оценивании*, связанном с преодолением таких проблем, как страх перед наказанием, мания несправедливых обид, озлобленность, равнодушие, угнетённость, и т.д.

Третья функция – *динамическая* – связана с формированием целостного понятия об оценочной деятельности, с присвоением коэффициента эффективности обучения, при котором основанием в оценке становится критерий относительной успешности. Представление учащихся о разнообразных моделях, видах и формах оценивания даёт возможность получения объективной оценки собственного развития, т.к. оно может быть «измерено» различными способами и «шкалами». Присвоение коэффициента эффективности обучения реализует индивидуальный подход в образовании и состоит в том, что оценивается сегодняшнее достижение ребёнка по сравнению с тем, что характеризовало его вчера.

Осуществление здоровьесберегающей, психологической и динамической функций невозможно без реализации *методологической* функции. В качестве центрального звена по осуществлению данной функции мы рассматриваем администрацию школы, методическую и психологическую службы, которые организуют обучение учителей и родителей на всех этапах учебного процесса и выступают координаторами их педагогической деятельности.

В контексте решения исследуемой проблемы выполнена разработка авторской модели педагогического оценивания. Наша модель представляет собой продвижение учащихся по 4 уровням педагогического оценивания.

1 уровень: *подготовительный* (I класс) - направлен на *развитие представлений об оценивании*, о формах оценки (отметочная и безотметочная) и видах оценки (взаимооценка учащихся, самооценка, оценка учительская и родительская).

2 уровень: **основной** (II класс) - направлен на *формирование понятия оценивания* через ознакомление с различными системами оценивания: пятибалльной, рейтинговой, тестовой, предметных диагностик, присвоение коэффициента развивающего эффекта, а также на *освоение различных способов оценивания* (знаний, умений и навыков; продвижений в этих знаниях).

3 уровень: **продуктивный** (III класс) - направлен на *развитие оценочных умений* через создание «авторских» моделей оценивания учащимися с опорой на проектный способ работы, а также на *определение сущности и значения* оценивания для самообучения, саморазвития и самовоспитания.

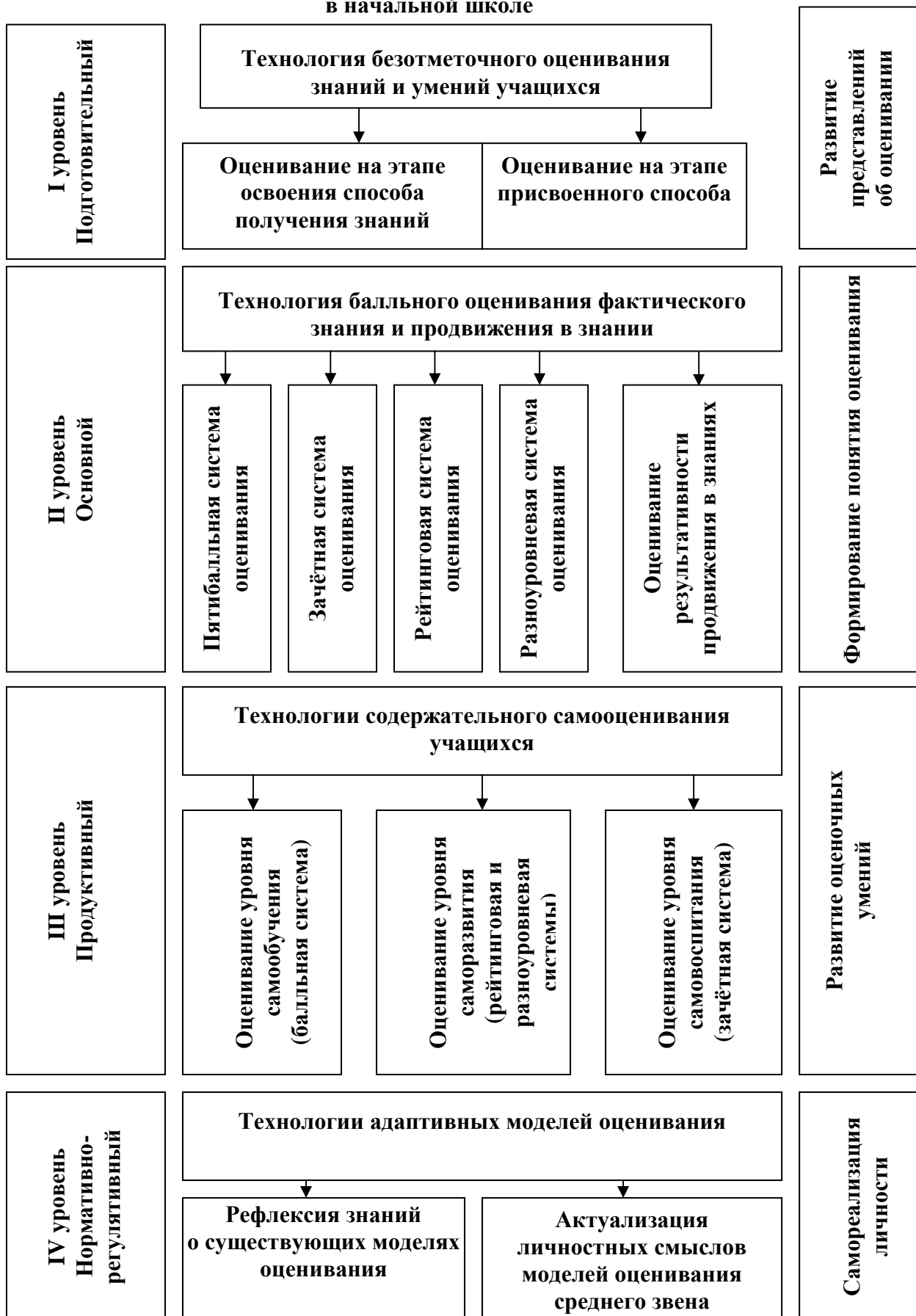
4 уровень: **нормативно-регулятивный** (IV-V класс) - направлен на рефлексию *нормативной для среднего звена модели оценивания*, существующей в образовательном учреждении, *преодоление противоречий*, возникающих в сознании учащихся при переходе в V класс между прежде сформировавшимися у них эталонами оценивания и его практикой в средней школе, укрепление *личностных смыслов* оценивания в условиях отметочного обучения на основе интеграции различных моделей оценивания. (Схема 1.)

