

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
КАЗАХСТАН**

ИННОВАЦИОННЫЙ ЕВРАЗИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

А.Т. Идилуп

**ПРОЦЕСС ОЦЕНКИ УЧЕНИКА
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Магистерская диссертация
на соискание академической степени магистра
по специальности 6М010300 - Педагогика и психология

ПАВЛОДАР – 2014

Министерство образования и науки Республики Казахстан

Инновационный Евразийский университет

Допущен (а) к защите:
зав. кафедрой «Педагогика и психология»,
доктор медицинских наук, профессор
_____ Ю.А. Россинский
« ___ » _____ 2014 год

Магистерская диссертация

**ПРОЦЕСС ОЦЕНКИ УЧЕНИКА
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

специальность: 6М010300 – «Педагогика и психология»

Магистрант _____ А.Т. Идилуп

Научный руководитель,
доктор медицинских наук _____ Ю.А. Россинский

ПАВЛОДАР – 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1 ОЦЕНКА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
1.1 Понятие оценки	8
1.2 Оценка и отметка	10
1.2 История и теория	13
2 ДЕЙСТВИЕ ОЦЕНКИ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
2.1 Сущность процесса оценивания	16
2.2 Психологические аспекты в процессе оценивания	26
3 Оценочная деятельность учителя	29
3 СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ В МИРОВОЙ ПРАКТИКЕ	
1 Системы оценивания в разных странах	36
2 Актуальные вопросы оценивания в современной школе	48
4 НОВЫЕ ПОДХОДЫ К СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ	
4.1 Понятие о формативном и суммативном оценивании	52
4.2 Опыт Назарбаев интеллектуальных школ с учетом новых требований	55
5 РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ	
4.1 Анкетирование учителей	68
4.2. Реализация экспериментальной системы оценивания в практике обучения	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	91
ПРИЛОЖЕНИЯ	98

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе модернизация казахстанского образования характеризуется фундаментальными качественными изменениями и, естественно, претерпевает изменения и процесс оценивания.

Оценка образовательных результатов обучающихся рассматривается как важный этап педагогического процесса: она призвана установить степень достижения целей обучения – сформированность знаний, умений и навыков и ключевых компетенций школьников, выявить их развития, включая индивидуальные качества и личностные свойства, а также обосновать выбор индивидуальной образовательной траектории каждого ученика.

Изучению феномена оценки в процессе школьного обучения посвящено множество работ, среди которых как основные можно выделить концепцию Б.Г. Ананьева и его школы, теорию развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и концепцию Ш.А. Амонашвили. Конечно, не все идеи этих ученых были понятны учителям – практиками, поэтому до сих пор недостаточно использован развивающий потенциал процесса оценивания в структуре учебного взаимодействия. Практикой накоплены многие способы и приемы, повышающие возможности учителя и помогающие повышать достоверность его суждений, как о качестве обучения, так и о его результатах. Среди этих средств есть различные системы отметок или баллов, которые выставляются при текущем контроле или специальной проверке знаний, умений и навыков. Одновременно с использованием системы отметок по результатам проверки знаний учащихся рекомендуется и применение критических замечаний. Ученые - педагоги и психологи утверждают, что знания одних учащихся оцениваются по-разному разными преподавателями и расхождение в значении отметок для одного и того же класса оказывается весьма значительным.

Совокупность выше сформулированных противоречий позволила определить главную **проблему** моего исследования, в действии: каковы наиболее значимые условия и критерии содержательной оценки учебной деятельности учащихся на этапе модернизации всей системы образования.

Появился вопрос «Как организовать процесс оценивания, направленный на повышение качества образовательного процесса?».

Стремление преодолеть несоответствие формы и содержания оценивания целям образования, снять противоречие между научными представлениями об оценке и реальными условиями ее возможного негативного воздействия, расширить представления о феномене оценки с

точки зрения ее позитивного влияния на развития личности ребенка обуславливают актуальность данного исследования. Идея исследования: изменить отношение учителя и учащихся к оцениванию

Цель исследования. Исследование процесса оценивания. Теоретически обосновать и экспериментально проверить условия и предметные индикаторы процесса оценивания достижений учащихся.

Объект исследования: учителя и учащиеся, система оценивания в структуре учебного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса на основе нормативных документов.

Предмет исследования: организация педагогических условий и выявление предметных показателей оценочной деятельности учащихся и учителей.

Гипотеза исследования. Развитие личности школьника зависит от организации деятельности оценивания. Если в ходе учебного процесса осуществляется целенаправленное формирование мотивационных и операциональных компонентов оценочной деятельности и ее рефлексия, то становится возможным позитивное воздействие оценки на развитие личности ребенка.

Цель и выше сформулированная гипотеза определили **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать педагогические условия, необходимые для создания образовательно-адаптационной среды и эффективной содержательной оценки учебной деятельности учащихся.

2. Теоретически обосновать совокупность минимизированных критериев содержательной оценки учебной деятельности учащихся и совокупность педагогических средств для диагностики учебных достижений учащихся.

3. Спроектировать последовательность педагогических процедур по внедрению системного наблюдения, экспертных оценок и на основе сравнительного анализа выявить влияние условий содержательной оценки на изменения в учебной мотивации, развитии психических процессов, в том числе способностей к творческой самореализации учащихся.

4. Проанализировать условия, при которых мотивы и стратегии оценивания переходят от учителя к ученику, и становятся внутренними механизмами развития школьника.

Методологические основы исследования

Рассматриваются новые подходы в процессе оценивания: оценивание для обучения и оценивание обучения, по содержанию Программы третьего (базового) уровня АОО «Назарбаев интеллектуальные школы». Различные аспекты оценочных шкал и методик оценки учебной деятельности учащихся, которые освещены в работах ведущих психологов и педагогов: В.И. Андреева, В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, педагогической концепция обучения на содержательно-оценочной основе (Ш.А. Амонашвили); гуманистической концепция обучения (К.Роджерс).

Методы исследования

1. Анализ – выделение в предмете исследования составных частей и их последующее изучение.
2. Наблюдение – метод научного познания, основанный на восприятии происходящих явлений.
3. Метод прогнозирования – выводы основываются на умозаключениях о тенденциях в развитии предмета исследования.
4. Эксперимент – это практический метод исследования предмета с вытекающими из него заключениями.

Научная новизна и теоретическая значимость работы

Теоретическую основу исследования составляют положения и выводы, содержащиеся в трудах ученых – педагогов, в практических наработках учителей – практиков. Экспериментальное исследование отражает новые подходы к организации процесса оценивания, предполагает понимание каждым учителем методики и способов его проведения, осмыслению значения условий формирования оценочного компонента учебной деятельности, который включают в себя мотивационные и операциональные составляющие. Суть нового подхода оценивания состоит в том, что оно направлено на определение возможностей улучшения обучения, методов и форм реализации этих возможностей. Это позволит, объективно, надежно и оперативно оценить учебные достижения учащихся, формировать адекватную самооценку и реальный уровень притязаний учащихся, повысить внутреннюю мотивацию учения, активизировать их познавательную деятельность в течение всего учебного процесса, направленного на достижение заданных уровней качества образовательной деятельности учащихся. В процессе оценивания развиваются такие навыки деятельности, при которых учащиеся способны самостоятельно ставить задачи по совершенствованию собственной учебной деятельности.

Практическая значимость исследования

Данные и результаты экспериментального исследования показывают необходимость изменений в организации оценивания в образовательном процессе, необходимость понимания учителями значения процедуры оценивания и овладения ими приемами и стратегиями, отображающими новые подходы и требования к оценке достижений учащихся на современном этапе.

Практические наработки реализуют возможность использования доказательных материалов для информирования учителей на курсах повышения квалификации.

Материалы исследования могут быть использованы в преподавании и обучении учителями школ, при подготовке студентов в педагогических учреждениях, а также при переподготовке в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Методические основания экспериментальной системы оценивания могут быть использованы педагогами в практике, с целью формирования у детей отношения к оценке как средству объективации собственных изменений, развития адекватной, дифференцированной, осознанной и рефлексивной

самооценки.

Положения, выносимые на защиту

1. Целенаправленное развитие навыков оценивания у учащихся, которые являются субъектами процесса, представляет собой не обособленное явление или навык, а целостный комплекс педагогических механизмов позволяющих учащимся, самостоятельно ставить задачи по совершенствованию учебной деятельности и ее корректировки.
2. Учебное действие оценки используется для определения уровня достижений и последующих уровней, задаваемых как цель для дальнейшего развития ребенка.
3. Оценивание учителем не сводится только к выявлению недостатков, а прежде всего, рассматривается как критический анализ образовательного процесса предполагающий, прежде всего нахождение путей его улучшения.
4. Учебное действие оценки становится основой развития личностной самооценки ребенка, если мотивы и способы оценивания переходят от учителя к ученику.
5. Оценка образовательных достижений учащихся один из важных этапов всего образовательного пространства, показатель достижений школьников, регулятор их развития, включая индивидуальные качества и личностные свойства.

ОЦЕНКА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Понятие оценки

Понятие оценки широко распространено в различных сферах деятельности человека. Хотим мы того или нет, но все бытие человека оценивается и им самим, и окружающими – это реалии жизни. Любой человек постоянно оценивает предметы и явления, жизненные ситуации и события, поступки и действия других людей. Каждый оценивает свои возможности и результаты своих действий; предвидит и учитывает, как его могут оценивать другие люди; сам оказывает оценочное влияние на окружающих и, в свою очередь, постоянно испытывает на себе влияние оценок других людей. Оценка лежит в основе процесса осознанной саморегуляции каждого человека. В связи с изменениями парадигмы образования «образование на всю жизнь», человек, который владеет навыками оценивания собственной деятельности, четко видит результаты этой деятельности, умеет анализировать, корректировать ее – добивается больших результатов, и является успешным человеком. Поэтому закладывание фундамента навыков оценивания необходимо заложить ещё на этапе школьной деятельности.

Феномен оценки широко распространен в различных сферах деятельности человека и поэтому является предметом специальных исследований в различных отраслях психологии. Любой человек постоянно оценивает предметы и явления, ситуации и события, поступки и действия других людей. Каждый оценивает свои возможности и результаты своих действий; предвидит и учитывает, как его могут оценивать другие люди; сам оказывает оценочное влияние на окружающих и, в свою очередь, постоянно испытывает на себе влияние оценок других людей. Оценка лежит в основе процесса осознанной саморегуляции. Кроме того, существуют виды профессиональной деятельности, неотъемлемой частью которых является оценка - педагогика, медицина, юриспруденция и т.д.

Несмотря на разностороннее внимание к проблеме оценки в философии (В. Брожик, 1982 [1]; Г.П. Выжглецов, 1972[2]; А.А. Ивин, 1970 [3] и др.) [в педагогике (Ю.К. Бабанский, 1987 [4]; А.Г. Доманов, 1991[5]; И.Я.Лернер, 1978 [6]; П.И. Пидкасистый, 1980 [7]; В.М. Полонский, 1981[8]; М.Н. Скаткин, 1974 [9]; В.Ф. Шаталов, 1980 [10]; Г.И. Щукина, 1979 [11] и др.) и психологии (Б.Г.Ананьев, 1935 [12]; А.А. Бодалев, 1983 [13]; А.И. Захарова, 1982 [14]; В.Н. Мясищев, 1995 [15] и др.), научный термин «оценка» до сих пор не имеет «официальных» определений. Отсутствуют соответствующие статьи в

философской энциклопедии и в психологических словарях, хотя другие термины в них определяются через оценку как родовое понятие (например, «самооценка»).

В психологической литературе представлены различные толкования понятия «оценка». К.К. Платонов (1986) [16] считает оценку одной из трех основных функций психики, наряду с познанием и регуляцией. В.Н. Мясищев (1995) [17] рассматривает ее как один из видов психологических отношений личности с различными сторонами действительности, подчеркивая заключенное в ней единство субъективных и объективных оснований.

Анализируя исследования по проблеме оценки, мы установили, что категория оценки изучается в двух аспектах: общепсихологическом и социально-психологическом.

В современной общей психологии оценка трактуется как психический *процесс отражения* объект-объектных, субъект-объектных и субъект-субъектных отношений превосходства и предпочтения. Она реализуется в ходе произвольного и непроизвольного сравнения сличения, сопоставления предмета оценки и оценочного основания, его критерия, эталона и т.п. Итоговой фазой динамики такого процесса является *оценка-результат*. В зависимости от уровня и способа отражения отношений она может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его вербальной версией, оценочным суждением или закономерным изменением взаимодействия со средой, осознаваемым как оценка лишь вторично (Н.А. Батурин, 1989) [18].

Дж. Гилфорд (1965) включил оценку в состав операциональной структуры интеллекта [19]. Основную функцию оценки он видел в установлении правильности, соответствия и адекватности используемой человеком информации. Прогностический аспект оценки он связывал со способностью принимать решения и осуществлять экстраполяцию как выход за пределы данной информации.

Многие исследователи (Н.А. Батурин, 1989; Л.П. Доблаев, 1983; А.Г. Доманов, 1991; С.Л. Копотев, Н.В. Кузьмина, 1987; Л.А. Понукалин, 1984 и др.) указывают на неразработанность концептуальных положений, определяющих структуру и механизм оценочных актов. Недостаточно описана специфика оценок различных видов и их общая классификация; не выявлена целостная система разноуровневых психических явлений, принимающих участие в реализации оценочной функции в регуляции поведения.

Немало работ выполнено в рамках возрастной, педагогической и социальной психологии. В них исследуется социально-психологический аспект оценки, т.е. *оценка как средство воздействия* на развитие личности и формирование деятельности (Ш.А. Амонашвили, 1998; Б.Г. Ананьев, 1935; Л.И. Божович, 1968; Л.В. Бороздина, 1987; А.К. Дусавицкий, 1975, 1989; А.В. Захарова, 1982; А.И. Липкина, 1971; Е.С. Савонько, 1970 и др.). В некоторых работах оценка изучается как средство регуляции поведения и системы отношений (А.А. Бодалев, 1983; В.С. Магун, В.П. Трусков, 1984), в том числе, в

дошкольном и школьном возрасте (Е.Д.Белова, 1978; Я.Л.Коломинский, 1977; П.М. Якобсон, 1962 и др.). В.С. Магун (1983) предлагает обозначить термином «оценка» психическое отражение ценностей разного порядка. М.А. Туулик (1991) рассматривает оценивание как социально - воспитательное явление, считая крайне важной функцией оценивания ценностификацию.

В психолого-педагогической литературе приведены различные толкования термина «оценка». В концепции учебной деятельности (Л.В. Берцфаи, 1981; В.В. Давыдов, 1982; А.В. Захарова, 1974; В.В. Репкин, 1997; Г.В. Репкина, 1993; Д.Б. Эльконин, 1971 и др.) *оценка определяется как особое умственное действие и интегративная характеристика учебной деятельности.* Здесь оценка выступает как психологический механизм определения ребенком меры своего продвижения в той или иной области знаний, как умение вычленив из накопленного опыта, что можно использовать при решении данной задачи и что еще необходимо приобрести для ее преобразования.

Педагог и психолог Ш.А. Амонашвили (1998) понимает *оценку как процесс соотнесения* хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном. В сущности, он отождествляет функцию оценки с функцией контроля [20].

По Дж. Брунеру (1962) *оценка- это проверка применяемого способа переработки информации,* его адекватности представленной задаче, правильности его экстраполяции [21].

Й. Лингарт (1970) в исследовании процесса и структуры человеческого учения характеризует *оценку как сравнение* задания и плана деятельности с достигнутыми результатами. Одновременно *оценка служит подкреплением,* стимулирующим активность субъекта учения [22].

Проведенный нами анализ показывает, что хотя термином «оценка» обозначаются различные оценочные явления, даваемые авторами определения, часто претендуют на обобщающие понятия об оценке, без дополнительных дифференцирующих уточнений.

Существующая многозначность интерпретаций оценивания и его результатов отражает, по сути, не принципиальные расхождения авторских позиций, а реально существующее многообразие специфических видов оценки, сложность и многоплановость этого феномена.

1.2 Оценка и отметка

Для того чтобы увидеть сложность и многоплановость процесса оценивания, обратимся к истории отметки и оценки. Эти два понятия на разных этапах употреблялись как синонимы.

При проведении исследования, в анкетах для учителей, был задан вопрос «Согласны ли Вы с определением «Оценка и отметка имеют одно значение»? Из 300 учителей, утвердительно ответили 176, т.е. больше половины опрошенных - 58.7%.

Проанализировав ситуацию, мы пришли к выводу, что тот учитель, который, не видит различия между этими терминами, не сможет эффективно, на основе современных требований организовать процесс оценивания. Так как отметка выступает как символ, показатель выполненной работы, а оценка предполагает анализ каких – то результатов. При традиционном процессе оценивания стираются грани между отметкой и оценкой, от этого страдает сама идея оценивания – повышения качества знаний учащихся. Между отметкой и оценкой есть существенная связь. Взаимосвязь состоит в том, что у них общий объект знания, умения и навыки. Отметка выражает оценку знаний, умений и навыков. Она как бы оторвана от ученика, как субъекта образовательного процесса. Является символом, на основании которого дается характеристика достижениям учащегося, выставляются четвертные, итоговые показатели, выводятся проценты успеваемости. А оценка является инструментом учебного процесса, без оценки не может быть отметки.

Разграничивая понятия «оценка» и «отметка» В.И. Андреев подчеркивает, что «Оценка - процесс принятия решения о результатах измерения в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества. Отметка - способ фиксирования результатов измерения и оценки с тем, чтобы сообщить ее заинтересованным лицам» [23].

Педагог и психолог Ш.А.Амонашвили (1998) понимает *оценку как процесс соотнесения* хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном. В сущности, он отождествляет функцию оценки с функцией контроля. В своих исследованиях он отмечал, что оценка характеризуется как «специфический процесс познания, способ познания» [24]. Он утверждал, что «оценка - процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком; отметка же является результатом этого процесса, этой деятельности (или действия), их условно-формальным отражением».

Уподобление оценки и отметки равносильно отождествлению процесса решения задачи с ее результатом. На основе оценки может появиться отметка как ее «формальнологический результат». «Отметка не говорит о том, какое она несет в себе содержание. Ведь всякая отметка является сугубо конкретным и субъективным актом: та или иная отметка ставится тому или иному ученику за те или иные конкретные знания к моменту проверки».

В исследованиях Петерсон Л.Г. оценка представлена в качестве ориентира для учащихся, показывающая «им, насколько их умения соответствуют требованиям учителя», а также позволяет органам управления образования и родителям учащихся «отслеживать успешность протекания процесса образования, эффективность принимаемых управляющих воздействий». Этой точке зрения соответствует следующее определение: «Оценка - это суждение о качестве объекта или процесса, выносимое на основе соотнесения выявленных свойств этого объекта или процесса с некоторым заданным критерием» [25]. Кроме того, Перовский Е.И. рассматривает оценку и отметку через «отношения» и определяет, что «Оценка знаний учащихся есть выражение отношения между тем, что ученик знает по данным вопросам программы, и

тем, что он должен знать по этим вопросам к данному моменту обучения» [26].

Несмотря на разностороннее внимание к проблеме оценки в философии (В. Брожик, 1982; Г.П. Выжглецов, 1972; А.А. Ивин, 1970 и др.), в педагогике (Ю.К. Бабанский, 1987; А.Г. Доманов, 1991; И.Я. Лернер, 1978; П.И. Пидкасистый, 1980; В.М. Полонский, 1981; М.Н. Скаткин, 1974; В.Ф. Шаталов, 1980; Г.И. Щукина, 1979 и др.) и психологии (Б.Г. Ананьев, 1935; А.А. Бодалев, 1983; А.И. Захарова, 1982; В.Н. Мясищев, 1995 и др.), научный термин «оценка» до сих пор не имеет «официальных» определений.

В разные времена ученые – теоретики и ученые – практики приводили разные трактовки. Остановимся на некоторых определениях рассматриваемых понятий. Как отмечает Андреев В.И. «Измерение - это процедура сбора информации о наличии или отсутствии какого-либо качества, а также сравнение этого качества с некоторым эталоном на основе заранее выбранных критериев». Отсутствуют соответствующие статьи в философской энциклопедии и в психологических словарях, хотя другие термины в них определяются через оценку как родовое понятие (например, «самооценка») [23]

В психологической литературе представлены различные толкования понятия «оценка». К.К. Платонов (1986) считает оценку одной из трех основных функций психики, наряду с познанием и регуляцией [27]. В.Н.Мясищев (1995) рассматривает ее как один из видов психологических отношений личности с различными сторонами действительности, подчеркивая заключенное в ней единство субъективных и объективных оснований [28].

Анализируя исследования по проблеме оценки, мы установили, что категория оценки изучается в двух аспектах: общепсихологическом и социально-психологическом.

В современной общей психологии оценка трактуется как психический *процесс отражения* объект-объектных, субъект-объектных и субъект-субъектных отношений превосходства и предпочтения. Он реализуется в ходе произвольного и непроизвольного сравнения, сопоставления предмета оценки и оценочного основания, его критерия, эталона и т.п. Итоговой фазой динамики такого процесса является *оценка-результат*. В зависимости от уровня и способа отражения отношений она может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его вербальной версией, оценочным суждением или закономерным изменением взаимодействия со средой, осознаваемым как оценка лишь вторично (Н.А.Батулин, 1989) [29].