На первом (подготовительном) уровне происходит преимущественно формирование мотивационного компонента. Содержание оценочной деятельности представляет собой 2 варианта оценивания: на этапе освоения способа получения знания (подходы А.Б.Воронцова и Г.А.Цукерман) и на этапе присвоенного способа (авторская система оценивания по 4 ступеням-уровням). Отличительной особенностью системы безотметочного обучения, разработанной нами, является то, что её можно подвести или гибко перестроить под любую предметную область, потому что она основана на продвижении в способах действий учащихся в конкретной предметной области, а не на особенностях построения содержания отдельно взятого курса.

Второй уровень (основной) является оптимальным для формирования понятия оценивания, определения всех существенных свойств данного понятия в процессе освоения базовых дисциплин и авторского курса «Мир оценки», условий выбора его видов и форм в современной школе.

Содержательный компонент второго уровня включал ознакомление с пятибалльной и зачётной системами, ориентированными на оценивание фактического знания с учётом Минимума содержания образования, рейтинговой и разноуровневой системами оценивания, заданными субъектами образовательного процесса (учащимся, учителем, родителями). На втором уровне разработана модель отметочного оценивания результатов продвижения в знаниях и умениях через присвоение коэффициента эффективности каждой последующей совокупности знаний и умений по сравнению с предыдущей. Модель показывает возможные варианты продвижений исходной совокупности знаний, умений и навыков (ЗУН 1) в направлении повышения или понижения их уровня, либо статичную фазу.