Дж. Гилфорд (1965) включил оценку в состав операциональной структуры интеллекта. Основную функцию оценки он видел в установлении правильности, соответствия и адекватности используемой человеком информации. Прогностический аспект оценки он связывал со способностью принимать решения и осуществлять экстраполяцию как выход за пределы данной информации [30].

Многие исследователи (Н.А. Батулин, 1989; Л.П. Доблаев, 1983; А.Г. Доманов, 1991; С.Л. Копотев, Н.В. Кузьмина, 1987; Л.А. Понукалин, 1984 и др.)

указывают на неразработанность концептуальных положений, определяющих структуру и механизм оценочных актов. Недостаточно описана специфика оценок различных видов и их общая классификация; не выявлена целостная система разноуровневых психических явлений, принимающих участие в реализации оценочной функции в регуляции поведения.

Немало работ выполнено в рамках возрастной, педагогической и социальной психологии. В них исследуется социально-психологический аспект оценки, т.е. *оценка как средство воздействия* на развитие личности и формирование деятельности (Ш.А. Амонашвили, 1998; Б.Г. Ананьев, 1935; Л.И. Божович, 1968; Л.В. Бороздина, 1987; А.К. Дусавицкий, 1975, 1989; А.В. Захарова, 1982; А.И. Липкина, 1971; Е.С. Савонько, 1970 и др.). В некоторых оценка изучается как средство регуляции поведения и системы отношений (А.А. Бодалев, 1983; В.С. Магун, В.П. Трусов, 1984), в том числе, в дошкольном и школьном возрасте (Е.Д. Белова, 1978; Я.Л. Коломинский, 1977; П.М. Якобсон, 1962 и др.). В.С. Магун (1983) предлагает обозначить термином «оценка» психическое отражение ценностей разного порядка. М.А. Туулик (1991) рассматривает оценивание как социально - воспитательное явление, считая крайне важной функцией оценивания ценностификацию [31].

В психолого-педагогической литературе приведены различные толкования термина «оценка». В концепции учебной деятельности (Л.В. Берцфаи, 1981; В.В. Давыдов, 1982; А.В. Захарова, 1974; В.В. Репкин, 1997; Г.В. Репкина, 1993; Д.Б. Эльконин, 1971 и др.) *оценка определяется как особое умственное действие и интегративная характеристика учебной деятельности*. Здесь оценка выступает как психологический механизм определения ребенком меры своего продвижения в той или иной области знаний, как умение вычленив из накопленного опыта, что можно использовать при решении данной задачи и что еще необходимо приобрести для ее преобразования.

По Дж. Брунеру (1962) *оценка - это проверка применяемого способа переработки информации*, его адекватности представленной задаче, правильности его экстраполяции [32].

Й. Лингарт (1970) в исследовании процесса и структуры человеческого учения характеризует *оценку как сравнение* задания и плана деятельности с достигнутыми результатами. Одновременно *оценка служит подкреплением*, стимулирующим активность субъекта учения [33].

Проведенный нами анализ показывает, что хотя термином «оценка» обозначаются различные оценочные явления, даваемые авторами определения, часто претендуют на обобщающие понятия об оценке, без дополнительных дифференцирующих уточнений.

Существующая многозначность интерпретаций оценивания и его результатов отражает, по сути, не принципиальные расхождения авторских позиций, а реально существующее многообразие специфических видов оценки, сложность и многоплановость этого феномена.

1.3 История и теория отметки

Вся методика преподавания основывается на пятибалльной системе оценивания, она возникла во второй половине 19 века и была отменена Октябрьской революции, так как не отображала идеи нового строя, не раскрывала демократичный характер преобразований в новом государстве. А до этого периода была трехбалльная система оценивания.

В Киевской духовной академии на рубеже начала 18 века (1737 году) оценивание проводилось в форме словесных отзывов:

- очень хорошие успехи - I группа отзывов, которая предполагала учения хорошего, похвального, честного, доброго, надежного, даже изрядного.
- средние успехи - II группа - учения мерное, непосредственное, не худое.
- ниже среднего - III группа - учение безнадежное, слабое, ленивое, подлое, прехудое.

Только в начале 19 века в *Казанском университете* успехи студентов начали обозначать словесно: превосходит, отличен, успеваешь хорошо, не худ, мало старается, очень слаб.

Первая трехбалльная система появилась в Германии. Она состояла из трех баллов, каждый из которых обозначал разряд: 1-й - лучший, 2-й - средний, 3-й - худший, который распределяет, к какому разряду отнести ученика по его успеваемости. Трехбалльная система четко показывала место ученика среди других. В средний разряд, со временем, стало принадлежать наибольшее число учеников, возникла необходимость разделить на классы; получилась пятибалльная шкала, которую и заимствовали педагоги России. Учитывая время и ментальность российского образования баллам стали придавать другое значение. Они перестали обозначать разряды учеников, а с их помощью старались оценить уже познания учащихся.

Балльная система в России сохранялась ещё долго. Система оценки была 3,5, 8; 10 - 12 – балльной. Шести балльная система оценки знаний с баллами (от нуля до пяти) в России существовала до самой революции. В 1918 году оценка "0" была упразднена, т.к. не выполняла своей функции, но постепенно и оценка "1" стала использоваться все реже. Последующие 50 лет, её получить было практически невозможно.

В 1918 году на основании Приказа Наркомпроса РСФСР «Об отмене отметок», были введены зачеты, отчеты всей учебной группой (классом). Данная система проводилась с пафосом (новые веяния общества) и давали представления о том, чего достигли ученики, т.е. результаты их деятельности. Запрещались все виды экзаменов: вступительные, переходные и выпускные. Отменялась индивидуальная проверка учащихся на уроке. Практиковались выставки коллективных работ учеников, их практические наработки (рисунки, диаграммы, поделки, чертежи), чаще всего представляли коллективные результаты. Вместо традиционной системы контроля основной формой стал самоконтроль, выявление достижений школьного коллектива, а не отдельного ученика. Широкое распространение получили тестовые задания, которые стали

считаться одной из самых пригодных форм самопроверки. Фронтальная устная проверка, письменные работы зачетного характера допускались лишь как крайние средства. В качестве желательных средств рекомендовались: периодические беседы с учащимися по пройденной теме, устные и письменные доклады, отчеты учащихся о прочитанных книгах или статьях, работы, выполненные учеником по его личному вкусу и выбору, ведение рабочих дневников.

Переход из класса в класс проводился на основе отзыва педагогического коллектива. Но это повлекло за собой определенные проблемы: при групповых отчетах не всегда были видны успехи каждого ученика, сколько бы он не прикладывал усилий, сложно было отследить уровень каждого ребенка, в чем он силен, что необходимо отработать. Отзывы учителя начали использовать как наказание для строптивых, «не правильно думающих» учеников. В связи с этим СНК СССР и ЦК ВКП (б) в сентябре 1935 года пятибалльную словесную систему оценок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» (потом заменена на «посредственно»), «плохо», «очень плохо». И только в 1944 году вместо словесной оценки вводится отметка «5 - отлично», «4 - хорошо», «3 - посредственно»), «2 - плохо», «1 - очень плохо».

Начиная с 50 годов 19 века пятибалльная система оценок превратилась в 3-балльную, а для большинства обучаемых, которые не могли учиться на "4" и "5", эта шкала стала двухбалльной. Такая оценочная система очень слабо стимулировала учебный труд, "ступенька" между "тройкой" и "четверкой" была непреодолима для большинства обучаемых. Однако некоторые учителя используют ещё дополнения к 5-балльной системе знаки "минус" и "плюс". Реально получилось три градации оценки 5: 5+,5,5-, три градации 4:4+,4,4-; 3: 3+,3,3-; и 2+,2-,2.

В этот период Научно исследовательские учреждения Российской Академии наук предложили новые оценочные шкалы, которые проходили экспериментальную проверку в различных регионах страны. Некоторые регионы были склонны принять двенадцатибалльную систему оценок, в которой кроме названных десяти баллов существуют два экстремальных: балл "1" ("спасайте") свидетельствует о том, что учащийся требует немедленной помощи или особенного внимания, вплоть до помещения в специальное учебное учреждение, высший балл "12" (наивысший, экстремальный максимум - "ура"), означает одаренный учащийся, обучается по специальной программе, с углубленным изучением предметов.

В этот период в зарубежных школах практикуются разные системы оценивания знаний, умений, навыков, приняты разные шкалы оценок, включая сто-, двенадцати-, десяти-, двух-балльную и др.

Анализ истории оценки является необходимым и важнейшим этапом учебного пространства. Именно история оценки и выявленные проблемы в процессе оценивания на протяжении формирования всех звеньев системы образования позволяют нам взглянуть на победы и промахи, существовавшие в системе образования и избежать неудачи и ошибки в будущем, при

организации процесса оценивания. Казахстан большое внимание уделяет развитию образования, а также вовлечения национальной модели образования в международное образовательное пространство. То знакомство с разными системами оценивания других государств дает возможность проанализировать и выявить более эффективные способы оценивания достижений учащихся, возможность внедрения в практику лучшего международного опыта по данной тематике.

Назрела необходимость воспитания у учащихся веры и понимания преобразующей силы отметки. Центральной идеей, определяющей отношение к системе оценивания, является формирование действий контроля и навыков оценивания и у учителя, и у учащихся. Оценивание учителем не сводится только к выявлению недостатков, а прежде всего, рассматривается как критический анализ образовательного процесса предполагающий, прежде всего нахождение путей его улучшения, повышения качества образовательных услуг. Учебное действие оценки становится основой развития личностных качеств и способов решения учебных, а в дальнейшем, и жизненных проблем. Учитель должен нести ответственность за организацию процесса оценивания, где ученик является субъектом этого процесса. А для этого необходимо вооружить его такими стратегиями, которые реализуют требования, отвечающие эффективности их применения и качеству всего образовательного процесса.

2 ДЕЙСТВИЕ ОЦЕНКИ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Сущность оценивания

Так в чем же сущность оценивания? Проблема оценки и оценочной деятельности – одна из актуальнейших проблем, как в педагогической теории, так и в педагогической практике. Учебная деятельность ребенка, результативность этой деятельности всегда стоит на учете, и у родителей, и у детей, и у учительской общественности. Хотим того мы или нет, но это показатель деятельности и детей, и учителей, и родителей, можно сказать ожидаемые результаты.

В образовательном пространстве, система оценивания входит как один из важных компонентов, который ориентирован на процесс эффективного обучения и развития познавательных способностей каждого ребенка. Организация оценочной деятельности ребенка позволяет:

1.осуществлять информативную и регулируемую (дозированную) обратную связь, давая ученику информацию о выполнении им программы, о том, насколько он продвинулся вперед, а на определенном этапе — и об общем уровне выполнения, и о слабых своих сторонах, с тем, чтобы он мог обратить на это особое внимание; учителю же обратная связь должна давать

информацию о том, достиг он или нет поставленных им целей;

2. использовать разные формы поощрения, но не наказания, стимулировать учение, сосредотачиваться более на том, что ученики знают, чем на том, чего они не знают; уметь отмечать с ее помощью даже незначительные продвижения учащихся, позволяя им продвигаться в собственном темпе и не используя фактор времени;

3. ориентировать ученика на успех, создавать условия для развития потенциала каждого ученика, оградить его от пораженческой позиции, использовать разные стратегии, направленные на становление и развитие саморегулируемых навыков.

Система оценки планируемых результатов освоения основных образовательных программ относится к нормативному сопровождению Государственного общеобразовательного стандарта среднего образования РК. Оценка предметных результатов, или можно сказать базовое содержание по предметам, представляет собой оценку достижения обучающимся планируемых результатов по отдельным предметам.

Система предметных знаний — важнейшая составляющая предметных результатов. В ней можно выделить опорные знания (знания, усвоение которых принципиально необходимо для текущего и последующего успешного обучения) и знания, дополняющие, расширяющие или углубляющие опорную систему знаний, а также служащие пропедевтикой для последующего изучения курсов.

При оценке предметных результатов основную ценность представляет не само по себе освоение системы опорных знаний и способность воспроизводить их в стандартных учебных ситуациях, а способность использовать эти знания при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач. Иными словами, объектом оценки предметных результатов являются действия, способы, выполняемые обучающимися с предметным содержанием.

Действия с предметным содержанием (или предметные действия) — вторая важная составляющая предметных результатов. В основе многих предметных действий лежат те же универсальные учебные действия, прежде всего познавательные: использование знаково-символических средств; моделирование; сравнение, группировка и классификация объектов; действия анализа, синтеза и обобщения, установление связей (в том числе — причинно-следственных) и аналогий; поиск, преобразование, представление и интерпретация информации, рассуждения и т. д. Но на разных предметах эти действия выполняются с разными объектами, например: с числами и математическими выражениями; со звуками и буквами, словами, словосочетаниями и предложениями; высказываниями и текстами; с объектами живой и неживой природы, с музыкальными и художественными произведениями и т. п. Поэтому при всей общности подходов и алгоритмов выполнения действий, сам состав формируемых и отрабатываемых действий носит специфическую «предметную» окраску. Поэтому, в частности, различен и

вклад разных учебных предметов в становление и формирование отдельных универсальных учебных действий.

Совокупность всех учебных предметов обеспечивает возможность формирования всех универсальных учебных действий — при условии, что образовательный процесс ориентирован на достижение планируемых результатов.

К предметным действиям следует отнести также действия, присущие главным образом только конкретному предмету овладение, которыми необходимо для полноценного личностного развития или дальнейшего изучения предмета (в частности, способы двигательной деятельности, осваиваемые в курсе физической культуры, или способы обработки материалов, приёмы лепки, рисования, способы музыкальной исполнительской деятельности и др.).

Формирование одних и тех же действий на материале разных предметов способствует сначала правильному их выполнению в рамках заданного предметом диапазона (круга) задач, а затем и осознанному и произвольному их выполнению, переносу на новые классы объектов. Это проявляется в способности обучающихся решать разнообразные по содержанию и сложности классы учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Оценка достижения предметных результатов ведется как в ходе текущего и промежуточного оценивания, так и в ходе выполнения итоговых проверочных работ. Итоговые проверочные работы: диктанты, контрольные, самостоятельные работы, зачеты и др. Результаты контрольных измерителей, обязательно, фиксируются, накапливаются и учитываются при определении итоговой оценки.

Предметом итоговой оценки является способность обучающихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, построенные на материале опорной системы знаний с использованием средств, релевантных содержанию учебных предметов, в том числе на основе метапредметных действий.

Оценка личностных результатов представляет собой оценку достижения обучающимися планируемых результатов в их личностном развитии.

Достижение личностных результатов обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса — учебных предметов, представленных в основной образовательной программе, включая внеурочную деятельность, реализуемую семьей и школой.

Основным объектом оценки личностных результатов служит сформированность универсальных учебных действий, включаемых в три основных блока:

самоопределение — сформированность внутренней позиции обучающегося — принятие и освоение новой социальной роли обучающегося; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности адекватно оценивать

себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности;

смыслообразование — поиск и установление личностного смысла (т. е. «значения для себя») учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю», и того, «что я не знаю» «незнания» и стремления к преодолению этого разрыва;

морально-этическая ориентация — знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации — учёту позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при разрешении моральной дилеммы; развитие этических чувств — стыда, вины, совести, как регуляторов морального поведения.

Основное содержание оценки личностных результатов на ступени начального общего образования строится вокруг оценки:

-сформированности внутренней позиции обучающегося, которая находит отражение в эмоционально-положительном отношении обучающегося к образовательному учреждению, ориентации на содержательные моменты образовательного процесса — уроки, познание нового, овладение умениями и новыми компетенциями, характер учебного сотрудничества с учителем и одноклассниками, — и ориентации на образец поведения «хорошего ученика» как пример для подражания;

-сформированности основ гражданской идентичности — чувства гордости за свою Родину, знание знаменательных для Отечества исторических событий; любовь к своему краю, осознание своей национальности, уважение культуры и традиций народов России и мира; развитие доверия и способности к пониманию и сопереживанию чувствам других людей;

-сформированности самооценки, включая осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении; умение видеть свои достоинства и недостатки, уважать себя и верить в успех;

-сформированности мотивации учебной деятельности, включая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы, любознательность и интерес к новому содержанию и способам решения проблем, приобретению новых знаний и умений, мотивации достижения результата, стремления к совершенствованию своих способностей;

-знания моральных норм и сформированности морально-этических суждений, способности к решению моральных проблем на основе децентрации (координации различных точек зрения на решение моральной дилеммы); способности к оценке своих поступков и действий других людей, с точки зрения социально одобряемых правил и законов.

Предметом оценки в этом случае становится прогресс личностного развития обучающегося, его достижения, его участие в мероприятиях.

Бесспорно, что оценка метапредметных результатов требует новых

способов.

Достижение их обеспечивается за счёт основных компонентов образовательного процесса — учебных предметов, представленных в обязательной части базисного учебного плана. Это обуславливает ряд требований не только к содержанию и форме организации учебного процесса, но и к содержанию, критериям, методам и процедурам оценки.

Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность у обучающегося, указанных выше регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий — т. е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью. Она предполагает выявить:

- способность обучающегося принимать и сохранять учебную цель и задачи;
- самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную;
- умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации и искать средства её осуществления;
- умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учёта характера ошибок;
- проявлять инициативу и самостоятельность в обучении;
- умение осуществлять информационный поиск, сбор и выделение существенной информации из различных информационных источников;
- умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач;
- способность к осуществлению логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым признакам, к установлению аналогий, отнесения к известным понятиям;
- умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий;

Способы реализации и особенности оценивания метапредметных результатов связаны с природой универсальных учебных действий. В силу своей природы, являясь функционально по сути, ориентировочными действиями, метапредметные действия составляют психологическую основу и решающее условие успешности решения обучающимися предметных задач. Соответственно, уровень сформированности универсальных учебных действий, представляющих содержание и объект оценки метапредметных результатов, может быть качественно оценён и измерен в следующих основных формах.

Оценка метапредметных результатов проводится в ходе различных процедур. Например, в итоговые проверочные работы по предметам или в комплексные работы на межпредметной основе целесообразно выносить оценку (прямую или опосредованную) сформированности большинства познавательных учебных действий и навыков работы с информацией, а также опосредованную оценку сформированности ряда коммуникативных и регулятивных действий.

В ходе внутренней оценки, фиксируемой в портфеле достижений в виде оценочных листов и листов наблюдений учителя или школьного психолога, оценивается достижение таких коммуникативных и регулятивных действий, которые трудно или нецелесообразно проверить в ходе стандартизированной итоговой проверочной работы. Например, именно в ходе внутренней оценки целесообразно отслеживать уровень сформированности такого умения как «взаимодействие с партнером»: ориентация на партнера, умение слушать и слышать собеседника; стремление учитывать и координировать различные мнения и позиции в отношении объекта, действия, события.

Оценка является одним из компонентов учебной деятельности: ее регулятором, показателем результативности.

Объективная оценка уровня достижений учащихся предназначена для:

- получения объективной информации о достигнутых учащимися результатах учебной деятельности и степени их соответствия требованиям образовательных стандартов;
- выявления положительных и отрицательных тенденций в деятельности учителя;
- установления причин повышения или снижения уровня достижений учащихся с целью последующей коррекции образовательного процесса. Как же развивалась оценочная деятельность учителя в образовательных учреждениях?

Оценка - процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями.

Отметка - результат этого процесса, его условно-формальное (знаковое) выражение (выражает субъективное мнение, впечатление).

Функции отметки:

- контролирующая (на каком уровне усвоен материал);
- стимулирующая
- констатирующая (занимается ученик по этому предмету или нет);
- уведомляющая (какой бал получил ученик за изученный материал);
- карательная (все нормально в учебе или пора принимать меры);
- регулирующая (позволяет добывать положительные отметки).

Основные функции отметки: контролирующая и стимулирующая.

Контролирующая функция отметки реализуется на всех этапах обучения (существуют для этого итоговый, поурочный контроль, разнообразные формы и виды самостоятельных, проверочных домашних заданий). Если эта функция отметки реализуется не систематически, недостаточно объективно (а такое в школе, к сожалению, бывает), без тщательного учета всех сопутствующих ей педагогических факторов, то она просто утрачивает свое значение.

Оценка имеет огромное воздействие на развитие личностных и познавательных качеств школьника и, естественно, обладает многими функциями, которые методически обоснованы. Значение функций велико,

рассмотрим их:

1. Обучающая:

- дает возможность определить, насколько успешно усвоен учебный материал, сформирован практический навык;
- способствует прибавлению, расширению фонда знаний.

2. Воспитательная:

- обеспечивает взаимопонимание и контакт между учителем, учеником, родителями и классным руководителем;
- способствует формированию навыков систематического и добросовестного отношения к учебным обязанностям.

3. Ориентирующая:

- воздействует на умственную работу с целью осознания « процесса этой работы и понимания собственных знаний [55];
- формирует навык самого оценивания, рефлексии учеником всего происходящего с ним на уроке.

4. Стимулирующая:

- оказывает воздействие на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха или неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений; оценка воздействует на личность в целом;
- под ее непосредственным влиянием ускоряются, либо замедляются темпы умственной работы [55].

5. Диагностическая:

- фиксирует как общего уровня подготовленности и динамику успехов ученика в различных сферах познавательной деятельности;
- предполагает непрерывное отслеживание качества знаний учащихся, измерение уровня знаний на различных этапах обучения;
- позволяет выявить причины отклонения от заданных целей и задач.

В зависимости от видов учебно-познавательной деятельности учащихся существуют виды оценивания:

- предварительное - осуществляется перед началом изучения нового учебного материала или перед началом перехода к изучению новой темы, которую изучать на нескольких уроках проводится с целью проверки качества опорных знаний, коррекции их в случае необходимости и актуализации с целью использования при изучении нового учебного материала
- текущее - проводится при изучении каждой темы для выяснения качества усвоения учащимися знаний, умений и навыков, определения уровня усвоения опыта учебной деятельности и опыта эмоционально отношения к окружающему. Контроль знаний учебного материала создает возможность для их усвоения; как правило, такое оценивание связывается с коррекцией усвоения названных компонентов содержания школьного образования.
- тематическое, или периодическое - осуществляется после изучения определенного раздела учебной программы, большой темы или нескольких меньших, но взаимосвязанных тем с целью определения качества усвоения

определенной системы знаний, умений и навыков, установления взаимосвязей между элементами этой системы, коррекции их, обобщения

- итоговое - имеет место в конце каждой учебной четверти или полугодия в тех случаях, когда недельная нагрузка составляет один час преследует цель установления уровня усвоения учебного материала и изученных течение четверти или полугодия учебных тем;

- заключительное - осуществляется в конце учебного года с целью определения уровня усвоения каждым учеником определенного учебного курса. Это можно связать с переводными и выпускными экзаменами и по окончанию класса, и по окончанию школы. Которое осуществляется как в устной, так и в письменной форме. Итоговую оценку за четверть (семестр) выставляют по результатам тематического оценивания Заключительную - на основе итоговых результатов.

Разработаны и методически обоснованы этапы и звенья контроля.

Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их изучение.

1 этап. В системе проверки следует считать предварительное выявление уровня знаний учащихся. Осуществляется в начале учебного года, сочетается с так называемым компенсационным (реабилитационным) обучением, направленным на устранение пробелов в начале уч. года, но и в середине, когда начинается изучение нового раздела (курса).

2 этап. Текущая проверка в процессе усвоения каждой изучаемой темы. Хотя она и осуществляется из урока в урок, но обеспечивает возможность диагностирования усвоения знаний лишь отдельных элементов учебной программы. Главная функция текущей проверки - обучающая. Методы и формы такой проверки могут быть различными, они зависят от таких факторов, как содержание уч. материала, его сложность, возраст и уровень подготовки обучаемых, уровень и цели обучения, конкретные условия.

3 этап. Повторная проверка, которая, как и текущая должна быть тематическая. Параллельно с изучением нового материала учащиеся повторяют изученный материал ранее. Это способствует упрочнению знаний, но не дает возможности характеризовать динамику учебной работы, диагностировать уровень прочности усвоения. Надлежащий эффект такая проверка дает лишь при сочетании ее с другими видами и методами диагностирования.

4 этап. Периодическая проверка знаний, умений учащихся по целому разделу или значительной теме курса. Цель такой проверки - диагностирование качества усвоения учащимися взаимосвязей между структурными элементами учебного, базового материала. Главные функции периодической проверки - систематизация и обобщение полученных знаний.

5 этап. Итоговая проверка и учет знаний, умений обучаемых, приобретенных ими на всех этапах дидактического процесса. Итоговый учет успеваемости проводится в конце каждой четверти и по завершении учебного года. Цель проверки - определить не только уровень и качество обученности учащегося, но

и объема выполняемого им учебного труда.

Основной дидактической функцией проверки является:

- обеспечение обратной связи между учителем и учащимся;
- получение педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала;
- своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях.

При проведении исследования выяснилось, что учителя понимают процесс оценивания как контроль. Анализируя ситуацию, понимаешь, что традиционная система контроля и оценки обладает недостатками объективного и субъективного характера, к последним, можно отнести - ошибки учителей. Остановимся на этих недостатках, самый главный недостаток, что традиционный проводится главным образом в форме опроса, является выборочным и случайным:

- проверке подвергаются лишь некоторые учащиеся, хорошо успевающих учащихся опрашивают в три раза чаще, чем слабоуспевающих.

«Успевающих школьников учитель вызывает отвечать на уроке чаще, чем неуспевающих, даже в тех случаях, когда неуспевающий школьник вызывается отвечать сам, выбор учителя чаще останавливается не на нем, а на его успевающем однокласснике» (Р.Берне) [56].

Такое отношение со стороны учителя имеет для слабоуспевающего школьника печальные последствия. *«Естественно предположить, что с течением времени неуспевающий учащийся привыкает к такому обращению и все реже поднимает руку, даже если он готов ответить на вопросы, которые учитель ставит перед классом»* (Р.Берне) [56].

- в момент опроса создается нервно-напряженная обстановка, обусловленная боязнью отдельных учеников быть вызванными к доске.

О психологическом состоянии учеников *«со страхом ожидающих вопроса учителя, делаемого для того, чтобы против воли принуждать детей следить за преподаванием»*, писал еще Л.Н. Толстой, создавший оригинальную систему обучения в яснополянской школе, основанную на принципах свободного воспитания, исключаящую всякое насилие и принуждение, отвергающую контроль и оценку знаний учащихся.

- Внешний контроль и оценка (со стороны учителя) препятствуют формированию самоконтроля и самооценки.

- Традиционные формы контроля, не учитывают рациональность учебной деятельности учащихся: приемы и способы, обеспечившие усвоение учебного материала.

Разные учащиеся используют различные способы усвоения учебного материала. Один ученик усваивает новый материал путем многократного повторения (механическое запоминание), а другой - используя рациональные (логические) приемы - составляет краткий или развернутый план изложения, выделяет основные мысли в тексте, проговаривает во внутреннем плане содержание параграфа и т.д.).

- На процесс оценивания знаний не влияет качество работы самого учителя. Это, возможно, связано с убежденностью учителя в безупречности своей обучающей деятельности. Если учащиеся не овладевают знаниями на должном уровне, рассуждает такой учитель, то это только вина самих учащихся, следствие отсутствия у них интереса и прилежания к учебному труду.

Доказано, что если у учителя в классе не успевают несколько учеников, то причину надо искать в самих учащихся; если же неуспевающими являются много учеников, то причина скорее заключена в плохой организации процесса обучения, сложных взаимоотношениях между педагогом и детьми.

- Учителя, (сами не желая), предвзято (субъективно) относятся к различным учащимся.

Субъективный подход к учащимся проявляется в частности в том, что одна и та же работа, выполненная разными учащимися, учителем оценивается с разностью в 2-3 балла. Этот недостаток генетически не заложен в природе самой оценки, а является следствием ошибок учителей.

- Наличие различных объектов контроля и оценки:

- фактический материал,

- сформированность универсальных компетенций,

- способность переносить знания в новых ситуациях.

- Контроль и оценка, не несут информацию о потенциальных возможностях ученика, его творческих способностях, мышлении.

- Не берутся во внимание мотивы учения школьников.

Хотя понятно, что мотивы учения - сложное психологическое образование, и очень часто школьник сам не может ясно осознать тот мотив, который лежит в основе его учебной деятельности. Например: ученик блестяще ответил урок и получает заслуженную пятерку. В большинстве случаев для учителя особого значения не имеет, какой побудитель лежал в основе добросовестного отношения ученика к учению - желание самоутвердиться, получить одобрение со стороны учителя, одноклассников или похвалу и награду от родителей.

Оценивание знаний осуществляется по конечному результату, что является показателем качества учебного процесса в школе.

Оценка знаний в этом случае отражает процент отлично успевающих, хорошистов, слабоуспевающих и плохо успевающих и является главным показателем работы учителя, школы в целом.

Оценка знаний по результатам вызывает определенные ложные установки и у учащихся: «Ориентация учителя только на знания, а не на процесс их приобретения порой приводит и самих учащихся к узкопрагматической установке: получить правильный результат без освоения и анализа способов работы, с помощью которых этот результат может быть получен» (А.К. Маркова) [57].

Отметка может приносить ребенку и радость, и серьезные потрясения. С

одной стороны без отметки невозможно увидеть продвижение ребенка, с другой стороны, она – наносит психологическую травму, если не соответствует ожиданиям. Так же складывается недоброжелательное отношение к «двоечнику», с ним никто не хочет дружить, он плохой, потому – что получает двойки. Привилегированным положением в классе у «пятерочника», ведь он получает только хорошие, положительные оценки, его любит учитель, а у «троечника» просматривается безразличное отношение к учебе, он ищет различные пути, лишь бы ответить на 3. Ученик не всегда может понять, почему он получил плохую отметку: он ведь старался, дома учил правило, выполнял задания? Ребенок не может объяснить почему у него не получается, не знает как исправить ситуацию, что нужно сделать? Принимает пораженческую позицию, у него занижена самооценка, он не верит в свои силы, превращается в пассивного ученика. А если ученик пассивен, он не сможет, и не будет стараться прикладывать какие – то усилия для преодоления барьеров, и как следствие, он не будет успешен в учебе.

2.2 Психологические аспекты в процессе оценивания

Другое направление в исследовании проблемы педагогической оценки связано с изучением влияния оценки на формирование самооценки учащихся (Л.И.Божович, 1968 [34]; А.И.Липкина, 1976 [35]; Е.И.Савонько, 1970 [36] и др.). Б.Г.Ананьев (1980) подчеркивал, что под влиянием оценочных воздействий у детей формируется такое важное и сложное качество личности, как самооценка и уровень притязаний, который определяется как устойчивая потребность в определенной положительной оценке [37].

Исследователь проблемы самосознания в психологии И.И.Чеснокова (1977) обращает внимание на то, что ребенок стихийно принимает отношение к себе взрослого, и таким образом истоком первоначальной самооценки его личности является «на веру» принятое отношение взрослого [38]. Так, например, неадекватно высокая самооценка может быть вызвана постоянным и безосновательным захваливанием ребенка, и, напротив, неверие в его возможности и внутренние силы приводит, как правило, к формированию отрицательного отношения к себе, сковывает его активность и желание стремиться лучшему (я - такой и предпринимать что-то в отношении себя бесполезно).

Д.Б.Эльконин (1974) подчеркивал, что младший школьник относится к себе с точки зрения других людей и, прежде всего, взрослых. Оценка учителя помогает им осознать принятые эталоны поведения. В ряде случаев дети некритически воспринимают оценки учителя и следуют им в своих оценках [39].

В работе Е.Н.Серебряковой (1958) «Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников» установлено, что оценка оказывает более сильное влияние на самооценку, чем на непосредственные результаты деятельности. Высокая оценка оказывает сильное, но одностороннее воздействие на самооценку. Она повышает самооценку, даже тогда, когда это

противоречит прошлому опыту. Оценка, таким образом, выступает как мощный фактор воздействия, превосходящий воздействие объективных результатов деятельности [40].

Исследование Е.И.Савонько (1970) было посвящено изучению ориентации школьников на самооценку и оценку окружающих. Результаты показали, что генетически самооценка основана на внешней оценке, и что с возрастом усиливается ориентация на самооценку [41].

В исследовании А.И.Липкиной (1971) ставилась цель выяснить влияние педагогических оценок на формирование самооценок «слабоуспевающих» школьников. Проведенные опыты вскрыли двойственное отношение таких учащихся к оценкам результатов их учебной деятельности учителями. С одной стороны, они упорно не соглашались с закрепившейся за ними позицией отстающего, в особенности в I и II классах, пока эта позиция, с их точки зрения, еще может быть поколеблена. С другой стороны, у тех из них, которые не продвигаются к III и IV классам, уже возникает состояние безнадежности, чувства собственной неполноценности [42].

В исследовании А.И.Липкиной 98 % детей высказались за то, чтобы их учебная деятельность оценивалась учителем. При этом в I классе 25 % детей считают, что оценки, которые ставит учитель, не всегда правильны, а к III классу процент растет (33 %). А.И.Липкина утверждает, что такое рассогласование между самооценкой и оценкой учителя может произойти, если учитель не принимает во внимание сложившийся у учащегося оценочный образ результатов его труда. Труд, вложенный младшим школьником в выполнение задания, переживается им как затраченное время и старания. Степень старания глубоко запечатлевается в сознании ребенка, если это отношение и труд остаются незамеченными (даже когда оценка учителя является объективно правильной), у ученика возникает чувство обиды, несправедливости, потеря старания. При неправильно сложившейся самооценке, когда ребенок непреднамеренно преуменьшает или преувеличивает уровень своих достижений, его личность претерпевает большие изменения. Он становится неуверенным в себе, повышенно тревожным или непроницаемым для критики, нечувствительным к собственным ошибкам [43].

В работе «Критичность и самооценка в учебной деятельности» А.И.Липкиной (1968) показано, что организация деятельности учащихся по критическому анализу результатов своей работы и формирования представлений о сильных и слабых сторонах своей работы существенно повышает адекватность их оценочных суждений [44].

В своих работах Н.Ю.Максимова (1983) пишет, что, как правило, самооценка учеником своей учебной деятельности ориентирована на оценки, выставленные в журнал, поскольку они являются основанием для социального контроля и санкций. Однако вербальная оценка может играть доминирующую роль в формировании самооценки школьника, если педагог умеет правильно ею пользоваться. Это связано с тем, что она более лабильна, эмоционально окрашена, а, следовательно, более доходчива до ума и сердца ученика. По данным этого автора, неадекватность отношения учащегося к себе в большинстве случаев объясняется недостаточным вниманием к нему со стороны педагога. Вместе с тем, среди учеников изучаемых классов оказалось значительное число детей, сложность воспитательной работы с которыми, обусловлена неадекватностью их самооценки. Следует подчеркнуть, что по данным этого автора, учителя, с оценками которых дети были не согласны, во всех случаях были уверены, в том, что учащиеся всегда согласны с их мнением и оценкой [45].

Н.Е.Анкудинова (1968) устанавливает взаимосвязь между самооценкой и уровнем успеваемости учащихся. Отмечается, что у учащихся начальных классов существует тенденция переоценивать свои достижения в учебной деятельности, вследствие чего их самооценка оказывается неадекватной. Наряду с этим, автор подчеркивает, что высокая успеваемость ученика связана с развитием у него объективного отношения к самому себе, прежде всего к своим умениям и навыкам в учебной деятельности. Вместе с тем, если ученик

видит свои сильные и слабые стороны, сам процесс обучения будет значительно успешнее [46].

Под руководством А.И.Захаровой (1987) изучалось также влияние различных форм общения ребенка со взрослыми - «делового» и «эмоционального» - на становление детской самооценки. При реализации деловой программы экспериментатор должен был подчеркивать ошибочные действия ребенка, предлагать ему хорошо продумывать ходы, не забывать правила: «Не спеши!», «Подумай, какую сделал ошибку, как ее исправить». Т.е. при установлении с ребенком сугубо деловых контактов, анализировались, в первую очередь, слабые стороны деятельности ребенка - неадекватный выбор способов, средств и т.д. - и изыскивались пути преодоления замеченных недостатков. Более детальная оценка действиям ребенка давалась в конце эксперимента [47].

При реализации эмоциональной программы экспериментатор должен был подчеркивать все успешные действия ребенка, подбадривать его: «Молодец!», «Хорошо работаешь», «Успешно применяешь правила», «Еще немного подумай, и задача будет решена». Целью подобного взаимодействия было создание эмоционально-положительного отношения ребенка к работе и к общению со взрослым. Общая оценка результатов делалась экспериментатором лишь в конце эксперимента.

Самооценка детей, работавших в условиях деловой программы общения со взрослыми, оказалась более содержательной и более конкретной, а также более критичной. Такой стиль общения «поворачивает» ребенка на себя, заставляет более пристально анализировать свои возможности в той или иной деятельности. При условии, что дети обеих групп одинаково хорошо запоминали и воспроизводили все правила и требования к решению задач, ретроспективно оценивая результаты своей работы, они с разной степенью успешности могли проанализировать соблюдение и реализацию этих требований в процессе решения задачи. Деловая программа, фиксируя внимание ребенка на недочетах его работы, т.е. на факторах напрямую способствующих реализации ее цели, тем самым актуализирует для него задачи ее разносторонней оценки. Эмоциональная программа, в значительной степени нивелирует эту сторону работы, вследствие чего ребенок не концентрирует своего внимания на ее специфике, на самом процессе решения задачи, на возникающих при этом трудностях. В качестве наиболее актуальной задачи в эти условия для ребенка выделяется задача общей оценки работы. Деловая программа повышает уровень требовательности к своей работе. При эмоциональной программе усиливается восприятие ребенком как субъектом деятельности ее позитивных сторон. Обозначим кратко основное содержание проанализированных нами исследований.

Оценка может регулировать и формировать взаимоотношения детей в группе сверстников, между учениками и учителями (Ш.А.Амонашвили, 1984; М.А.Борисова, 1989; В.В.Власенко, 1981; Я.Л.Коломинский и Н.А.Березовин, 1977; П.М.Якобсон, 1962 и др.) [48, 49,50, 51,52,53]. Она влияет на

возникновение и развитие нравственных качеств личности и чувств (Г.В.Вершинина, 1974; Т.Е.Конникова, 1970). Педагогическая оценка используется в целях коррективки и формирования поведения детей (Р.С.Буре, 1981; В.Д.Калишенко, 1985; В.К.Котырло, 1971; В.М.Переверзева, 1981; Т.И.Юферева, 1977), прямо или косвенно влияет на развитие аффективных форм поведения (Е.Д.Белова, 1978; Г.И.Домисаренко, 1979), влияет на особенности эмоциональных состояний младших школьников (Ш.А.Амонашвили, 1980; О.В.Дашкевич, 1972).

Проблеме оценивания посвящено значительное количество работ американских и английских ученых. Б.Блум, Дж.Хастинг Дж.Мадоз (1981) и Э.Стоуне (1984) в своих исследованиях указывают на роль оценки в формировании мотивации учения и изучают влияние успехов и неудач на желание учиться дальше и общее представление учащегося о себе.

В возрастной, педагогической и социальной психологии выполнено значительное количество работ, в которых исследуется влияние оценок на развитие личности ребенка, формирование его деятельности, на процесс взаимодействия с другими людьми.

2.3 Оценочная деятельность учителя

Проблема оценочной функции школы упирается в решение трех основных вопросов:

1. С какой целью оценивать учебные успехи детей?
2. Что важно в первую очередь оценивать в познавательной деятельности школьников?
3. Как лучше обеспечивать объективность оценок?

Из этого вытекают три функции учителя:

1. Создание условий для включения в самостоятельную, познавательную, учебную деятельность учащихся;
2. Стимулирование действий обучающихся для достижения поставленной цели, обеспечение эмоциональной поддержки детей в ходе работы, создания ситуации успеха для каждого ребенка, поддержание общего позитивного эмоционального фона;
3. Проведение вместе с детьми экспертизы полученного результата.

Учитель школе должен уметь не только обеспечить условия для развития личности, сделать этот процесс отлаженным и управляемым, но и обучить всему этому самих учащихся, сделать их мыслящими субъектами, не теряющимися в любой жизненной ситуации. Необходимо отказаться от поверхностного оценивания школьников в начале каждого урока, в ходе освоения нового материала. Проверочные контрольные срезы знаний учитель проводит по окончанию определенного этапа обучения для определения промежуточных и окончательных результатов школьников. Частота проведения контрольных работ определяется самим учителем в зависимости от возраста

детей, уровня их обученности, сложностями и значимости материала. При этом школьный балл, полученный за контрольную работу, учитель и учащиеся должны воспринимать как некий итог на сегодняшний день, а не как определение всех учебных способностей и уж тем более не как характеристику личности в целом.

Педагогическое оценивание и оценочные процессы часто исследуются в рамках изучения гностической и управленческой деятельности педагога, социальной перцепции, а также деятельности, направленной на изучение личности учащегося (А.К.Колеченко, 1997; Н.В.Селезнев, 1993; М.М.Силенок, 1983; В.П.Трусов, 1984; В.А.Якунин, 1988) [58,59,60,61,62].

Отработав и сравнив проблемы оценивания на разных этапах развития государства поняла, что вопрос оценивания всегда был одним из актуальных. В различных источниках приведены примеры разных подходов к исследованию проблемы усовершенствования оценочной системы, это говорит о том, что эта тема очень актуальна и требует нового видения в решении задач оценивания деятельности ученика. В разные времена были разработанные различные аспекты оценочных шкал и методик оценки учебной деятельности учащихся, которые освещены в работах ведущих психологов и педагогов: Амонашвили Ш.А., Беспалько В.П., Андреева В.И., Гузеева В.В., Занкова Л.В., Давыдова В.В., Эльконина Д.Б., и др.

В течение многих лет образовательный процесс выработал свои основные требования ко всей системе оценивания знаний учащихся, которые видоизменяются на протяжении многих лет, но имеют все – таки ту основу, которую использует деятельность каждого педагога. Содержание этих требований отображает следующие позиции:

- система оценивания должна давать возможность сверить достигнутый учащимся уровень с определенным минимумом требований, заложенных в тот или иной учебный курс.
- необходимо фиксировать изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося и динамику его успехов в различных сферах познавательной деятельности. Желательно, чтобы фиксация данной информации была стандартизированной и не требовала больших затрат времени, т.е. не была вербальной.
- должна быть заложена возможность адекватной интерпретации информации, прозрачность в смысле способов выставления текущих и итоговых отметок,
 - необходимо вводить механизм, развивающий оценивание учащимся своих достижений (рефлексия деятельности).
- система оценивания должна предусматривать и обеспечивать постоянный контроль между учителем, учеником, родителями, классным руководителем, а также администрацией и педагогическим коллективом школы.
- необходимо указать, что система оценивания должна быть единой применительно к конкретному школьному классу в рамках единого образовательного пространства.