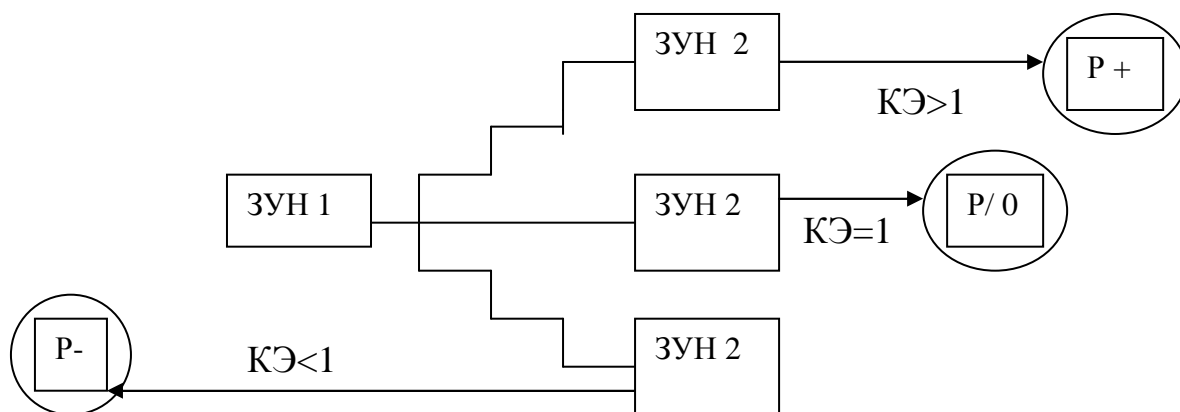
**Авторская модель педагогического оценивания
в начальной школе**



Повышение данного уровня (при коэффициенте эффективности (КЭ) больше 1) работает на развивающий эффект образования (P+), статичная фаза (при КЭ = 1) говорит об отсутствии развивающего эффекта (P/0), понижение уровня (при КЭ меньше 1) сдвигает развитие далеко назад (P-). (Схема 2.)

Схема 2

Модель оценивания результатов продвижения в ЗУН через присвоение коэффициента эффективности



Учащийся имеет возможность наряду с отметкой, выставленной по традиционным нормам оценивания, получить дополнительную отметку за продвижение в знаниях. Эта отметка выставляется в том случае, если фиксировалось наличие развивающего эффекта знаний учащегося (при коэффициенте больше 1), она стандартизована по нормам рейтинговой отметки (90-100% исправленных ошибок соответствовало отметке «отлично», 75-89% - отметке «хорошо», менее 75% - «удовлетворительно», балл «неудовлетворительно» при наличии развивающего эффекта неуместен).

До сих пор авторам данной модели (коллективу педагогов, учащихся и родителей) не встречались подобные подходы в оценивании. Сущность модели в том, что отметка показывает здесь не качество самого знания, а степень продвижения в нём. В данном случае учитывается коэффициент эффективности (отношение количества исправленных учащимся ошибок в каждой последующей работе к числу повторяемых ошибок): чем больше числовое значение коэффициента, тем эффективнее выполнена работа по сравнению с предыдущей.

Данная модель позволяет развивать у учащихся внутреннюю потребность в самосовершенствовании. В контрольных классах при традиционном оценивании многие «хорошисты» и «отличники» часто останавливаются на достигнутом уровне и не видят перспектив собственного роста. Учащиеся экспериментальных классов находятся в поиске путей, раскрывающих новые возможности.

Целью третьего уровня (продуктивного) является овладение учащимися оценочной деятельностью в процессе групповой или

индивидуальной проектной работы, апробация имеющихся знаний и умений. На данном этапе учащимися разработаны авторские модели оценивания уровня самообучения (балльная система), саморазвития (рейтинговая и разноуровневая системы), самовоспитания (зачётная).

С целью реализации возможности поиска оптимального пути развития ребёнка предусмотрена организация *групповой дифференцированной* работы по 5 уровням *в рамках одного урока*. *Актуально-мотивационный* – выявление актуальных знаний с целью формирования положительной мотивации учения; *актуально-перспективный* – определение способности учащегося обнаружить новизну фактического содержания материала, владея известным способом работы с понятием и практически безошибочно применяя его в конкретных условиях. *Пограничный* – определение умения учащегося обнаружить новизну теоретического содержания материала, поставить учебную задачу, разграничить знание и незнание; *пограничный перспективный* – определение способности учащегося производить попытки по применению известного способа в новых условиях и умения обнаружить его непригодность. *Исследовательский* – определение способности учащегося производить исследование изменившихся условий учебной задачи, обнаруживать причины непригодности известного способа, вывести новый способ работы; *исследовательский результативный* – определение умения учащегося вывести новый способ работы с понятием или принцип действий из видоизменённого ранее известного способа.