- система оценивания должна быть выстроена таким образом, чтобы как можно бережнее относиться к психике учащихся.

В проведении процедуры пятибалльной системы оценивания существуют недостатки:

- проблема отцов и детей, т.е. отметки, влияют на взаимоотношения родителей и учащихся: плохие отметки ухудшают отношения родителей с детьми; в результате дети стараются не сообщать плохие отметки родителям, не желая их расстраивать;

- жестокость оценок: у некоторых учителей очень сложно и трудно получить высокую оценку и отметку;

- отметка великодушия: есть педагоги, которые завышают оценку, в результате чего дети не проявляют особую старательность;

-логические ошибки: учитель оценивает ответ в соответствии со своей логикой, если логика учащегося правильная, не расходится с логикой учителя, то ответ оценивается объективно;

-отметки зависят от отношения учителя к ученику. Если отношение позитивное, то отметки объективные или завышенные, если отношение негативное, то отметки занижаются;

-"счетоводный подход" или количественный: это когда отметка выставляется в зависимости от того, сколько примеров из заданного количества решил ученик, сколько сделал грамматических ошибок и т.д. При одинаковом подходе ко всем учащимся выявление уровня успешности таким путем приводит к игнорированию продвижения школьников и его достижений относительно прежнего уровня;

- психологический аспект, состояние учащегося, не каждый ученик может презентовать плоды своей деятельности: отметка зависит от умения учащегося владеть собой в ситуации опроса;

-отсроченность отметки: отметки в дневник выставляются позже. Это может быть в конце недели или даже через 2 недели, значение ее в процессе обучения сведено к нулю, она показывает просто уровень достижения ученика;

-объявление отметок: отрицательные отметки объявляются перед всем классом, что унижает достоинство детей;

-среднеарифметический подход: двойка в начале четверти может существенно повлиять на итоговую отметку, утверждалась процентомания, отмечалась подгонка отметок под показатели;

-в зависимости от оценки строятся межличностные отношения среди учащихся.

Система оценивания знаний это система оценивания качества освоения образовательных программ, важнейший элемент образовательного процесса. Контроль знаний учащихся является одним из основных элементов оценки качества образования. Современный подход к оценке результатов в общем образовании является более критичным.

Оценочная деятельность учителя строится с позиции понятия разницы между "оценкой" и "отметкой".

Следует подчеркнуть, что, выставляя ту или иную отметку, учитель часто "расширяет" ее содержание. Он проверяет не только уровень овладения учеником знаниями, умениями в их информативном содержании (что знает и чего не знает, не умеет), но и фиксирует отношение его к своему учебному труду, повседневным школьным обязанностям (аккуратность, старательность, исполнительность ученика, его общую активность на уроке, интерес к предмету и многое другое).

Другая важная функция отметки - стимулирующая. Она побуждает ученика к самоусовершенствованию. Ориентируясь на выставленную отметку, ученик изменяет свое поведение - стремится, как правило, ее исправить - быть дисциплинированным на уроке, регулярно выполнять все требования учителя и т.д.

Стимулирующая и контрольная функция отметки должна быть в тесном единстве. Если это единство нарушается, то отметка перестает регулировать учебное поведение ученика. Ученик тогда не реагирует на плохие отметки, всячески подчеркивает к ним свое безразличие, теряет интерес к учению и стремится найти себя в других видах деятельности. В этих условиях контролирующая и стимулирующая функции отметки порождают либо боязнь плохой отметки, либо пренебрежение к ней. Совершенно очевидно, что и в том и в другом случае отметка перестает играть свою основную роль. Ученик больше ценит процесс работы, а учитель - ее конечный результат. Конечно, процесс подчинен результату. Если ученик мучительно думал над задачей (что для него ценно), но все-таки ее не решил, то учитель не может выставить ему высокую отметку. Но вот оценить это мучительное раздумье, поиск путей решения задачи - необходимо.

Приведем примеры различных способов оценивания:

Учитель отмечает в слух или жестом каждый успех ученика (интонацией, жестом, мимикой). Мы должны помнить цель оценки - стимулировать познание. Человеку нужен успех. Степень успешности во много определяет наше самочувствие, отношение к миру, желание работать.

Учитель увеличивает свой отметочный арсенал (например: шкала качества и количества).

По завершению любой учебной деятельности, ученик сам ставит себе отметку. За ту же работу отметку ставит и учитель через дробь (это прием рекомендуется для докладов тренировочных контрольных работ, сочинений, лабораторных и практических работ, индивидуальных и особых домашних заданий).

Кредит доверия. В некоторых случаях учитель ставит отметку в "кредит".

Формула знакомства с критериями оценивания. Очень часто у учащихся обиды на необъективность выставления отметок, не выдаются письменные работы, чтобы учащиеся видели свои ошибки, необоснованность отметок, занижения их, а это исходит из того, что учащиеся незнакомы с критериями.

Критерии - это своеобразный эталон, составляет основу оценочной

активности, служат ее ориентиром. Эталон - образец отдельных действий операций, их результатов, образец самой учебно-познавательной деятельности и ее конечного результата. Нормы оценок есть у каждого учителя-предметника.

Эталон конечного результата заранее закладывается в учебно-познавательной задаче, как цель и ориентир деятельности.

Установлено, что одной из причин отставания учащихся в учении является слаборазвитое умение критически оценивать результаты своей учебной деятельности.

Педагогическое оценивание и оценочные процессы часто исследуются в рамках изучения практики педагога, направленной на изучение личности учащегося (А.К.Колеченко, 1997; Н.В.Селезнев, 1993; М.М.Силенок, 1983; В.П.Трусов, 1984; В.А.Якунин, 1988).

Исследуя особенности оценочной деятельности педагога, А.Г.Доманов (1991) выделяет два уровня педагогического оценивания: 1) педагогическая оценочная *деятельность* как целостная педагогическая система; 2) педагогические оценочные *действия* как отдельный компонент оценочной деятельности, где оценочные действия есть отражение различных отношений, реализуемых посредством сравнения предмета оценки и оценочного основания.

Наиболее разработанным оказался вопрос о составе оценочных действий. В качестве оценочных действий А.Г.Домановым с помощью факторного анализа были выделены следующие оценочные действия, образующие структуру оценочной деятельности учителя. Это планирование оценочных воздействий, принятие оценочных решений, оценка собственной оценочной деятельности. В оценочную деятельность учителя входят также изучение личности учащихся, их поведения, межличностных взаимодействий. Педагогу необходимо прогнозировать влияния оценок на поведение и развитие личности учащегося с последующей коррекцией оценок.

В рамках системного подхода оценивание рассматривается как подсистема педагогической деятельности, в структуру которой входят пять компонентов: субъект и объект педагогического взаимодействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации (Н.В.Кузьмина, 1987; А.А.Реан, 1994).

Пятикомпонентная модель оценочной деятельности получила свое развитие в ряде работ (М.А.Борисова, 1989; С.Л.Копотев, 1987 и др.). Под деятельностью педагогического оценивания понимается гностическая деятельность педагога, направленная на формирование оценок, характеризующих особенности и результативность учения, воспитания и развития личности учащихся, а также деятельности и личности самого педагога и педагогических систем в целом. Основная, отличительная характеристика педагогической оценки личности учащегося от любой другой заключается в единстве ее констатирующей и развивающей функции.

Операциональный уровень деятельности оценивания описывается

посредством ряда педагогических умений, проявляющихся в деятельности педагога при оценке личности учащегося. Авторами выделены пять групп таких профессиональных умений. И среди них: гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские умения педагога.

В основе оценочных умений лежит система соответствующих знаний о закономерностях и механизмах межличностного познания и рефлексии, возрастной психологии детей, методологии и методики преподавания учебного предмета и т.п. В структуру оценочных умений входят социально-перцептивные, рефлексивные и интеллектуальные способности педагога. «Схемы» оценивания, «модели» проблемных ситуаций и их решений приобретаются с опытом и ускоряют процесс оценивания (А.А.Реан,1994).

К.В.Сапегин (1994) обращается к оцениванию как к действию, включенному в целостную систему педагогической деятельности, полагая, что в оценочном действии основные системные признаки выражаются в функциональных параметрах и элементах действия, таких как цель, функции, структура. В функции оценки входят аттестация (или отбор), мотивирование школьников в учебном процессе, развитие мотивационно-смысловой сферы учащихся. Структуру оценки составляют: субъект оценивания, предмет оценивания, критерий или основание, характер даваемых оценок [67].

Педагогическое оценивание, по мнению К.В.Сапегина, представлено в сознании педагога тремя уровнями:

1уровень. Субъект оценивания - учитель, ориентированный на предметную относительную норму, предмет оценивания-результат учебных действий школьника, критерий оценки - стандарт, эталон, предусмотренный учебным планом, программой и т.д. Оценка носит абсолютный характер, ее основная функция - аттестация или отбор.

2 уровень. Субъект оценивания - учитель, ориентированный на социальную относительную норму, предмет оценивания - результат учебных действий школьника и действия, приводящие к тому или иному результату. Критерий - средний показатель группы или класса. Характер оценки - относительный. Основная функция - мотивирование учащихся в учебном процессе. Педагогическая оценка в данном случае выступает как внешний мотивирующий фактор.

3 уровень. Субъект оценивания-учитель, ориентированный на индивидуальную относительную норму, а так же ученик - потенциальный субъект оценивания. В перспективе предполагается замена внешней оценки самооценкой. Предмет оценивания - результат учебных действий школьника и действия, приводящие к тому или иному результату. Критерий -индивидуальные показатели в интраличностном сравнении. Оценка носит относительный характер, ее основная функция - мотивационная. При этом педагогическая оценка становится внутренним мотивирующим фактором. Мотивы учения порождаются самим процессом учения [67].

Этот подход к описанию педагогического оценивания предусматривает

включенность предшествующего уровня в последующий. Учитель, осознающий как основную функцию педагогической оценки - формирование мотивационно-смысловой сферы учащегося, реализует и функцию его непосредственного мотивирования, и функцию аттестации, в зависимости от конкретных целей.

Из анализа литературных источников следует, что, изучая явление оценивания, мы всегда должны рассматривать его с двух сторон, как процесс оценивания (деятельность и действия) и результат этого процесса. Многообразие подходов к исследованию проблемы усовершенствования оценочной системы, с одной стороны, является свидетельством ее актуальности, а с другой - многоплановости. Идеи ведущих ученых в данном направлении и осмысление значения оценивания в учебной деятельности ребенка предполагают организацию учебного процесса, направленную на активизацию познавательной деятельности учащихся в течение всего учебного процесса на основе оценивания деятельности каждого, что способствует достижению заданных уровней качества образовательной деятельности.

Ведь система оценивания учебных достижений обучающихся является важнейшим интегрирующим фактором образовательного пространства, основным средством диагностики и коррекции проблемных ситуаций и осуществления обратной связи в обучении, воплощением основополагающих принципов образования.

3 СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ В МИРОВОЙ ПРАКТИКЕ

3.1 Системы оценивания в разных странах

Мы говорили об истории оценки в России, затем об оценивании в советской стране, на постсоветской территории, отметили сложившуюся, независимо от строя, пятибалльную систему оценивания, а как же происходит оценивание в других странах?

Был отработан большой объем материалов, содержание которого показало, что в странах ближнего зарубежья также наблюдаются разные подходы к оцениванию учебных достижений школьников.

В педагогической практике отработаны и применяются разные подходы в процессе оценки достижений учащихся в учебной деятельности. Используется разные шкалы оценивания знаний, которыми принято использовать буквенные и цифровые обозначения разрядов, причем допускаются дробные оценки. Существует американская шкала, которая имеет численную интерпретацию, при которой высшим оценкам А и А+ соответствует балл/ оценка 4. На современном этапе существуют разные системы оценивания: 7, 10, 11, 12 балльная, 100, рейтинговая и т.д.

Например, *Украина* перевела оценивание на 12-балльную систему; *Прибалтика* предпочла англосаксонскую систему, в *Казахстане*, *Кыргыстане* – пятибалльная, и в *Эстонии* до сих пор используется пятибалльная шкала, «1» — оценка за невыполненную работу. и т. д.; *Республика Беларусь*, *Молдавия*, *Грузия* перешли на 10-балльную шкалу. Получается, что даже с учетом единой методологии обучения в педагогических институтах СССР, с наследием коммунистической идеологии страны бывшего Советского Союза перешли на разные системы оценивания. Это прежде всего, объясняется политическими и экономическими изменениями.

А в странах дальнего зарубежья сложилась многовековая система оценивания. С 1950 года во многих странах используется 5-балльная шкала оценивания [54].

1. В школах *Боснии и Герцеговине* используют оценки от 5 до 1, а в университетах - от 10 до 5 (см. таблица 1).

Таблица 1- Система оценивания в Боснии и Герцеговине

Оценка	Отметка	Оригинальное название
Превосходно - Наилучшая оценка (A)	5	<i>Odličan</i>
Очень хорошо - Чуть менее высокая оценка - Выше среднего (B)	4	<i>Vrlo dobar</i>
Хорошо - Средняя оценка (C)	3	<i>Dobar</i>
Удовлетворительно - Ниже среднего (D)	2	<i>Dovoljan</i>
Неудовлетворительно - Самая низкая оценка (F)	1	<i>Nedovoljan</i>

2. Содержание этой же шкалы просматривается и в оценивании Венгрии (см. таблица 2).

Таблица 2 - Система оценивания в Венгрии

Оценка	Словесное обозначение (Венгерское)	Перевод	Процент (по шкале 50% +1)	Процент (по шкале 60%)
5	Jeles / Ötös	Превосходно	87–100	90–100
4	Jó / Négyes	Хорошо	75–86	80–89
3	Közepes / Hármás	Удовлетворительно, средний результат	63–74	70–79
2	Elégséges / Kettes	Ниже среднего	51–62	60–69
1	Elégtelen / Egyes	Неудовлетворительно или посредственно	0–50	0–59

3.В *Германии* в среднем образовании используется 6-балльная система оценок с обратной зависимостью, т.е. имеет следующие количественные и качественные обозначения.

4.В *Дании* в 2007 году была принята 7-балльная система оценивания (*syv-trins-skalaen*), которая стала заменой старой 13-балльной системы оценивания (*13-skala*). Новая шкала была создана и совмещена в соответствии со стандартами ECTS-шкалы. *Syv-trins-skalaen* состоит из семи различных оценок в диапазоне от 12 до –3, с максимальной оценкой в 12 баллов. Эта новая шкала является остатком "чистой" шкалы, а это означает, что оценка не всегда соответствует заслугам.

5.В *Исландии*, используются оценки от 0 до 10, где 5 является наименьшей удовлетворительной оценкой, однако в некоторых случаях наименьшей удовлетворительной оценкой является 3.5

6.Во *Франции* 20-балльная система, причём оценки в 20 и 19 баллов используются крайне редко. В *Лихтенштейне* используется такая же шкала оценок, что и в *Швейцарии* и *Молдове*, используя румынскую шкалу оценивания, что стало следствием того, что в Европе существуют некоторые стандарты систем оценивания[54].

Существуют страны, которые включают в себя комбинации разных шкал оценивания. Например, в *Албании*, при использовании оценки от 1 до 10, в школах разрешается применять более высокие оценки, а также другую систему оценивания знаний (см. таблица 3).

Таблица 3 - Система оценивания в Албании

Словесное обозначение	Оценка
Превосходно	10.00
Очень хорошо	8.00–9.99

Хорошо	6.00–7.99
Удовлетворительно	5.00–5.99
Неудовлетворительно	0.00–4.99

В *Афганистане* используется шкала оценивания от 0 до 5 баллов (см. таблицу 11). Оценка А+ по всем предметам приравнивается к "Золотому А+". (см. таблица 4).

Таблица 4 - Система оценивания в *Афганистане*

Процент	Средняя оценка	Высшая оценка
80–100	5.0	A+
70–79	4.0 - 4.9	A
60–69	3.5 - 3.9	A-
50–59	3.0 - 3.4	B
40–49	2.0 - 2.9	C
33–39	1.0 - 1.9	D
0–32	0 - 0.9	F

Приведем примеры различных шкал оценивания, которые используются в разных странах.

1. В *Израиле* используется 100-балльная шкала оценивания, где используются следующие оценки: (см. таблица 5).

Таблица 5 - Система оценивания в *Израиле*

Процент	Словесное обозначение	Оценка
95-100	מצוין (превосходно)	10
85-94	טוב מאוד (очень хорошо)	9
75-84	טוב (хорошо)	8
65-74	כמעט טוב (почти хорошо)	7
55-64	מספיק (удовлетворительно)	6
41-54	מספיק בקושי (почти удовлетворительно)	5
40	בלתי מספיק/נל (неудовлетворительно/провал)	4

2. В большинстве начальных, средних и высших школ *Ирака* используется шкала оценивания в 100 процентов с минимальной удовлетворительной оценкой в 50 процентов (см. таблица 6).

Таблица 6 - Система оценивания в *Ираке*

Оценка	Процент
Превосходно	90–100
Очень хорошо	79–89
Хорошо	70–78
Выше среднего	60–69
Удовлетворительно	50–59
Слабо/ Неудовлетворительно	0–49

3.В *Иране* существует пословица раскрывающая суть идеи оценивания системы образования, когда говорят о хороших людях или вещах, употребляют числительное "двадцать", означающее, что они являются пределом совершенства. На основе этой пословицы в школах *Ирана* максимальная оценка равна 20. Эта шкала оценивания является общей для всех университетов страны (см. таблица 7).

Таблица 7 - Система оценивания в Иране

Оценка	Шкала 1	Шкала 2	Описание
16–20	A	4	Превосходно
14–15.99	B	3	Очень хорошо
12–13.99	C	2	Хорошо
10-11.99	D	1	Удовлетворительно
0-9.99	F	0	Неудовлетворительно

4.Интересна система оценивания в *Кувейте*, где используются четыре различных шкалы оценивания (см. таблица 8).

Таблица 8 - Система оценивания в Кувейте

Средний балл	Средний балл в процентах	Словесное обозначение среднего балла	Процент учащихся, имеющих данные показатели в 2009–2010 годах
3.80–4.00	97–100	امتياز وتفوق (Превосходно)	4
3.50–3.80	90–97	امتياز (Почти превосходно)	9
3.00–3.50	85–89	جيد جدا (Очень хорошо)	18
2.50–3.00	69–85	جيد (Хорошо)	37
2.00–2.50	54–69	مقبول (Удовлетворительно)	21

Продолжение таблицы 8

1.80–2.00	49–54	غير كافي ولكن مقبول (Неудовлетворительно, но допустимо)	6
1.50–1.80	45–49%	راسب لكن يمكن التعويض بالكورس الصيفي (Посредственно, остаётся на учёбу в летней школе)	2
0.00–1.50	0–45%	راسب (Failure without possible compensation in summer school)	2

5. В Непале просматривается трехуровневая система оценок

- 1 наилучший уровень- 80% и выше
- 1 уровень- 60% и выше
- 2 уровень- 45% и выше
- 3 уровень- 32% и выше
- неудовлетворительно - менее 32%

6. Саудовская Аравия использует шкалу оценок Соединенных Штатов Америки (см. таблица 9).

Таблица 9 - Система оценивания в Саудовской Аравии

Процент	Балл по системе GPA		
Превосходно ممتاز	A+	95–100	4.0
	A	90–94	3.75
Очень хорошо جيد جداً	B+	85–89	3.50
	B	80–84	3.0
Хорошо جيد	C+	75–79	2.50
	C	70–74	2.0
Удовлетворительно مقبول	D+	65–69	1.50
	D	60–64	1.0
Неудовлетворительно راسب	F	0–59	0.0

7. Отличается система оценивания в Сингапуре, она немного своеобразна (см. таблица 10).

Таблица 10 - Система оценивания в Сингапуре

Процент	Оценка
75–100	A1
<75	A2
<70	B3

Продолжение таблицы 10

<65	B4
<60	C5
<55	C6
	D7
	E8
0-4	F9

8.В *Южной Корее* оценки учащихся являются результатом за полугодия и экзамены (максимум-100 баллов). Проценты помогают сравнить знания учащегося по определённому предмету по сравнению с другими учащимися. (100%-максимум, 0%-минимум) (см. таблицу 11).

Таблица 11 - Система оценивания в *Южной Корее*

Оценка	Словесное обозначение
90-98	수 / Su
80-90	우 / Wu
70-80	미 / Mi
60-70	양 / Yang
0-60	가 / Ga

9.В *Японии* используется 100-балльная система, отличная тем, что балл выставляется всему классу, а не отдельному ученику (см. таблица 12).

Таблица 12- Система оценивания в *Японии*

Процент	Уровень
96-100	1 등급 / Уровень 1
89-96 (77-89)	2 등급 / Уровень 2,3
62-77	4 등급 / Уровень 4
40-61	5 등급 / Уровень 5
23-40	6 등급 / Уровень 6
11-23	7 등급 / Уровень 7
4-11	8 등급 / Уровень 8
0-4	9 등급 / Уровень 9

Система оценивания в Центральной Америке

В *Коста-Рике*, в *Никарагуа* используется 100-балльная шкала оценивания. В начальной и старшей школах 60 баллов - минимальная удовлетворительная оценка, на других ступенях образования этот показатель равен 70.

Северная Америка

В *Канаде* в старшей школе используются следующие оценки (см. таблицу 13):

Таблица 13 - Система оценивания в Канаде

Буквенное обозначение	Процент	Словесная оценка	Примечания
A	90-100	Максимальный балл	В последнем классе оценки этого диапазона аннотируются в соответствии с привилегиями учащегося.
B	80-89	Хорошая оценка	
C	70-79	Достаточно хорошая оценка	
D	60-69	Ниже допустимого минимума	
E/F	0-59	Неудовлетворительный результат.	

В колледжах, технических институтах и университетах *Альберты* используются следующие оценки (см. таблицу 14): В Альберте не существует универсальной системы оценок, где процент знаний соответствует определённой букве, поэтому некоторые соответствия устанавливаются преподавателями. Некоторые университеты Альберты имеют в своём распоряжении или используют следующую 9-балльную шкалу оценивания: 9=A+, 8=A, 7=A-, 6=B+, 5=B, 4=B-, 3=C+, 2=C, 1=D, 0=F. [13] (см. таблица 14).

Таблица 14 - Система оценивания в колледжах, технических институтах и университетах Альберты

Буквенное обозначение	Оценка	Примечания
A+	4.3	

A	4.0	
---	-----	--

Продолжение таблицы 10

A-	3.7	Учащийся может быть награждён пергаментом, если средний балл учащегося за семестр равен 3.7, достигнутый при сдаче основных предметов с первой попытки.
B+	3.3	
B	3.0	
B-	2.7	
C+	2.3	
C	2.0	
C-	1.7	
D+	1.3	
D	1.0	Минимальный проходной балл, необходимый для того, чтобы удачно завершить курс.
E/F	0.0	

Британская Колумбия

В колумбийских университетах F является неудовлетворительной оценкой. Факультеты с университетами используют различные системы оценивания в пересчёте между процентами и буквенными оценками (см. таблицу 15).

Таблица 15 - Система оценивания в колумбийских университетах

Оценка	Процент
A+	90–100
A	85-89
A-	80-84
B+	76-79
B	72-75
B-	68-71
C+	64-67
C	60–63
C-	55–59
D+	45–54
F	0-44

В университетах *Квебека* используется следующая шкала (см. таблицу 16), которая кажется на первый взгляд сложной, но она более точно раскрывает словесную оценку.

Таблица 16 - Система оценивания в университетах Квебека

Буквенное обозначение	Оценка	Словесная оценка
A+	4.33	
A	4.00	Превосходно
A-	3.66	
B+	3.33	
B	3.00	Очень хорошо
B-	2.66	
C+	2.33	
C	2.00	Good
C-	1.66	
D+	1.33	
D	1.00	Passable
E	0.00	Неудовлетворительно ("échec")

В большинстве университетов *Новой Шотландии* используется следующая шкала (см. таблицу 17):

Таблица 17- Система оценивания в университетах Новой Шотландии

Буква	Процент
A+	90–100
A	85–89
A-	80–84
B+	77–79
B	73–76
B-	70–72
C+	65–69
C	60–64
C-	55–59
D	50–54
E/F	0–49

В *США* индекс качества A-F(A-E) (см. таблицу 18) обычно классифицируется по следующей пятибалльной шкале:

$$A = 4.0, B = 3.0, C = 2.0, D = 1.0, E(F) = 0.0$$

Таблица 18 - Система оценивания в институтах США

Оценка	Процент
A	90%–100%
B	80%–89%
C	70%–79%
D	65%–69%
E(F)	64% и ниже

В некоторых штатах (Индиана, Луизиана, Небраска, Северная Каролина, Северная Дакота, Орегон, Пенсильвания, Теннесси, Иллинойс и Виргиния) используется следующая шкала (см. таблицу 19):

Таблица 19 - Система оценивания в штатах Индиана, Луизиана, Небраска, Северная Каролина, Северная Дакота, Орегон, Пенсильвания, Теннесси, Иллинойс, Виргиния

Оценка	Процент
A	93–100
B	85–92
C	77–84
D	70–76
E/F	0–69

Южная Америка

Интересна система оценивания в Бразилии. Средний балл в Бразилии, известный под названиями *Coeficiente de Rendimento* и *Índice de Rendimento Acadêmico*, подсчитывается за семестр за весь год или учитываются оба результата.

Таблица 20 – Шкала оценивания в некоторых бразильских школах

A (Превосходно)	90% – 100%
B (Хорошо)	80 – 89%
C (Удовлетворительно)	60 – 79%
D (Неудовлетворительно)	50 – 59%
E (Посредственно)	0 – 49%

Оценки в *Венесуэле* соответствуют той ступени образования, на которой обучаются ученики. Сопоставление американской и венесуэльской шкалы оценок показывает единые критерии оценочной шкалы.

Таблица 21 - Сопоставление американской и венесуэльской шкалы

Оценка в	Буквенная	Процент по
----------	-----------	------------

Венесуэле	американская оценка	американской шкале (%)
20-17	A (превосходно, самая лучшая оценка)	90-100%
16-14	B (хорошо)	80-89%
13-12	C (средне)	70-79%
11-10	D (удовлетворительно)	60-69%
09-00	F (неудовлетворительно)	0-59%

В *Парагвае* знания оцениваются оценками от 1 до 5, где 5– высшая оценка, 1– низшая. Однако в качестве неудовлетворительной обычно используется оценка 2.

- 5: Превосходно
- 4: Очень хорошо
- 3: Хорошо
- 2: Плохо
- 1: Неудовлетворительно

Получить максимальную оценку в *Уругвае* представляется труднодостижимым результатом, т.к. стране используется шкала от 1 до 12, 1-низшая оценка, 12-высшая. Некоторые частные университеты оценивают студентов по процентной шкале, с утверждённым минимумом в 70%.

В *Эквадоре* применяются оценки от 0 до 20, а также производится подсчёт среднего балла. В большинстве школ оценка в диапазоне от 12 до 15 является минимальной удовлетворительной.

В *Австралии* применяется смешанная шкала оценивания (см. таблицу 22).

Таблица 22- Смешанная шкала оценивания в Австралии

99-100%	Класс лучших
90–99%	Группа 6
80–89%	Группа 5
70–79%	Группа 4
60–69%	Группа 3
50–59%	Группа 2
0–49%	Группа 1

В некоторых Австралийских университетах имеющаяся шкала оценивания базируется на системе оценок в Оксфорде и Кембридже. В школах также используется эта система: А – 90-100%: превосходно В – 75-90%: хорошо С – 40-75%: удовлетворительно D – 25-40%: плохо E – 10-25%- посредственно F– 10-%: неудовлетворительно (см. таблицу 23).

Таблица 23 - Оксфордский и кембриджский варианты оценивания в Австралии

H1	80% и выше (первый и высший класс учеников)
H2A	75–79% (второй класс учеников (Группа А))
H2B	70–74% (второй, более меньший класс учеников (Группа В))
H3	65–69% (третий класс учеников)
P	50–64% (удовлетворительно)
N	ниже 50% (неудовлетворительно)

Средний балл обычно не используется в Новой Зеландии, но в их распоряжении имеется 9-балльная система.

Обобщая мировой опыт, можно сделать *определенные выводы*:

1. В Швеции действует четырехбалльная система, однако форма оценки другая: «не сдал», «сдал», «сдал с отличием», «сдал с особым отличием».

2. Австрия, Испания, Португалия (начальная и младшая средняя школа), Италия (начальная и младшая школа), Россия (средняя школа) и некоторые другие страны СНГ до настоящего времени на протяжении многих десятилетий сохраняют 5-балльную систему. Однако для стран Европы 5-ти балльная система оценивания характерна для начальной и младшей школы.

3. Норвегия, Великобритания имеют семибалльную систему оценивания учебных достижений в средней школе. Но эти системы отличаются формой оценки: в Великобритании принято буквенное выражение G, F, D, C, B, A, где G – «плохо», A – «отлично», а в Норвегии – цифровое: 0-2 балла – ниже среднего, 3-4 – среднее, 5- 6 – выше среднего, 7 – отлично.

4. Исландия, Испания, Италия, Нидерланды, Финляндия характеризуются 10-балльной системой оценивания учебных достижений. В странах Европы 10-балльная принята для старшей средней школы. Кроме этого, Италия, например, применяет 100 – балльную систему на экзаменах в старшей школе (итоговые оценки) при минимальном количестве - 60 баллов.

5. В Германии в среднем образовании используется 6-балльная система оценок с обратной зависимостью т.е. имеет следующие количественные и качественные обозначения: 1 — sehr gut «отлично» 2 — gut «хорошо» 3 — befriedigend «достаточно» 4 — ausreichend «удовлетворительно» 5 — mangelhaft «неудовлетворительно» 6 — ungenügend «очень плохо» [54].

Таким образом, пятибалльная система оценивания с размытыми показателями является традиционной и не удовлетворяет современные запросы образования. Распространённая многобалльная система интересна, однако в разных странах практикуется разное количество баллов; наиболее оптимальной является буквенное обозначение достижений, под которыми подразумевается определенное количество баллов. Особое внимание привлекает шкала оценивания знаний учащихся. Кроме того, базовое содержание образования предполагает предметные результаты, направленные на усиление функциональной, в том числе практической, направленности

обучения. Несмотря на разное количество баллов в оценивании и расхождение мнений в этом вопросе, во всех этих системах объединяющим ядром являются критериальность оценивания и дифференциация уровней усвоения учебного материала учащихся.

Как видно, из новых требований вытекает необходимость обновления традиционной пятибалльной системы оценивания, которая носит зачастую формальный характер (оценка обычно ставится на фоне уровня класса, при неодинаковых уровнях классов отметка «5» ученика класса слабого уровня в реальности может соответствовать отметке «4» либо «3» ученика класса сильного уровня).

На современном этапе процесс развития функциональной грамотности школьников определяет внедрение новой системы оценки, учитывающей результативность всех видов учебной деятельности, процессуальную сторону усвоения учебного материала и проявление индивидуальных и личностных качеств учащихся. Отечественные и зарубежные исследователи проблемы оценки приходят к выводу о том, что оценивание является воздействием, мотивирующим учебную деятельность. Причем воздействие оказывается не только на ситуационные мотивы учебной деятельности, ее ход и результаты, но при длительном использовании - на устойчивую мотивацию и целый ряд других особенностей личности, наиболее мощное влияние оказывается на формирование самооценки учащихся

3.2 Актуальные вопросы оценивания в современной школе

На современном этапе модернизация казахстанского образования характеризуется фундаментальными качественными изменениями и, естественно, претерпевает изменения и процесс оценивания.

Оценка образовательных результатов обучающихся рассматривается как важный этап педагогического процесса: она призвана установить степень достижения целей обучения – сформированность знаний, умений и навыков и ключевых компетенций школьников, выявить их развития, включая индивидуальные качества и личностные свойства, а также обосновать выбор индивидуальной образовательной траектории каждого ученика.

Реализуя новые подходы в образовании, ученые сумели доказать эффективность и практически подтвердить, что процесс оценивания должен быть направлен не на внешние факторы, а на внутренние: ребенок сознательно относиться к собственной деятельности, умеет ее анализировать. Естественно на первый план выходит проблема обеспечения новых подходов к организации педагогической деятельности, акценты в которой сделаны на развитие и реализацию потенциала каждого ребенка, с учетом его запросов и возможностей. Главная задача учителя - видеть интеллектуальный рост своего ученика, стимулировать его начинания, уметь оценивать результативность его деятельности.

Система оценивания учебных достижений обучающихся является важнейшим интегрирующим фактором образовательного пространства, основным средством диагностики и коррекции проблемных ситуаций и осуществления обратной связи в обучении, воплощением основополагающих принципов образования.

Для решения данных вопросов, нужен учитель, способный с учётом меняющихся условий и общей ситуации в системе образования, выбирать наилучшие варианты организации процесса оценивания, просчитывать его результативность, владеть стратегиями оценивания, направленными на организацию образовательного процесса. Сложная задача, которая стоит перед учителем, уметь так организовать процесс оценивания, чтобы отметка не была наказанием для ребенка, а служила стимулом.

Каждый учитель должен понимать, что главный ориентир образовательного процесса современной школы направлен на личностное развитие, создание условий для самореализации и самопознания учащихся и выдвигает новые требования к оценке образовательных достижений современных школьников, связанных с:

- отказом от контроля алгоритмических знаний и переходом к оценке уровня владения компетенциями;

- ориентацией не на отметки, а на относительные показатели детской успешности, на сравнение сегодняшних достижений ребенка с его собственными вчерашними достижениями;

- внесением изменений в систему оценивания: дифференциация оценивания по видам работы, само - и взаимооценивание, использование критериев для оценивания учащимися.

Целью процесса оценивания является проецирование процесса обучения, обеспечение обратной связи, прогнозирование и отбор, контроль и исполнение требований предметных стандартов.

Процесс оценивания на уроке должен быть ориентирован не только на ученика, но и на учителя. При организации процесса оценивания, в первую очередь учитель должен анализировать собственную практическую деятельность и видеть свои методические просчеты. Довольно часто учитель не видит своих ошибок и всю вину за результативность перекладывает на плечи ученика, обвиняя его в нерадивости и в плохой подготовке. Вопросы же качества процесса обучения, выстроенного учителем, остаются в стороне и не становятся предметом анализа.

Еще одна проблема: направленность оценки на внешний контроль. Если в традиционной школе оценкам подвергаются имеющиеся знания школьника и проявленные ими умения и навыки, то на современном этапе учитель должен увидеть старания и усилия ребенка, его умения работать в команде, уровень владения навыками саморегуляции. Помочь решить эту задачу поможет формативное оценивание, которое предполагает использование аналитических инструментов и приемов для измерения прогресса учащихся в процессе познания. Формативное оценивание, проводимое в классе в рамках различных видов

деятельности, дает четкую, объективную картину умений детей и их прогресса, позволяет качественно оценивать учебные достижения ученика. Оно проводится постоянно и систематически, и отражает реальный и значимый опыт обучения, который документируется посредством наблюдений, описания конкретных ситуаций, анализа дневников, образцов реальной работы ученика, бесед, портфолио, заданий и другими способами. Формативное оценивание значимо для учеников, так как ученик учится сам ставить перед собой учебную задачу, находит способ (ы) её решения и оценивает собственные действия и достижения. Формативное оценивание обеспечивает эффективную обратную связь между учителем и учащимися. При этом учитель получает объективную информацию о степени освоения каждым учеником учебного материала, своевременно выявляет недостатки и пробелы в знаниях учащихся [68]. Так же это дает возможность корректировки планирования всего учебного процесса. Поэтому формативное оценивание ещё называют оцениванием для обучения, это процесс поиска и интерпретации данных, используемый учениками и их учителями для определения этапа, на котором находятся учащиеся в процессе своего обучения. Это дает возможность увидеть и установить пути достижения более высокого уровня.

Программа курса повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан третьего базового уровня, рассматривает значение разных видов оценивания. В Программе курса значительная роль отведена для изучения понятий оценивание для обучения и оценивание обучения. Учителя, обучаясь на курсах третьего базового уровня, при проведении практики в школе отметили значение и эффективность оценивания в новом формате. Примеры, как показали в своих отчетах по исследованию на практике об использовании приемов оценивания, учителя:

Шайфулина С.А., г. Аксу «Использование техник формативного оценивания на уроках позволило учащимся учиться анализировать результаты своей деятельности, а мне как учителю получать информацию о степени усвоения учебного материала. Если в начале практики учащиеся могли просто констатировать ошибки, то к 4-му уроку они уже могли называть их причины и способы исправления, называть темы и понятия, которые нужно повторить. Конечно, ученики ещё не совсем грамотно выражали свои мысли, но в их высказываниях прослеживались элементы анализа. А внедрение каждого нового приёма с интересом ими апробировалось».

Анушкина О.В., г. Павлодар «На уроках идеи формативного оценивания позволили снять страх детей перед отметкой. На первом уроке, на этапе рефлексии с целью систематизации и осмысления степени понимания полученной информации использовала таблицу «Я - узнал, меня – удивило, я – запомнил», на втором уроке оценку работы в группе давали спикеры. На третьем уроке каждая группа покупала идею других групп, на четвертом - дети писали свое настроение на уроке на стикерах. Перечисленные формы работы способствовали развитию само/взаимооценки, умению анализировать, рассуждать. Использование на уроках разных видов оценивания развивает у учащихся критическое осмысление своей деятельности, умение оценивать свою

деятельность и деятельность других».

Ендураева Е.Ю. г. Павлодар «Изучение и использование модуля «Оценивание для обучения и оценивание обучения» способствовало умению оценить работу группы и увидеть свою роль в групповом взаимодействии, определить проблемы и наметить пути их преодоления, терпимей относиться к ошибкам других. Я как учитель переосмыслила роль оценивания в своей педагогической деятельности. Формативное оценивание позволило мне увидеть барьеры в обучении учащихся и спланировать свою деятельность на их преодоление».

Высказывания учителей дают возможность понять, как только учитель начнет учить по-новому, будет иметь в своем арсенале стратегии по оцениванию достижений каждого ученика, тогда начнут меняться у учеников и цель, и установка на обучение. Свою цель учащиеся будут видеть не в получении любым путем отметки, а в активизации своих усилий по усвоению учебного материала, так чтобы потом они могли решить столько заданий, сколько предусмотрено учебной программой и использовать знания для решения жизненных задач. Оценивание поможет развитию не только предметных, но и ключевых компетенций. Очень важно, что ученики смогут анализировать и оценивать свои поступки, принимать правильные жизненные решения в дальнейшем.

В советской стране и уже на постсоветской территории сложившаяся за многие годы пятибалльная система оценивания, которая дошла и до нашего времени и используется в образовательной системе Казахстана, имеет свои недостатки, так как они не в полном объеме отвечают новым социальным требованиям в системе школьного образования нашей республики. Пятибалльная система практически стала четырехбалльной, критерии и требования постоянно меняются, меняется и сам процесс обучения, естественно, и процесс оценивания. Новые требования, новое видение всей системы обучения, переход от знаниевой парадигмы к компетентностной, предполагает поменять формы передачи человеческого опыта, школа должна стать образовательным пространством, чтобы ученик был подлинным субъектом, активным, ответственным, способным рефлексировать свою деятельность, правильно оценивать ее ход. Видеть происходящие изменения в предмете деятельности и в самом себе.

4 НОВЫЕ ПОДХОДЫ К СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ

4.1 Понятие о формативном и суммативном оценивании

При прохождении курсов тренеров третьего (базового) уровня (2013 год), мною были изучены материалы авторов Группы Реформы Оценивания (Assessment Reform Group). Нами было получено разрешение и доступ к материалам программы курсов в учителей третьего базового уровня (см. Приложение А). Группа академиков Великобритании, которая разработала Концепцию «Оценивание для обучения», с целью подготовки доказательств для информирования учителей. Разработанная Программа третьего базового уровня предполагает осмысление и внедрение в практику учителей Казахстана наработки ученых и практиков всего мира. Содержание и материалы Концепции получили свою известность в 1999 г. после опубликования брошюры под одноименным названием «Оценивание для обучения» [68]. Где авторы раскрывают понятия «оценивание для обучения» и «оценивание обучения». На основании исследований данных авторов в содержании курсов повышения квалификации учителей третьего (базового) уровня рассматриваются понятия «оценивание для обучения» и «оценивание обучения». По мнению этих авторов, целью оценивания являются:

- Определение сложностей обучения. В средних школах могут использоваться тесты для определения проблем в области, например, грамотности и арифметики; после этого может проводиться специфическое корректирующее обучение и повторное тестирование.

- Обратная связь, свидетельствующая о достижениях (для учеников, учителей и родителей). Такая обратная связь может варьироваться от неформального оценивания «впечатления» до официальных письменных тестов, но главной целью является постоянное уведомление учеников и учителей о достижениях и развитии, например, знаний, понимания, навыков и т.д.

- Мотивация. Часто обратная связь выступает как мотив. Перспектива теста или экзамена, как стимул, обычно концентрирует ум и действия некоторых учеников и учителей. Так внешний стимул может являться источником поощрения для обучения, но с такой же вероятностью без тщательного контроля может стать инструментом принуждения.

- Прогнозирование и отбор. Посредством оценивания имеющихся знаний

и навыков учителя пытаются прогнозировать будущее поведение и развитие учеников. Результаты государственной экзаменационной системы часто используются в целях отбора, в частности, для доступа к дальнейшему (высшему) образованию или трудоустройству. В рамках школы обычно существует определенная форма оценивания до того, как ученики будут отобраны для распределения в группы и классы [69].

-Контроль и исполнение стандартов. В результате оценивания возможно присуждение квалификации, а по результатам государственных экзаменов - степеней высшего образования. К примеру, необходимы обоснованные гарантии того, что лица с «квалификацией» соответствуют приемлемым стандартам.

Сегодня в Казахстане реализуются различные международные программы, проекты, исследования. Анализ данных, полученных по международным тестам, таким как PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), Timss (Trends in Mathematics and Science Study) направлены на соответствие международным требованиям, которые позволяют работникам казахстанского образования, специалистам расширить свой профессиональный кругозор, помогают им не только понять мировые тенденции, но и адаптировать их к казахстанской образовательной практике. Все это в той или иной степени способствует интернационализации казахстанского образования, его международному признанию.