Нами разработаны показатели продвижения детей в оценочной деятельности, которые распределены по пяти уровням: высокий – *рефлексивный самостоятельный*, выше среднего – *рефлексивный с внешней помощью*, средний – *репродуктивный самостоятельный*, ниже среднего – *репродуктивный с внешней помощью*, низкий – *пассивный*. Данный материал позволяет определить динамику в развитии рефлексивных и коммуникативных способностей детей, в нравственном становлении, в развитии ценностных ориентаций.

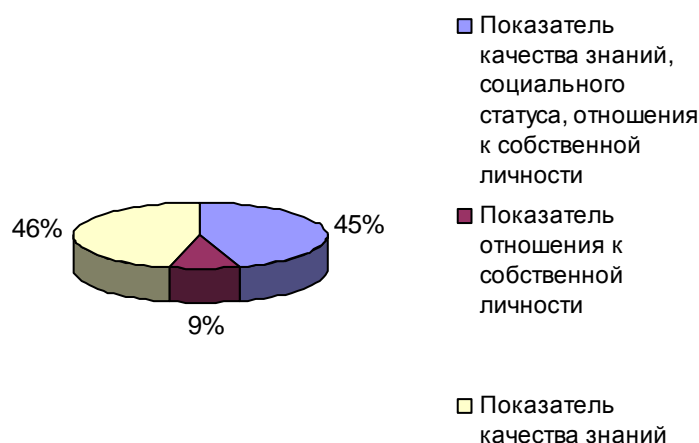
Четвертый уровень педагогического оценивания (нормативно-регулятивный) предусматривает актуализацию тех моделей оценивания, которые существуют в среднем звене данного образовательного учреждения. Учащиеся переосмысливают накопленные знания и приобретенные умения на индивидуально-личностном уровне. Данный уровень направлен на формирование рефлексивного компонента.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа подтвердила, что данная модель оценивания способствует развитию понимания личностной значимости для себя, в отношениях с другими людьми, гармонизации с окружающим миром. Погружение учащихся в оценочное пространство способствует развитию свободы личности, её индивидуальных потенциальных возможностей, приобщению к общечеловеческим ценностям, реализации собственных планов, интересов в различных сферах деятельности.

В конце каждого этапа-уровня происходило отслеживание результативности. На первом этапе-уровне с целью анализа собственной деятельности мы проводили диагностические исследования по выявлению уровня мотивации. Мы применяли модифицированные методики, предложенные А.К. Дусавицким. Нас интересовало отношение учащихся к своеобразной отметке, реакция учащихся на неадекватную отметку, осознанность мотивов учения.

По показателю «отношение к отметке» результаты в экспериментальных классах выше, чем в контрольных. Кроме того, мы отметили, что в экспериментальных классах появлялись и другие ответы детей о назначении отметки. Для 46% учащихся отметка явилась показателем знаний. Для 9 % учащихся - показателем отношения к самому себе (!), а для 45 % отметка совместила в себе все три показателя: качества знаний, социального статуса и отношения к собственной личности. (Рис.1)

Рис.1. Диагностика мотивации учебной деятельности по показателю смыслов отметки



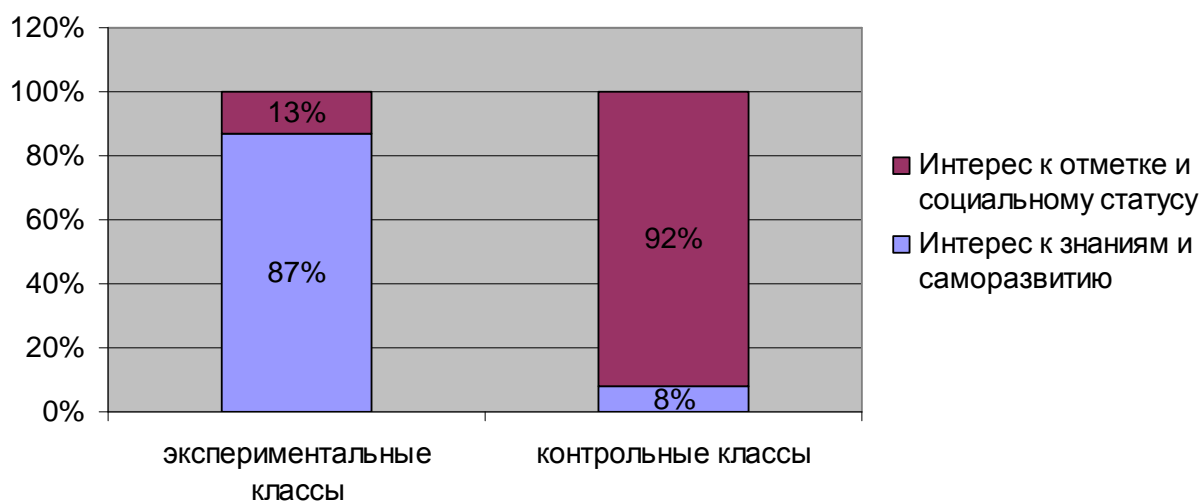
По методике *неадекватных отметок* в экспериментальных классах 100% учащихся обнаружили соответствующую реакцию на неадекватную отметку; в контрольных классах такую же реакцию проявили 55 % учащихся.

Третий показатель (*осознанность мотивов учения*) также проиллюстрировал преимущества модели педагогического оценивания. 87 % учащихся экспериментальных классов проявили интерес к знаниям и саморазвитию, 92% учащихся контрольных классов обнаружили интерес к отметке и социальному статусу. (Рис.2)

На втором этапе-уровне были отслежены показатели развития *действий контроля и оценки* как компонентов учебной деятельности у учащихся. Нами использовались модифицированные методики наблюдений, предложенные Н.В. Репкиной, Е.В. Заикой, а также предметные диагностики, разработанные А.Б. Воронцовым. По методикам Н.В. Репкиной, Е.В.Заики показатели значительно выше в экспериментальных классах: наличие высокого уровня развития данных действий у 25% учащихся

экспериментальных классов второго года обучения говорит об эффективности модели педагогического оценивания.

Рис.2. Диагностика мотивации учебной деятельности по показателю осознанности мотивов учения



По диагностикам А.Б. Воронцова на материале контрольных работ, отслеживающих продвижение учащихся в способе действия и развитие теоретического типа мышления, в экспериментальном классе получены более высокие результаты, чем в контрольном. В экспериментальном развивающем классе у 58 % учащихся варианты отметок за выполнение данной работы - от 55 % до 70 % . В контрольном развивающем классе у 15 % учащихся обнаружена ситуация «не справился ни с одним из выбранных заданий», что говорит о наличии завышенной самооценки. В экспериментальном развивающем классе этот показатель отсутствует.

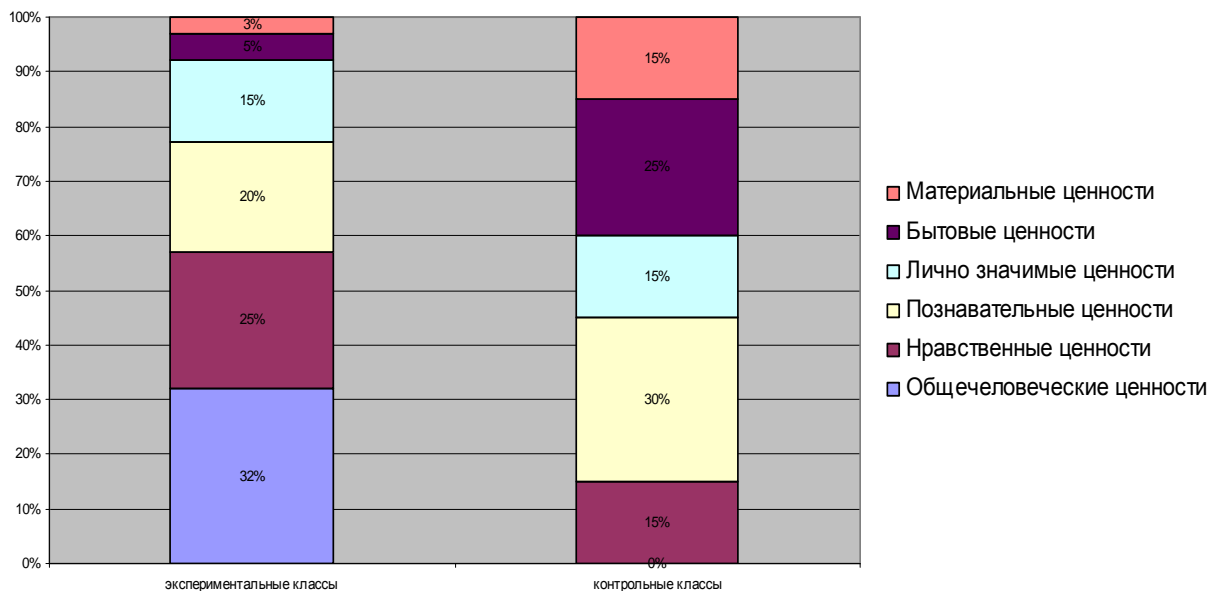
На третьем этапе-уровне наша задача состояла в том, чтобы отследить уровень нравственного развития учащихся. В диагностических методиках А.К.Дусавицкого нами было выделено 2 направления: развитие *нравственного знания и нравственного поведения, содержание и устойчивость межличностных отношений* в коллективе.