Академики данной группы в своих исследованиях раскрывают понятия формативное и суммативное оценивание.

Высказывания Александера «Оценивание в классе не является лишь техническим приемом. Учителя оценивают, выставя оценки в письменной или в устной форме. За любой используемой ими формой значатся не только объективные или недостаточно объективные нормы и стандарты, но и понятия о развитии, обучении и мотивации ребенка, а также ценности, касающиеся таких категорий, как самооценка, способности и усилия» раскрывают суть процесса оценивания с использованием идей формативной и суммативной оценки современном этапе [70].

На основании исследований данных авторов в содержании курсов повышения квалификации учителей третьего (базового) уровня рассматриваются понятия «оценивание для обучения» и «оценивание обучения». В европейских школах используют эти понятия уже с 60 годов 20 века, у нас в Казахстане мы вводим эти понятия на курсах третьего (базового) уровня. В ходе проведения модуля «Оценивания для обучения» я убедилась, что значения каждого понятия недостаточно четко определены, установлены различия, как бы смазаны. Они имеют практически одно и то же значение, оцениванием обучения (суммативное) – это выставление оценок, отметок, а оценивание для обучения (формативное), цель которого использование оценивания как части преподавания для содействия обучению учеников и повышению качества образования [71], [72].

Учитель на современном этапе не должен видеть, процесс оценивания как

окончательный результат, в первую очередь, он должен понимать, что оценивать – это значит улучшать, помогать, направлять, создавать условия. Недаром же термин «оценивание» происходит от латинского слова «сидеть рядом», т.е. учитель наблюдает, делает оценку, принимает решения, он сидит

Если идет процесс самооценки последовательность действий та же: только ученик размышляет о своих собственных знаниях, анализирует их, делает выводы. Ведь термин «оценивание», используется для обозначения деятельности, направленной на систематическое суммирование результатов обучения с целью принятия решений о дальнейшем обучении.

На протяжении многих лет учителя проводили оценивание суммативное, по рекомендациям и методике преподавания того времени. Суммативное оценивание (*оценивание обучения*) определяло, что знает ученик на данном этапе, это было показателем выполнения норм, требований стандарта и учебной программы по предмету. Это символические обозначения критериев и стандартов, на которых они основаны. По существу, такое оценивание не направлено напрямую на вклад в будущее обучение, за таким оцениванием мы не видим личности ребенка, его потенциала. Хотя мы говорим, что знания полученные ребенком имеют фундаментальную основу для дальнейшего развития. Этот процесс работает на отметку, а кто знает: как оценивать, какую поставить отметку, конечно, учитель. Главная миссия ученика: выполнил работу, получил отметку.

С учетом высказываний ученых Великобритании, Группа Реформы Оценивания (2002), *оценивание для обучения* (формативное) - это процесс поиска и интерпретации данных, используемый учениками и их учителями для определения этапа, на котором находятся учащиеся в процессе своего обучения, направления, в котором следует развиваться, и установления, как лучше достигнуть необходимого уровня [69]. При этом обращается внимание на то, что учителя не являются единственными оценивающими лицами. Ученики могут быть вовлечены в оценивание своих одноклассников и самих себя, и, даже когда учителя активно проводят оценивание, ученики тоже должны активно участвовать. Мы сейчас говорим об ученике как субъекте образовательного процесса, лишь те, кто учатся, способны научиться и тому, чтобы улучшить свое обучение. Если ученик будет видеть свои ошибки/ удачи, он научится реагировать на информацию, сможет ее анализировать, находить пути решения, у него появится желание действовать, повысится мотивация. А мотивированный ребенок – это уже огромный успех и его деятельности, и деятельности учителя.

Прежде всего, необходимо заметить, что любые прогрессивные методики и технологии, а уж тем более мастерство учителя, несомненно, включают в себя работу по мотивации образования учащихся. Самой практикой доказано, что мотивированный ребенок достигает больших и лучших результатов в учебе (и значительно быстрее их достигает), чем ученик немотивированный, постигающий науку без интереса или под давлением.

Суть оценивания на современном этапе требует использование новых подходов, все виды оценивания имеют одинаковые общие характеристики и включают в себя:

1.наблюдение, для того чтобы провести оценивание, необходимо выяснить, что знают и умеют делать ученики, а также, с какими сложностями они сталкиваются. Наблюдая за повседневной деятельностью в классе, слушая общение детей, наблюдая за учениками, выполняющими задание, либо проверяя выполнение ими классной или домашней работы, можно получить необходимую информацию. Хотя в отдельных случаях, возможно, понадобится использование особого продуманного способа получения необходимой информации. Так, письменное задание или тест способны реализовывать вышеуказанные цели, но не менее эффективным может оказаться правильно выбранный устный вопрос. Ответы учеников на вопросы должны быть интерпретированы. Иными словами, *оценивающее лицо должно определить значение полученных данных* [71].

2.интерпретация полученных данных. Интерпретация проводится в отношении того, что вызывает интерес, например, особые навыки, точки зрения или различные виды знаний. Такие параметры часто называют критериями и относят их к целям обучения или задачам. Обычно наблюдение, как часть оценивания, производится по заранее сформулированным критериям, но иногда учителя наблюдают за незапланированным взаимодействием или результатами и применяют критерии ретроспективно. При помощи интерпретации можно описать или попытаться объяснить поведение; либо интерпретация выступает как логический вывод из поведения, например, то, что говорит ребенок, является результатом его умственного мышления. В этой связи интерпретацию иногда называют логическим выводом.

3. Заключение. На основе интерпретации данных делается **заключение**, что предполагает некое оценивание. На данном этапе процесс оценивания представлен по-разному в соответствии с разными целями, которым он служит, и назначениями, по которым будет применяться информация [72].

4.2 Опыт Назарбаев интеллектуальной школы по новой системе оценивания

В Послании Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана от 17 января 2014 год говорится «...Нам предстоит большая работа по улучшению качества всех звеньев национального образования. В среднем образовании надо подтягивать общеобразовательные школы к уровню преподавания в Назарбаев Интеллектуальных школах. Выпускники школ должны знать казахский, русский и английский языки. Результатом обучения школьников должно стать овладение ими навыками критического мышления, самостоятельного поиска и глубокого анализа информации» [73].

Ускоренное социально-экономическое развитие Казахстана в начале 21 века вызвало острую необходимость в профессионалах с высоким уровнем технических, управленческих и лидерских компетенций, поэтому в 2008 году по инициативе Первого Президента Республики Казахстан, Лидера нации Нурсултана Назарбаева запущен проект по созданию Интеллектуальных школ.

Ещё 29 января 2010 года Н. Назарбаев планировал «К 2015 году должна полноценно функционировать национальная система, а к 2020 году – она уже должна давать результаты в виде разработок, патентов и готовых технологий, внедряемых в стране. Особый приоритет в сфере образования будут иметь проекты, подобные создаваемым в Астане уникальным учебным заведениям. – «Новый Международный университет», «Специальный Фонд» и «Интеллектуальные школы», которые уже успешно работают. Я согласился, чтобы они носили мое имя. Надо сделать все, чтобы они стали флагманами отечественной системы образования, выступили главными площадками по разработке и апробации современных учебных программ с последующим внедрением их по всей республике» [74].

Интеллектуальные школы призваны стать экспериментальной площадкой, осуществляющей разработку, мониторинг, исследование, анализ, апробацию, внедрение и реализацию современных моделей образовательных программ по уровням: начальная школа (в том числе дошкольное воспитание и обучение), основная школа и старшая школа.

Существующие требования и стандарты образования в Республике Казахстан не позволяли на должном уровне внедрить современные формы управления в сфере образования, реализовать инновационные образовательные программы и научные проекты.

В этой связи для внедрения современной формы управления в сфере образования, развития академической свободы и автономности, необходимой для реализации инновационных образовательных программ и научных проектов, 19 января 2011 года принят Закон Республики Казахстан «О статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд» (см. Приложение Б).

Данный статус подразумевает право самостоятельно утверждать образовательные учебные программы, устанавливать требования к вступительным экзаменам, текущему контролю успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации и другое. Принцип академической свободы позволит ускорить разработку и апробацию новых программ, модернизацию системы среднего образования.

Одной из проблем современной школы является отчуждение ученика от внешне задаваемого для него содержания образования. "Давая" детям знания, заставляя усваивать их, школа воспитывает потребителя, в лучшем случае всезнайку-энциклопедиста, теряя при этом творца и деятеля. Это приводит к ослаблению внутренней мотивации учеников, неостребованности их творческого потенциала, развитию негативных явлений, связанных с нежеланием детей учиться, отчуждением от школьного обучения, гиперболизацией формальных ценностей образования (получение отметки, сдача экзаменов, поступление в ВУЗ). Условием повышения эффективности системы образования является её непрерывное самообновление. В комплексе необходимых сегодня школьных преобразований выделяется один элемент - увеличение сроков общего среднего образования до 12 лет. Переход к 12-

летней школе предполагается с помощью следующих средств:

1. Включение в образовательный процесс возможности ученического целеполагания и самоопределения по отношению к изучаемому курсу, разделу или теме.
2. Введение в учебные программы и пособия деятельностного содержания образования, регламентирующего:
 - а) конкретные виды деятельности учащихся в каждой изучаемой области или теме;
 - б) педагогические технологии (формы, методы) оптимально выбираемые педагогом для организации освоения учениками каждой изучаемой области или темы;
3. Представление в качестве первичного содержания образования реальной действительности, а не готовых знаний о ней.
4. Обеспечение продуктивной ориентации образования путем задания планируемых видов образовательной продукции учеников, получаемой ими в качестве результата собственной деятельности [75].

Что конкретно надо делать?

1. Осуществить системное обновление среднего образования (цели, содержание, методы, формы, ожидаемые результаты).
2. Создать принципиально новый рамочный документ (ГОСО) для организации образования в школе соответственно современным требованиям.
3. Ориентировать образовательный процесс школы на качественную подготовку детей к требованиям жизни в XXI веке, в частности:
4. Обеспечить развитие «навыков, необходимых в XXI веке:
 - 1). Критическое мышление и умение решать проблемы
 - 2). Командная работа и лидерские качества
 - 3). Гибкость и умение адаптироваться к новым условиям
 - 4). Инициативность и предпринимательские навыки
 - 5). Умение грамотно и четко излагать мысли как устно, так и письменно
 - 6). Умение искать и находить информацию
 - 7). Любознательность и воображение [76].

Конечно, этот процесс повлечен за собой обновление. Основными направлениями обновления содержания образования являются:

- приведение содержания образования в соответствие с современными запросами социально-экономического развития общества;
- обеспечение гуманизации содержания образования, его вариативности;
- обеспечение содержания образования, способствующего формированию ключевых компетенций, направленных на воспитание потребности и умения самостоятельно добывать и применять знания на практике;
- отбор содержания образования, направленный на формирование познавательной мотивации;
- ориентирование содержания образования на целенаправленное и систематическое приобщение учащихся к научным способам познания и самостоятельным исследованиям;

-ориентация содержания образования на воспитание уважения к национальной культуре и открытости по отношению к другим культурным истокам.

Выделены были существенные факторы, влияющие на изменения в системе образования.

1. Происходит постоянное обновление научных знаний.
2. Наблюдается быстрый темп развития техники и технологий;
3. Изменяется форма организации труда;
4. Недостаточность стандартных умений (шаблонных действий) по узким специальностям для трудоустройства на современном этапе;
5. Дефицит у взрослого населения тех навыков, которые востребованы на современном рынке труда.

В чем же причины системного обновления среднего образования. Рассмотрим на примере нормативных документов, регламентирующих деятельность образования.

В мировой образовательной практике:

1. смена парадигмы: от «образования на всю жизнь» на «образование в течение всей жизни»;
2. приоритетная значимость ценностей в образовании: «ценности в образовании»;
3. предъявление новых требований к выпускникам школы:
4. повышение духовно-нравственной основы,
5. проявление функциональной грамотности и конкурентоспособности,
6. творческий подход к решению учебных и жизненных ситуаций.

В образовательной практике Казахстана:

1. Образовательная практика страны ориентирована на интеграцию в мировое образовательное пространство и учитывает тенденции развития образовательной практики.

2. Казахстан присоединился к основным международным соглашениям в области высшего образования, в том числе Лиссабонскому «Соглашению по Признанию Квалификаций Относительно Высшего образования» (1997), Болонской Декларации (1999) (см. Приложение В, Г). В связи с этим:

3. Результаты школьного образования, соответствующие 4-му уровню Европейской рамки квалификаций, являются одним из ведущих факторов для признания квалификации школ в качестве вступительных требований при поступлении в университеты страны и мира на степень бакалавра.

4. Для достижения 4-го уровня Европейской рамки квалификаций более приемлема 12-летняя структура школы, что подтверждается опытом большинства стран мира.

5. По окончании 12-го класса у учащегося должны быть сформированы знания, умения и компетенции в соответствии с 4-ым уровнем Европейской рамки квалификаций [75].

Для осуществления системного обновления среднего образования в Республике Казахстан необходимо:

-усилить ценностную значимость среднего образования;

- разработать принципиально новый стандарт образования, ориентированный на результат;
- совершенствовать структуру школы;
- создать надежную систему оценивания качества образования: достижений учащихся, школы и системы в целом.

На данный момент разработан проект Государственного общеобязательного стандарта начального образования (см. Приложение Д). Содержание пояснительной записки раскрывает основные направления в условиях глобальных перемен. Образовательная политика Республики Казахстан нацелена на усиление ценностного смысла образования в целом, и его вклада в судьбу каждого человека, на повышение качества всех уровней системы образования. В основе модели 12-летнего обучения лежат образовательные компетенции, которые предполагают использование инновационных методов обучения знаниям, принципам, ценностям, социально-значимым способностям, формам деятельности, способам общения, нормам поведения, что позволит учащимся стать конкурентноспособными.

Воспитание образованного, интеллектуально развитого, духовно сильного человека является залогом укрепления нравственных ценностей, национально-культурных традиции и обеспечения преемственности поколений. Гармоничное становление личности на основе развития ценностного отношения к себе, другим и миру становится предпосылкой утверждения мира и согласия, созидательной силой воплощения национальных приоритетов, а также условием сознательного выполнения каждым своего общественного долга.

Проводимые поиски в сфере образования Казахстана направлены на принятие верных решений для качественной подготовки детей к требованиям жизни в XXI веке. В мировой образовательной практике уже очерчен круг компетенций, которые рассматриваются всеми как желаемый результат образования (ЮНЕСКО, 1996). Реформа образования в нашей стране основывается на мировом опыте, ориентированный на развитие таких качеств личности, которые необходимы каждому учащемуся для успешной работы и для обучения на протяжении всей жизни. Это значит, что выпускники системы образования должны быть не только функционально грамотными, но и способными проявить духовную и нравственную силу при решении любых жизненных проблем, при выборе средств, методов и путей достижения поставленной цели.

Среднее образование, в том числе начальное образование направлено на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности, способной нести ответственность за свою Родину на основе казахстанского самосознания и культурной идентичности. В связи с чем, роль школы должна заключаться в том, чтобы научить ребенка учиться в течение всей жизни.

Новые параметры функционирования среднего образования, обуславливают переход от информационного обучения к использованию инновационных методов обучения фундаментальным знаниям, принципам, ценностям, социально значимым способностям, формам деятельности,

способам общения, нормам поведения, которые позволяют учащемуся добиваться конкурентных преимуществ, как в учебе, так и в трудовой деятельности.

Одним из направлений содержания проекта является внедрение критериального оценивания в процесс обучения 12 - летней модели образования. Представляем ведущие идеи процесса оценивания, апробируемые в Назарбаев Интеллектуальной школе города Павлодара (см. Приложение Е).

Вся структура учебного процесса в школе строится с позиции: что оценивание – это механизм сопоставления фактического результата учащегося с ожидаемыми результатами обучения учебных программ для корректировки планирования и организации обучения. Эта взаимосвязь просматривается в схеме в соответствии с рисунком 1.

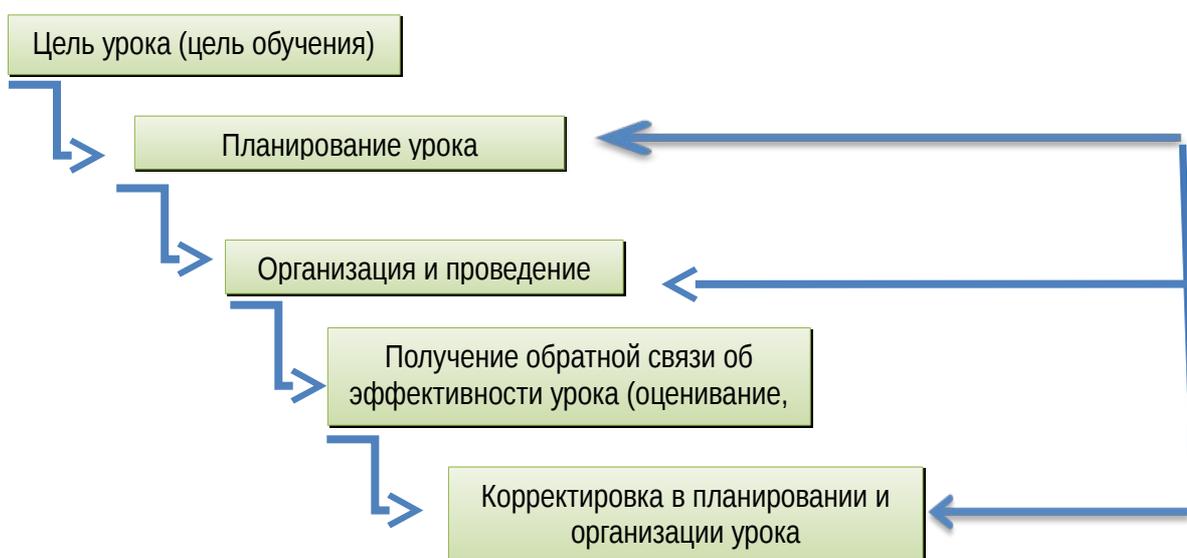


Рисунок 1 - Механизм сопоставления фактического результата учащегося с ожидаемыми результатами обучения учебных программ

Таблица 24 - Сравнение традиционного и критериального оценивания

Традиционное оценивание	Критериальное оценивание
Оценки выставляются путем сравнения результатов ученика по оцениванию знаний. Оценки не имеют четкого описания уровня их достижений.	Установлены единые критерии оценивания, понятные учащимся. Уровни достижения каждого критерия определяются в разрезе тем и разделов учебной программы в соответствии с целью обучения, и заранее известны учащимся.
Оценивание не показывает степень усвоения конкретных тем учебной программы.	Журнал позволяет отражать степень усвоения конкретных тем учебной программы и показывает пробелы учащихся.

Оценивание носит субъективный характер.	Оценивание носит объективный характер, что позволяет учителю оказывать индивидуальную помощь каждому ученику по слабоусвоенным темам.
---	---

Вся процедура оценивания базируется на критериальном оценивании. Критериальное оценивание - оценка учебных достижений учащихся в соответствии с заранее известными критериями оценивания, позволяющими корректировать индивидуальную траекторию обучения для достижения ожидаемых результатов в соответствии с целями обучения. Педагоги школы имеют опыт работы и используют разные стратегии по применению идей критериального оценивания в практике. Основные различия видов оценивания можно увидеть в таблице 24.

Критерии оценивания позволяют описать достижения планируемых результатов обучения в соответствии с целями обучения. А цели обучения – утверждения, формулирующие ожидаемые результаты по достижению знаний, понимания и навыков в течение курса обучения по предмету в соответствии с учебной программой, которые работают на оценивание навыков. Индикаторы оценивания деятельности ученика показаны на рисунке 2.