Результаты экспериментальной работы показали качественные различия и возможности развития нравственной сферы детей. У учащихся экспериментальных классов нравственное знание формируется посредством повышения уровня нравственного понятийного аппарата за счёт особым образом организованного учебно-воспитательного пространства, т.е. знание является приобретённым из личного опыта, а не некой абстракцией – догмой, полученной извне.

По критерию *устойчивости межличностных отношений* получены следующие результаты: в экспериментальных классах зафиксированы устойчивые межличностные отношения, что не характерно для коллективов учащихся контрольных классов. *Содержание* мы фиксировали путём

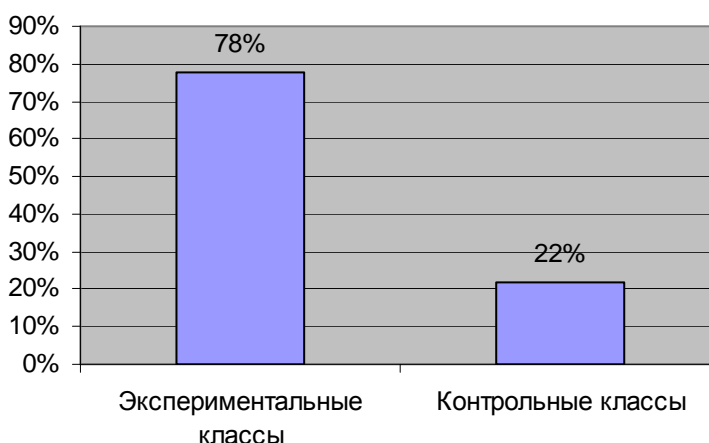
определения ценностных ориентаций учащихся. В иерархии ценностей у учащихся экспериментальных классов преобладали *общечеловеческие и нравственные* ценности, у учащихся контрольных классов преобладали ценности познавательные и бытовые. (Рис.3.)

Рис.3. Диагностика ценностных ориентиров учащихся



На четвёртом этапе-уровне мы использовали методики, предложенные А.К. Дусавицким. Нас интересовал уровень развития *рефлексии личностных качеств*. В экспериментальных классах к концу начальной школы рефлексия личностных качеств сформирована у 78% учащихся, в контрольных классах - у 22 % учащихся. (Рис.4.)

Рис. 4. Диагностика сформированности рефлексии личностных качеств



Методы математической статистики помогли подтвердить достоверность полученных результатов.

По результатам диагностических исследований для каждого учащегося совместно с ним и его родителями намечается индивидуальный маршрут

развития по нескольким направлениям. Специальным образом разрабатываются меры-задания по каждому направлению, отчёт в которых составляется по окончании проведённой работы.

Вся опытно-экспериментальная работа с классами, обучающимися по системам Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, УМК «Школа 2100», доказала, что наша авторская модель даёт более высокую результативность в обучении и развитии личности школьника, его духовно-нравственной сферы. Согласно нашим данным, педагогическое оценивание даёт результативность образования выше там, где учащимся и педагогам представлены благоприятные условия для творческого самовыражения и для постоянного повышения уровня своей квалификации.

Основные результаты исследования.

1. Доказано, что педагогическое оценивание в начальной школе сложный педагогический феномен, внедрение которого даст повышение эффективности образовательного процесса посредством оптимизации мотивационного компонента учения. Выделены основные функции содержательного обучения в начальном образовании: *здоровьесберегающая, психологическая и методологическая*. Определена роль *динамической составляющей* смысла отметки.

2. Выявлено, что сложившаяся в прошлом система педагогического оценивания младших школьников не соответствует требованиям постиндустриальной цивилизации, и коренные изменения в практике работы начальной школы могут быть достигнуты только за счет инновационного педагогического оценивания, которое выступает условием ее теоретического и практического переосмысления. Разработана новая модель педагогического оценивания, сущность которой - в *соотнесении содержательного, безотметочного оценивания и его балльного выражения*, т.к. в условиях основной школы преимущественно используется балльная система оценивания.

3. Доказано, что использование авторской модели педагогического оценивания во всех системах обучения и учебно-методических комплексах младших школьников в наибольшей степени отражает основной подход к оцениванию через создание более гибкой структуры, способной к созданию ситуации успеха и комфортных условий для личностного развития. Разработана модель педагогического оценивания по двум направлениям: безотметочного оценивания *собственно знаний и умений* учащихся; отметочного оценивания *результатов продвижения в этих знаниях и умениях* через присвоение коэффициента эффективности каждой последующей совокупности знаний и умений по сравнению с предыдущей.

4. Установлено, что проблема педагогического оценивания в обучении младших школьников относится к числу тех, разработка которых требует системного подхода и глубокого анализа возможностей перехода от традиционного обучения к вариативному развивающему начальному

образованию. Разработана система средств, обеспечивающих эффективное внедрение модели педагогического оценивания: *авторский курс «Мир оценки»* для учащихся начальной школы, *технологическое обеспечение дифференцированного* подхода в обучении и развитии.

Перспективы дальнейшей работы по теме исследования заключаются в изучении возможностей отметки относительно нравственного развития учащегося; в разработке модели оценивания в аспекте проблемы преемственности первой и второй ступеней обучения в школе.

Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:

1. Пачганова, Е.В. Преемственность в педагогическом оценивании старших дошкольников и младших школьников/ Е.В. Пачганова // От детского сада к школе: информационно-аналитический сборник. – МОУ Методический Центр Образования, г. Ростов-н/Д, 2002. – 0,25 п.л.

2. Пачганова, Е.В. Проблемы педагогического оценивания в системе Д.Б.Элькониной – В.В.Давыдова/ Е.В. Пачганова // Модернизация общего начального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции.- Министерство общего и профессионального образования Ростовской области, Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Ростов-н/Д, 2003. – 0,12 п.л.

3. Пачганова, Е.В. Система оценивания в курсе «Жизнетворчество» / Е.В. Пачганова // Обновление содержания начального образования: информационно-аналитический сборник. – МОУ Методический Центр Образования, г.Ростов-н/Д, 2004. – 0,2 п.л.

4. Пачганова, Е.В. Безотметочное оценивание в начальном образовании / Е.В. Пачганова // Обновление содержания образования: информационно-аналитический сборник, М., 2003. – 0,2 п.л.

5. Иванкова Е.В. Педагогическое оценивание в вариативном развивающем начальном образовании/ Е.В. Иванкова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г.Азов), Ростовский государственный педагогический университет, Ростов-н/Д, 2006. – 0,05 п.л.

6. Коновальчук В.Н., Пачганова Е.В., Мачуха И.И. Моё жизнетворчество. / Е.В. Пачганова // Рабочая тетрадь на печатной основе. 1 год обучения. Первая часть. Ростов-н/Д, 2003. 2,8 п.л. (авторский вклад – 0,7 п.л.).

7. Коновальчук В.Н., Пачганова Е.В., Мачуха И.И. Моё жизнетворчество. / Е.В. Пачганова // Рабочая тетрадь на печатной основе. 1 год обучения. Вторая часть. Ростов-н/Д, 2003. 2,3 п.л. (авторский вклад – 0,6 п.л.).

8. Коновальчук В.Н., Иванкова Е.В., Мачуха И.И. Моё жизнетворчество. /Е.В. Пачганова // Рабочая тетрадь на печатной основе. 1 год обучения. Издание второе, дополненное. Ростов-н/Д, 2004. 3,0 п.л. (авторский вклад – 0,5 п.л.).

9. Коновальчук В.Н., Иванкова Е.В., Мачуха И.И. Моё жинетворчество.
/ Е.В. Пачганова // Рабочая тетрадь на печатной основе. 2 год обучения.
Издание второе, дополненное. Ростов-н/Д, 2004. 2,3 п.л. (авторский вклад –
0,2 п.л.).