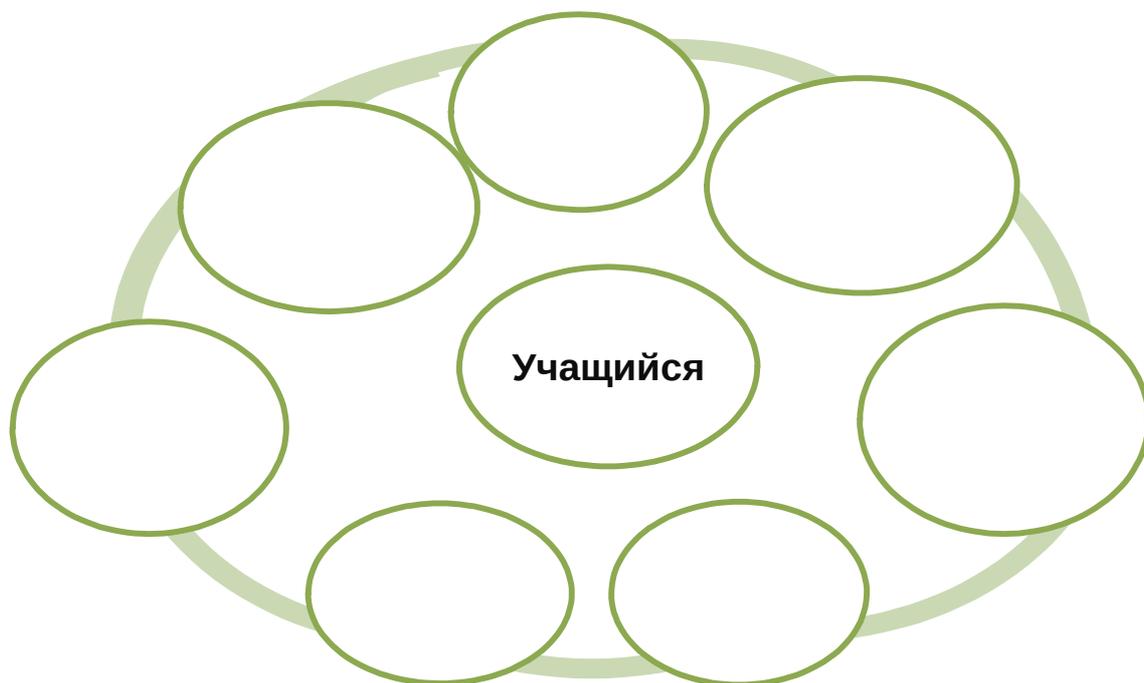


Рисунок 2 - Индикаторы оценивания деятельности ученика

На курсах учителей работа по освоению идей оценивания на современном

этапе предполагало использование потенциала каждого учителя и его опыта, работа проводилась в интерактивном режиме в группах. Учителя составили таблицу, содержание которой раскрывает, особенности и различия разных видов оценивания. Содержание таблицы показывает глубокое осмысление учителями особенностей этих видов оценивания. Понимания идеи применения критериев при разных видах оценивания

Таблица 25 - Составляющие модели критериального оценивания

Формативное оценивание (оценивание для обучения или текущее оценивание)	Суммативное оценивание (оценивание обучения или итоговое оценивание)
проводится учителем в течение четвертей	проводится учителем после завершения каждой четверти
определяет текущий уровень усвоения знаний и навыков в процессе повседневной работы в классе в соответствии с целями обучения учебных программ;	определяет уровень применения знаний, умений и навыков при завершении изучения блока учебной информации за четверть;
позволяет учащимся понимать, насколько правильно они выполняют задания в период изучения нового содержания.	является основой для определения итоговых оценок за четверти и учебный год.

Связи с тем, что более полутора тысяч учителей области прошли уровневые курсы и владеют новыми стратегиями оценивания, сейчас ими внедряются и проходят апробацию приемы формативного оценивания, реализуя идеи «оценивание для обучения». В процессе проведения урока учитель оценивает достижение учащимися целей обучения учебных программ. Количество целей обучения отличается по предметам и четвертям. Оценивание достижения целей обучения осуществляется в соответствии с критериями. Критерии и дескрипторы (уровни достижения критериев в соответствии с целью обучения) разрабатываются для каждой цели обучения. Для оценки достижения критерия используются дескрипторы. Как учитель это планирует можно увидеть в таблице 26.

Таблица 26 - Оценочный лист

Предмет	Познание мира
Класс	1
Раздел	Мир вокруг нас
Тема	Климат и погода
Цель обучения	Уметь различать времена года по их признакам

Критерии	Дескриптор	Оценивание	
		достиг	недост.
Знание и понимание	Учащийся: - Называет все времена года	+	
	- Называет 2-3 признака каждого времени года	+	

Продолжение Таблица 26

Применение	Учащийся: - Называет все времена года	+	
	- Называет 2-3 признака каждого времени года	+	
	По картинкам с изображениями времен года: - выбирает правильно картинки, соответствующие конкретному времени года	+	
	- Объясняет выбор картинки, называя признаки времени года	+	
Вывод: учащийся достиг цели обучения			

Такая модель формативного оценивания дает решение о достижении цели обучения, которое основано на комбинации:

- знание предмета;
- опыт преподавания и оценивания;
- использование методических рекомендаций учебных программ и планов; мнение коллег.

Решение учителя фиксируется в журнале по каждой цели обучения, т.е. учитель принимает решения о достижении учащимся целей обучения. Пример такой записи раскрывает таблица 27.

Таблица 27 – Журнал, с записями достижений учащихся

Уч-ся «Достиг» цели обучения, если:	Уч-ся «Стремится» к достижению цели обучения, если
Правильно отвечает на вопросы, выполняет задания в соответствии с критериями.	Не может правильно ответить на вопросы, выполнить правильно задания в соответствии с критериями, часто нуждается в подсказках.
Самостоятельно выполняет поставленные задачи.	Нуждается в поддержке одноклассников или учителя для выполнения заданий
Участвует активно, демонстрируя соответствующие навыки мышления (планирование, анализ, формулирование вопросов и	Участвует ограниченно или пассивно, в основном, отвечая на вопросы других или соглашаясь.

выводов, обсуждение вопросов, обоснование точки зрения).	
Ясно формулирует то, что узнал, прогнозирует результаты обучения.	Не уверен в результатах своего обучения и не может выразить то, чему научился.

Альтернативным оцениванием является суммативное оценивание, которое проводится в конце каждой четверти с использованием заданий разного типа и уровня сложности. После проверки суммативных работ проводится модерация - процесс обсуждения работ учащихся учителями по одному предмету и классу с целью стандартизации оценок для обеспечения объективности и прозрачности оценивания. Модерация позволяет значительно повысить результативность и качество образовательного процесса. Результаты суммативного оценивания фиксируются в журнале в виде баллов.

Результатов оценивания могут быть представлены в виде четвертной оценки в конце каждой четверти, включающей результаты формативного и внутреннего суммативного оценивания за четверть в определенном процентном соотношении. А также годовой оценки, включающей результаты формативного и внутреннего суммативного оценивания за четыре четверти по предметам в определенном процентном соотношении (см. таблицу 27).

Таблица 27 – Процентное соотношение видов оценивания

Виды оценивания	Формативное оценивание	Суммативное оценивание
Четвертная оценка	30%	70%
Годовая оценка	30%	70%

Проследим за механизмом выставления баллов и оценок.

Максимальное количество баллов за четверть (год) – 60 баллов.

Эти баллы включают результаты формативного оценивания (30%) и внутреннего суммативного оценивания (70%). Максимальное количество баллов за формативное оценивание – 18 баллов (30%), 42 балла (70%) - максимальное количество баллов за внутреннее суммативное оценивание.

Учитель делает отметку о достижении цели обучения при формативном оценивании и выставляет балл за суммативную работу в журнал. В журнал внесены формулы расчета итоговых баллов учащихся, учитывающих количество достигнутых целей обучения за четверть (год), результаты внутреннего суммативного оценивания в баллах в процентном соотношении 30% : 70%. Журнал выполнен в программе Excel и осуществляет автоматический подсчет четвертных и годовых оценок в соответствии с рисунком 3. Журнал может быть встроен в ИОС (информационно-образовательная среда) школы. На данном этапе это актуально, т.к. целью информатизации системы среднего образования является создание единого

информационно-образовательного пространства Республики Казахстан.

Четверть	1			д	Достиг
Класс	1 а	Предмет	Познание мира	с	Стремится
Язык обучения	рус	Учитель		но	Не оценивалось

	Формативное оценивание (ФО)											Внутреннее суммативное оценивание (ВСО)		Четвертная оценка					
	ЦО1	ЦО2	ЦО3	ЦО4	ЦО5	ЦО6	ЦО7	ЦО8	ЦО9	ЦО10	ЦО11	Всего ЦО (max)	Балл ВСО Всего	Балл ВСО (MAX)	Балл ФО	Балл ВСО	всего баллов	четвертная оценка	
1 Ученик 1	д	но	но	но	с	с	с	с	д	но	но	2	10	5	20	3,6	10,5	14,0	2
2 Ученик 2	с	с	с	с	но	д	д	с	с	д		3	10	15	20	5,4	31,5	37,0	4
3 Ученик 3	но	д	с	но	д	д	д	но	д	д		6	10	16	20	10,8	33,6	44,0	4
4 Ученик 4	но	с	с	но	но	но	д	д	с	д		3	10	10	20	5,4	21,0	26,0	3
5 Ученик 5	д	д	д	д	д	д	д	д	д	д		10	10	20	20	18,0	42,0	60,0	5

*Максимальное количество баллов за четверть - 60
Доля формативного оценивания - 30%, т.е. 18 баллов;
Доля внутреннего суммативного оценивания - 70%, т.е. 42 балла

0-1	1
2-23	2
24-35	3
36-47	4
48-60	5

Рисунок 3- Образец журнала

Балльная система оценивания требует отметки. Механизм перевода баллов в оценку показан в таблице 28.

Таблица 28 - Перевод баллов в 5-ти балльную систему оценивания

Перевод баллов в оценку	
Общее количество баллов	Оценка по 5 – балльной шкале
48-60	5
36-47	4
24-35	3
2-23	2
0-1	1

Перевод баллов в 5-ти балльную систему оценивания согласован

Внедрение критериального оценивания предполагает рефлексивную деятельность педагогов. В течение всего учебного 2013 – 2014 года идет апробация и обмен опытом по данному направлению. 28 мая 2014 года в филиале АО «НЦПК «ӨРЛЕУ» Институт повышения квалификации педагогических работников по Павлодарской области прошел круглый стол на тему: «Реализация механизмов программы по трансляции опыта АОО НИШ в организациях образования».

В работе круглого стола приняли участие: Сарбасов Н.С., директор Филиала Центра педагогического мастерства города Павлодара, Лифарева Н.А., кандидат биологических наук, директор Регионального центра повышения квалификации и трансфера технологий ПГПИ, Кожакметова А.А., заместитель директора Инновационного центра развития образования и воспитания Управления образования Павлодарской области, Бабич И.М., заместитель директора по НМР НИШ г. Павлодара, тренеры Центра уровневых программ АО «НЦПК «ӨРЛЕУ» ИПК ПР по Павлодарской области, учителя области.

В процессе работы круглого стола обсуждены вопросы внедрения инновационного опыта АОО НИШ в организации образования области, перспективы критериального оценивания, новые ориентиры профессионального развития педагогов. Определены основные тенденции и перспективы развития системы образования.

Состоялся обмен опытом, идеями и методическими решениями по актуальным задачам формирования и развития у педагогических работников способности к эффективной педагогической деятельности, готовность к постоянному профессиональному росту.

В ходе проведения круглого стола были сделаны выводы. Применение критериального оценивания позволяет всем субъектам образовательного процесса видеть результаты своей деятельности и регулировать образовательный процесс. Обеспечивать обратную связь между учителем, учеником и родителями.

Учителям:

1. определять уровень подготовки каждого ученика на каждом этапе учебного процесса;
2. отслеживать прогресс в обучении и корректировать индивидуальную траекторию развития ученика;
3. мотивировать учащихся на устранение имеющихся пробелов в усвоении учебной программы;
4. осуществлять мониторинг эффективности учебной программы;
5. обеспечивать обратную связь между учителем, учеником и родителями.

Учащимся:

1. знать и понимать критерии оценивания для прогнозирования собственного результата обучения и осознания успеха;

2. использовать многообразие стилей обучения, типов мыслительной деятельности и способностей для подтверждения результатов обучения;
3. участвовать в рефлексии, оценивая себя и своих сверстников;
4. использовать знания и навыки для решения реальных задач, выражать разные точки зрения, критически мыслить.

Родителям:

1. получать объективные доказательства уровня обученности своего ребенка;
2. отслеживать прогресс в обучении ребенка;
3. обеспечивать ребенку поддержку в процессе обучения;
4. устанавливать обратную связь с учителями и администрацией школы.

Поэтому процесс оценивания, построенный на основе идей Оценивания для обучения, является важным и активно пропагандируется на современном этапе. Он решает проблемы усовершенствования преподавания и обучения с учетом новых требований. По своему прошлому опыту многие учителя, ученики и их родители рассматривают оценивание как нечто, что происходит *после* преподавания и обучения. Утверждение о том, что оценивание является неотъемлемой частью преподавания и обучения, требует *значительного изменения сознания каждого учителя.*

5 РАЗРАБОТКА И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

5.1 Анкетирование учителей

Исследование состояло из двух этапов.

Первый этап предполагал выявление условий процесса оценивания на современном этапе, отношение и методическое обоснование оценочной деятельности с позиции учителя. Было проведено анкетирование среди 300 учителей школ области.

Второй этап проводился в школе, среди учеников, материалы обрабатывались с позиции ученика. Проблемы, выявленные при опросе учителей, были апробированы в школе. Необходимо было проанализировать и обосновать общую гипотезу исследования: зависит ли развитие личности школьника от организации деятельности оценивания.

Проводимый нами исследование предусматривало сравнительный анализ условий оценочной деятельности всех субъектов образовательного процесса. Целью исследования было выявление и исследование проблем, условий и индикаторов организации процесса оценивания.

Характеристика общей группы учителей

Распределение в зависимости от места проживания. Сельских учителей – 154 (51,3%), городских- 146 (48,7%) (см. рисунок 4).



Рисунок 4 – Место проживание: город и село

Распределение по гендерным признакам (см. рисунок 5) имело следующее соотношение: 9 (3%) человек – составили лица мужского пола, 291 (97%)-женщины. Это еще раз подтверждает, что учителя-мужчины - редкое явление в современной школе. По мнению психологов, недостаток мужского воспитания в школе оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка.

Распределение по возрасту. Анкеты показали: до 30 лет –78 человек, 31-40 лет – 128, 41-50 лет – 86, 51-57 лет -8. Рисунок 6 подтверждает данные результаты, что возраст респондентов характеризуется активным жизненным периодом, самая многочисленная группа от 31 до 40 лет.

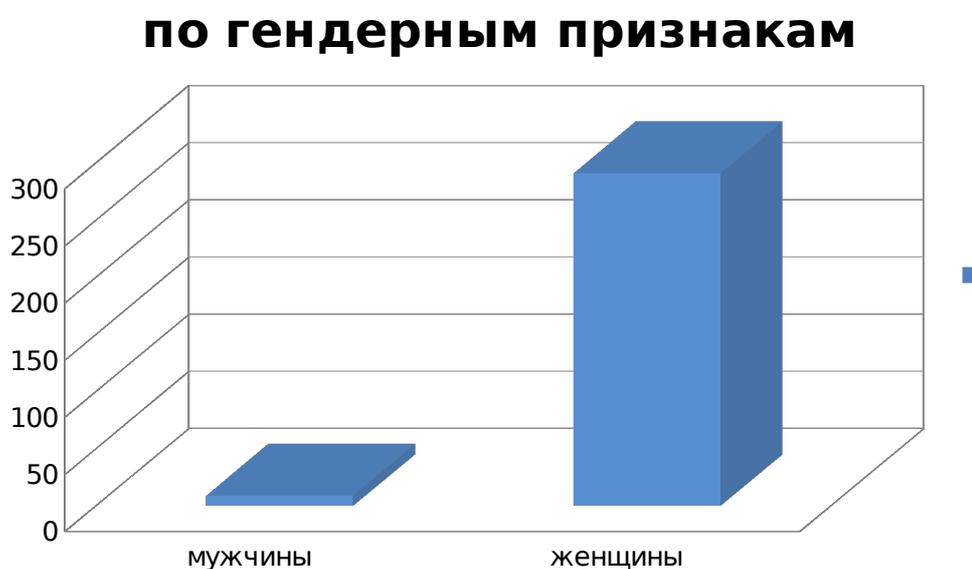


Рисунок 5 – Гендерные признаки

по возрасту

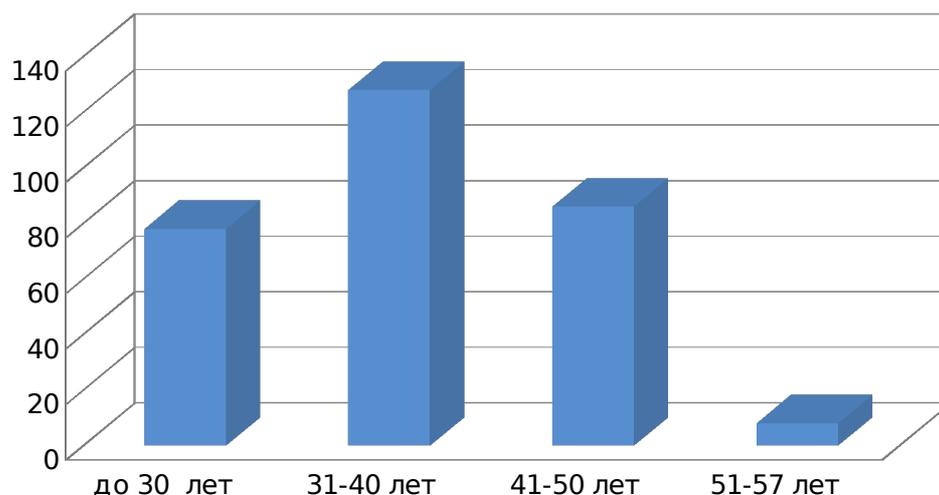


Рисунок 6 – Возрастные данные

Профессиональные качества характеризуются по основным признакам, которые представлены в рисунках 7,8,9.

По стажу работы. Стаж работы от 3-5 лет –26 учителей, 5-10 лет –79, 10-15 лет-66, более 15 лет -129 (43%), что говорит об определенных сложившихся убеждениях и ценностях собственной профессиональной деятельности.

по стажу

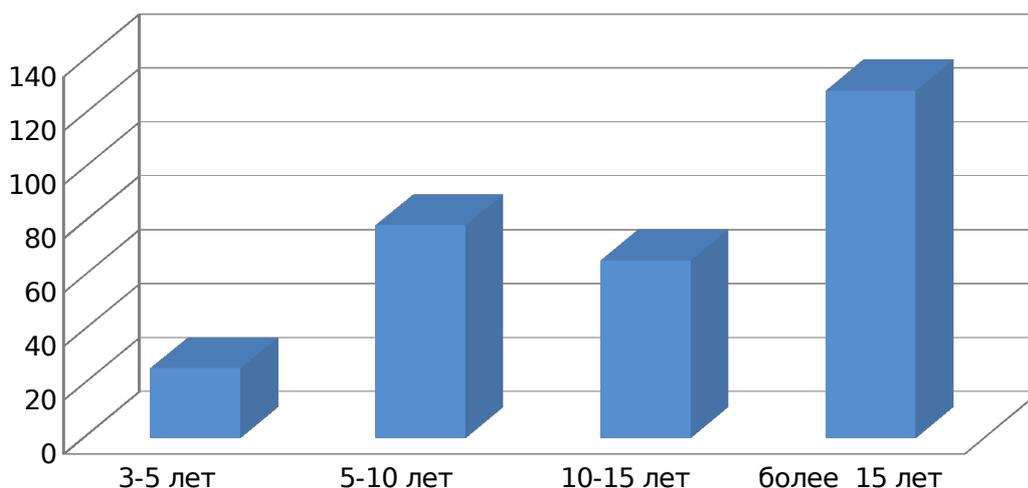


Рисунок 7 – Стаж работы

По категориям. С высшей категорией -111 учителей, 1-84, 2-76, без категории -29. Учителя с высшей и первой категориями составляют 64,7%. Анализ качественного состава педагогических кадров свидетельствует о достаточно высоком уровне профессиональной компетентности.

по категориям

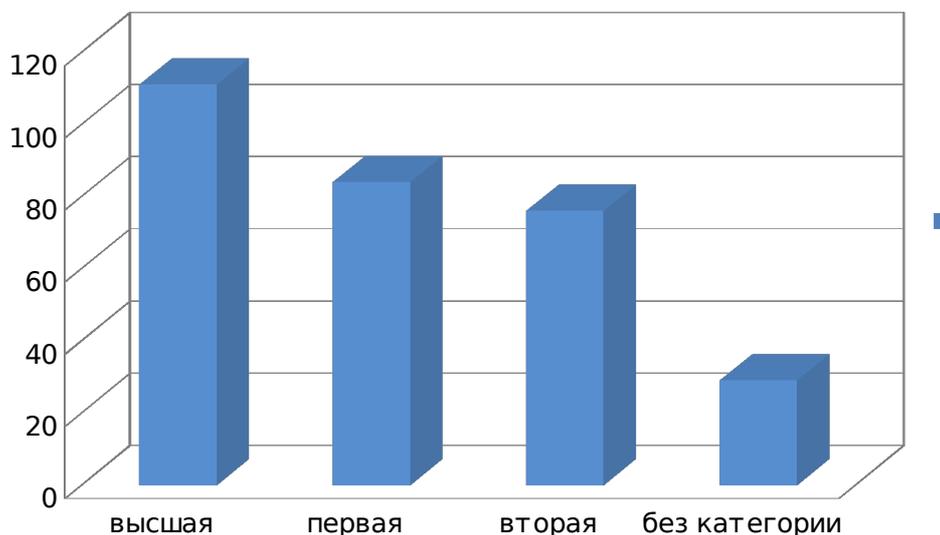


Рисунок 8 – Стаж работы

По предметам. Ведут предметы естественно – математического цикла – 62 учителя (20.1%), общественно – гуманитарного- 143 (47.7%), учителя начальных классов – 68 (22.6%), предметы (ИЗО, физкультура, технология, музыка) – 27 (9%). Преобладают учителя общественно – гуманитарного цикла и начальных классов.

по предметам

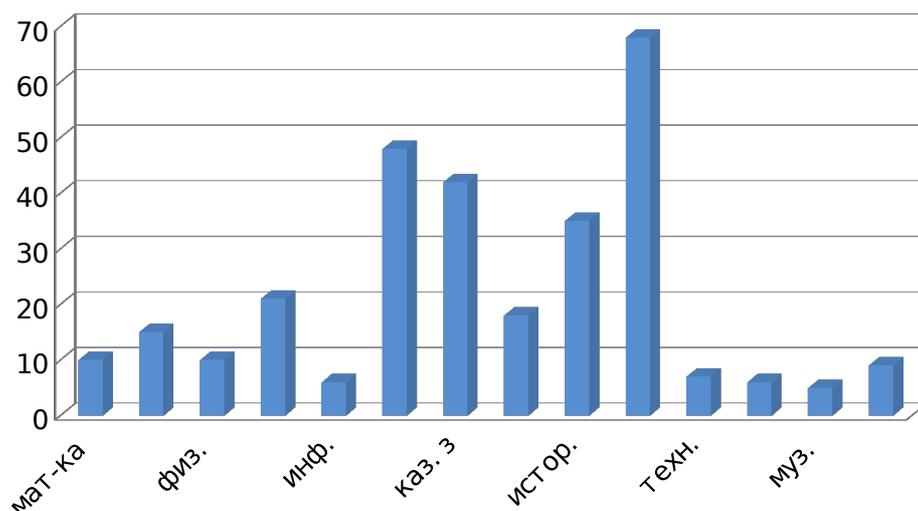


Рисунок 9 – Учебные предметы

Проведенный тщательный анализ состава группы, показал, что размышления учителей об оценивании не зависят ни от возраста, ни от стажа, ни от предмета преподавания и других признаков, а зависят от профессиональных убеждений педагога. Методика преподавания в педагогических институтах и сложившаяся традиционная система оценивания показали, что в подходах к оцениванию необходимы кардинальные изменения.

Настоящее исследование включало опрос 300 респондентов. Случайная выборка из числа учителей, работающих в общеобразовательных школах Павлодарской области, которые проходили уровневые и краткосрочные курсы в Институте повышения квалификации педагогических работников по Павлодарской области. В ходе проведения курсовой подготовки, на занятиях проводились наблюдения за ходом деятельности учителей, отрабатывались устные и письменные рассуждения учителей, были отработаны материалы анкет. Содержание анкет предполагало теоретически обосновать и экспериментально проверить условия и предметные индикаторы процесса оценивания достижений учащихся самими учителями. Осознание ими главных аспектов инновационных подходов в оценивании.

Были разработаны и предложены анкеты (см. Приложение Ж). Содержание анкет предполагало осмысление собственной практики и использование новых подходов в процессе оценивания. Осмысление самой культуры оценочной деятельности, которая включает в себя:

1. Владение учителем информацией о существующих формах и способах оценивания.
2. Осознание им, в какой парадигме он работает.
3. Выбор оптимальных форм оценивания для своего предмета и контингента детей.

Содержание и свод данных анкет представлено в таблице 29.

Таблица 29- Данные анкет

Вопросы	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Отметка является неотъемлемой частью учебного процесса	81%	10%	9%
Оценивать достижения учащихся должен учитель	68%	25%	7%
Отметку ученик должен получать обязательно на каждом уроке	68%	25%	7%
Ученику необходимо владеть навыками оценочной деятельности	25%	70%	55%
Ученик должен знать критерии оценки	89%	10%	1%
Сможет ли ученик оценить свою работу?	21%	64%	15%
Оценки и отметки используются правильно в том случае, если они не тормозят, а способствуют развитию всех учащихся	100%	-	-
Уверены ли Вы в том, что методически грамотно, с позиций новых подходов организуете процесс оценивания в классе?	20%	58%	22%

Из данной анкеты видно, что 100% учителей считают, что оценки и отметки используются правильно в том, если они не тормозят, а способствуют развитию учащихся. Но в тоже время, 80% учителей отвечают «нет» или затрудняются ответить на вопрос «Уверены ли Вы в том, что методически грамотно, с позиций новых подходов организуете процесс оценивания в классе?». Понимания новые требования, идеи оценивания на современном этапе, учителя не владеют способами организации процесса оценивания с учетом новых подходов, где субъектом является процесс является ученик, на ответ «Сможет ли ученик оценить свою работу?», ответили – нет 64%. Доказательством этого являются и ответы на следующие вопросы «Ученику необходимо владеть навыками оценочной деятельности» -нет (70%), «Отметку ученик должен получать обязательно на каждом уроке» -да (68%).

Оценивание достижений обучения учащихся учителем является одним из самых важных и в то же время самым несовершенным направлением педагогической практики учителя. На современном этапе модернизации всей системы образования учитель должен уметь оценивать учебную деятельность каждого ученика. Вряд ли кто из учительства удовлетворён существующей 5-балльной системой оценивания. Ученик постоянно нуждается в похвале со

стороны, которая выражается в школе в оценках и отметках. И эта оценка ученика должна быть объективной. У нас в образовании пока отсутствует объективное оценивание результатов учебной деятельности. Поэтому иногда учащиеся и родители могут быть не довольны отметкой, оспаривать оценку учителя. Если учитель обучает учащихся и сам же оценивает их деятельность, не разработав для этого никакого инструментария, то, естественно, оценка ученика будет субъективной, т.е. оценивающая деятельность в школе, как правило, совершается без измерения достигнутого учеником, а по усмотрению учителя. Оценочная деятельность учителя обычно осуществляется в форме отметок в журнале и в вербальной форме. Оценивая учащихся, сравнивать надо так, чтобы не возвышать одних и принижать других, а стимулировать детей к достижению лучших результатов и совершенствованию своих личностных качеств. Педагог «... должен представить себе ее психологическую основу, т.е. действовать не вслепую, а знать, на что она рассчитана и чего он от нее ждет».

При объективном оценивании ученика учитель должен использовать эффективное поощрение его активной деятельности. Для совершенствования школьной оценки необходимо, чтобы ученик стал субъектом контрольно-оценочного процесса, владел навыками оценочной деятельности. И неслучайно в рамках комплексного проекта модернизации образования ведется большая работа, в которой идет наработка системы оценки качества образования, вводятся системы единого тестирования на территории Казахстана – Единое Национальное тестирование, внедряется независимая форма государственной (итоговой) аттестации в 9-х классах ВОУД Внешняя оценка учебных достижений, работают тематические комиссии, разного уровня. То есть, оценивание выносятся за пределы отношений учитель – ученик, и оценка в этой ситуации уже становится более объективной и независимой.

Методически грамотно организованный процесс контроля побуждает учащихся изучать большее количество информации и самосовершенствоваться. В то же время знание и творческая реализация в профессиональной педагогической деятельности методов, приемов и средств оценивания достижений учащихся на уроке, позволяют успешно решать учебные цели, образовательные задачи и улучшать процесс преподавания и обучения.

В системе учебной работы должны находить свое применение все рассмотренные выше методы проверки и оценки

5.2 Реализация экспериментальной системы оценивания в практике

Второй этап был посвящен работе с учащимися на уроке.

Второй этап также состоял из 2 этапов

1 этап – отработка анкет и анализ ответов детей.

2 этап - наблюдение в ходе серии последовательных уроков за организацией процесса оценивания.

1. Проведение эксперимента дипломной работы, совпало с обучением

на курсах тренеров третьего базового уровня (2013 год) в городе Астане. Содержание проведенного исследования было размещено на портале Центра педагогического мастерства Министерства образования и науки Республики Казахстан. Исследование, по наблюдению процесса оценивания в классе, проводилось в Лицее № 8 для одаренных детей города Павлодара, с учащимися 3 «В» класса. В классе 26 учеников. Класс был выбран случайно, не имело значение ни уровень достижений учащихся, ни какие – то другие критерии отбора. Учитель начальных классов Сысенко Ольга Николаевна, стаж работы 19, категория высшая (см. приложение И).

Учащимся была предложена анкета с целью выявления их отношения к оцениванию (см. Приложение К). Отработанные ответы детей позволили сделать выводы. На вопрос «Зачем ты идёшь в школу?» из 26 учеников 23 ответили – получать знания. С учетом возрастных особенностей, это говорит о том, что ученики понимают, что результатом посещения уроков будут знания. В ходе бесед выяснилось, что дети понимают, что оценка служит мерилем полученных знаний. А вот понимают ли учащиеся, что такое отметка, а что такое оценка? Из опроса я выяснила, что нет. Ведь по сути своей даже словесное оценивание – это вид отметки. Но дети считают иначе, даже если его поругали в школе, но ведь не поставили отметку ни в журнал, ни в дневник, родители не узнают, поэтому это не имеет значение, а учитель ругает всех (91% -позиция учеников в классе). «А зачем тебе нужна отметка?» - ученики ответили, чтобы оценить, что и как я знаю. Теория о том, что отметка – это выявление пробелов. А на вопрос «Когда ты больше доволен посещением школы, когда тебе ставят отметку или когда тебя хвалят?» ученики ответили: «Когда хвалят», независимо какую ученик получил отметку, даже если «5» (в данном случае учитель может поставить ее молча), лучше, когда тебя хвалят. Эта позиция говорит о том, что ребенок больше расположен к позитивному оцениванию, ему лучше получить похвалу. В вопросе «Когда ты не выучил урок и пришёл в школу, то для тебя лучше: чтобы тебя наказали словесно или чтобы тебе поставили «2». Ребята выбрали первый вариант. Ребенок считает, что полученная отметка является итогом, это его результат. А если учитель поругал, то у ученика есть возможность еще что – то исправить, изменить в лучшую сторону. По своей сути дети по-разному понимают значение оценки и отметки, но каждый из них прав. Итак, оценка – это средство поощрения и наказания.

Простые ответы детей подсказывают, что процесс оценивания должен давать возможность видеть свои ошибки, исправлять их, дорабатывать и только потом получать отметки.

На вопрос «Кто оценивает твою работу на уроке?» - учитель 92% (26 учеников), 2 ученика затруднились ответить.

Вот что пишут учащиеся, отвечая на вопрос «Нравиться ли тебе оценивать свою деятельность?» Положительно ответили 8 ребят.

-Да, потому, что я сразу знаю свою оценку.

-Да, потому – что можно исправить ошибку.

- Да, потому – что я буду знать, где у меня трудности.
- «Нет» - ответили остальные (73%), аргументируя тем, что
- это лучше делает учитель;
- я не знаю, как оценивать;
- меня всегда оценивает учитель;
- если себе поставлю плохую оценку – будет обидно:
- оценивать должен учитель.

Такую же позицию разделяют ответы на вопрос «Если бы вы были учителем, как бы вы ставили оценки? Пожалуйста, поставьте галочку рядом с подходом, который вы выбираете - и затем объясните, почему вы выбрали его». Из предложенных трех вариантов, дети выбрали (79%) третий.

1. Я бы всем друзьям поставил пятерки
2. Я бы вообще не ставил оценки
3. Я бы попросил, чтобы оценки ставил учитель.

Анкеты с ответами учеников представлены в Приложении Л.

После обработки анкет был сделан вывод, что учащиеся не владеют приемами, и способами оценки собственной деятельности, не стремятся к анализу результатов своей деятельности. Учитель не работает над формированием оценочных навыков у школьника.

2. С целью определения классной атмосферы, выявления условий проведения оценивания на уроке, в начале исследования, провела наблюдения в классе на уроке математики. Тема «Решение задач», реализуя требования учебной программы, в течение урока учитель организовала работу по отработке способов решения задач нахождение объема, формированию навыков и умений решать примеры с остатком. Был проведен тематический диктант, организована самостоятельная работа в парах. У учащихся класса наблюдался высокий потенциал интеллектуальных и познавательных способностей, поэтому в течение урока учащиеся выполняли задания, работали активно, аргументировано отвечали на вопросы, делали записи в тетради. Учитель активно двигалась по классу, сама проверяла работы учащихся, без каких либо комментариев ставила отметки. Не было живого интереса к отметке, т.к. учитель не объясняла за что, почему поставлена отметка, что необходимо изменить в деятельности, какие допущены ошибки, т.е. учитель не стремилась создать условия для обратной связи, как клеймо «раздавала» отметки, не заботясь о последствиях поставленной оценки.

Дети не проанализировали результаты предметных знаний/незнаний, причин допущенных ошибок, своих потенциальных возможностей, а также осознание проблем, возникших в учебной деятельности, и способов их преодоления.

На уроке четко просматривалась эгоцентричность учителя. Она стояла как бы над детьми, только сама имея право оценивать, хвалить, исправлять ошибки.

Ученики принимали оценки учителя, не принимая участия в этой деятельности. Более того учитель делала замечания, чтобы дети не шумели, не

комментировали. Сам по себе напрашивается вывод: что такой подход формирует у школьника убеждение в том, что оценка - проявление отношения учителя не к его деятельности, а к нему самому. Учитель должен ставить отметку, не нужно спорить, спрашивать учитель сам знает кому, какую и за что ставить отметку.

После окончания урока, обсудив содержание, результативность урока с учителем, выяснила, что учитель не осознает значения процесса оценивания и не создает условия для организации таких форм оценивания как самооценивание, взаимооценивание, оценивание в группе, считая, что дети ещё не обладают такими навыками и ввиду их возраста это им не нужно. С этим справится она сама, как учитель.

При анализе ситуации с учителем, мы за основу взяли пирамиду иерархии потребностей по Маслоу, где высшей ступенью обучения является самовыражение. Нашей доказательной базой были аргументы, что педагогическая практика подтверждает, что младшие школьники, учитывая возрастные особенности, не умеют анализировать собственную деятельность, это приводит к неуверенности, неуверенность вызывает не знание как поступить, оценить свою работу, а это все вызывает боязнь получить отрицательную оценку/ отметку. У учащихся понижается интерес, мотивация к учебной деятельности, одна из возможных причин – неудачи, неуспешность. Если у ребенка нет надежды на успех в деле, которым он занят, у него появляется альтернативный вариант поведения – избегание неудач. В связи с этим на первый план выходит задача поиска эффективных путей реализации оценочной функции учителя, так как оценка (в любом виде) является одним из компонентов образовательной деятельности, ее регулятором, показателем результативности не только учащихся, но и педагогов. Поэтому на данном этапе модернизации системы образования, основная идея педагогов - способствовать развитию учащихся. А обучение и развитие ребенка постоянно находятся в процессе изменения - это главный показатель. Для достижения эффективности и качества учебной самостоятельности, инициативности и ответственности младшего школьника особое значение имеет контрольно-оценочная самостоятельность ребенка, то есть умения самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность и деятельность своих одноклассников.

Традиционно в школах сохраняется система оценивания, построенная на системе из четырех баллов: 2 ("неудовлетворительно"), 3 ("удовлетворительно"), 4 ("хорошо"), 5 ("отлично") и отношения учителя, потому что учитель при выставлении отметки ориентируется на целый ряд позиций:

- уровень учащегося относительно определенного эталона,
- уровень учащегося относительно класса в целом,
- уровень учащегося относительно его же самого в предшествующий период

Это система хорошо просматривалось на уроке, когда учитель ставила отметки относительно эталона - допустил ошибку или нет. По теории

школьник должен иметь право на ошибку, на подробный, совместный с учителем анализ последовательности учебных действий и оценку его результативности. К сожалению, учитель не смогла грамотно организовать это направление урока. Проблема, которая просматривается в деятельности учителя - педагогическая нецелесообразность поспешности в применении цифровой оценки-отметки, карающей за любую ошибку. Контроль и оценивание достижений учащихся происходит только по конечному результату. При этом без пристального внимания остается деятельность учащихся, не оценивается их уровень и динамика развития, не учитывается влияние внешних и внутренних факторов на момент оценивания.

В идеале хотелось бы, как предполагает теория и практика педагогики, чтобы учитель, в течение урока, создавала условия и использовал приемы, направленные на усиление значения оценки в виде аналитических суждений, объясняющих возможные пути исправления ошибок. Такой подход поддерживает ситуацию успеха и формирует правильное отношение ученика к контролю. Как показывает практика, это подтверждается и содержанием и нашего урока, недостаточная эффективность существующей школьной оценки требует либо ее усовершенствования, либо проектирования новой оценочной системы.

После проведенного анализа оценочной деятельности учителя по организации оценивания на уроке, выявления проблем я сумела убедить учителя в том, что система контроля и оценки не может ограничиваться утилитарной целью - проверкой усвоения знаний и выработкой умений и навыков по конкретному учебному предмету. Она ставит более важную социальную задачу: развить у школьников умение проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения.

В ходе беседы совместно вышли на идею, которая направлена на изменение отношения и у учителей, и у учеников к оценке, изменение оценочной деятельности учителя, которая предполагает активизацию внутренних потребностей учеников в умении оценивать собственную деятельность.

Идеи ведущих ученых в данном направлении и осмысление значения оценивания в учебной деятельности каждого ребенка меня натолкнули на проведения уроков – исследования. С целью наблюдения за организацией учебного процесса, способствующего активизировать познавательную деятельность учащихся в течение всего учебного процесса на основе оценивания деятельности каждого, что способствует достижению заданных уровней качества образовательной деятельности учащихся начальной школы.

Главной скрипкой в оркестре – исследования, конечно, является учитель и, естественно, главной нашей задачей было вооружить учителя теоретическими способами и практическими стратегиями организации оценочной деятельности младшего школьника.

Мне хотелось объяснить учителю, чтобы она поняла, что оценка есть

определение качества достигнутых школьником результатов обучения и от выбранной учителем стратегий оценивания, умений организации самого процесса, зависит качество всего учебного процесса. Содержание учебных занятий предполагает осмысление учеником своей деятельности, умением оценивать результаты своей деятельности. С учетом ментальности младшего школьника, на современном этапе развития начальной школы, когда приоритетной целью обучения является развитие личности младшего школьника, учитель самостоятельно определила параметры оценочной деятельности исследования:

- качество усвоения предметных знаний-умений-навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования (требования ГОСо Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080) (см. Приложение М);

- степень сформированности ключевых компетенций младшего школьника;

- степень развития основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, связно излагать мысли, творчески решать учебную задачу и др.);

- уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности; степень прилежания и старания.

Первый параметр можно оценить отметкой за результат обучения, остальные - словесными суждениями (характеристиками ученика).

Планирование урока было составлено с учетом психологических особенностей ребенка младшего школьного возраста: неумение объективно оценить результаты своей деятельности, слабый контроль и самоконтроль, неадекватность принятия оценки учителя и др. Любая проверка знаний должна определяться характером и объемом ранее изученного материала и уровнем общего развития учащихся.

Также были учтены рекомендации ученых – педагогов по организации оценочной деятельности на уроке. Важность объективности оценки. Это проявляется, прежде всего, в том, что оценивается результат деятельности ученика. Личное отношение учителя к школьнику не должно отражаться на оценке. Это особенно важно потому, что нередко педагог делит детей на отличников, хорошистов, троечников и, невзирая на конкретный результат работы, ставит отметку в соответствии с этим делением: отличнику - завышает, а троечнику - занижает.

Планировали, чтобы создать условия для определенного общественного мнения в классе: каким требованиям отвечает работа на «отлично», правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от работы, что нужно сделать, чтобы исправить эти ошибки? Эти и другие вопросы хотелось бы, чтобы стали основой коллективного обсуждения в классе и было направлено на развитие оценочной деятельности школьников.

К концу исследования мне хотелось увидеть и проанализировать деятельность учителя, чтобы она на практике убедилась, что при грамотном проектировании показателей учащийся может самостоятельно оценить качество

своей работы, что, в свою очередь, стимулирует его для достижения более высокого результата в учебной деятельности.

Была проведена серия уроков и исследование в данном классе, за основу было взято пять ключевых факторов:

1. Обеспечение эффективной обратной связи с учениками.
2. Активное участие учеников в собственном обучении.
3. Изменение преподавания с учетом результатов оценивания.
4. Признание значительного влияния оценивания на мотивацию и самооценку учеников, что в свою очередь решающим образом влияет на обучение.
5. Необходимость того, чтобы ученики могли оценивать сами себя и понимать, как улучшить свое обучение.

Выводы по содержанию исследования, направленного на улучшения обучения через оценивание зависят от простых ключевых факторов, которые представлены в виде пазла рисунок 10 [69].



Эффективная обратная связь Обсуждение критериев вместе с учащ

Оценивани

СВЯ

Рисунок 10- Пазлы (система) процесса оценивания

1. Обеспечение эффективной обратной связи с учениками.

В ходе проведения педагогической практики я ещё раз убедилась в значении обратной связи, ещё раз подчеркнула для себя, что невозможно провести урок, не видя достижений и проблем учащихся, которые определяют уровень достижений целей урока и решения учебных задач. Напрашивается вывод:

- что при планировании содержания урока необходимо помнить - обратная связь должна осуществляться в разных направлениях: учитель – ученики, ученик – ученики, учитель – ученик, ученик – ученик;
- использовать обратную связь, как в устной, так и в письменной форме.

При организации обратной связи использовала разные стратегии: сигналы рукой (большой палец), светофор, закончи предложение, кубик анализа, эссе и др.

На уроке дети отвечали на вопросы и, главное, они сразу поняли, что учителю необходимы их ответы, чтобы они сумели проанализировать свою деятельность, учитель ждет их умозаключения, эффект был очень интересен.

Сделала выводы: что эффективность оценивания будет только при доброжелательной атмосфере, когда учитель и ученики - сотрудники, учитель уважает любые правильные/ неправильные ответы учеников, дает рекомендации по исправлению ошибок, вооружает его конкретными приемами, механизмами учебной деятельности, помогает осознать собственные ошибки, исправить их, не менее важно, что ученик не боится своих ошибок, умеет анализировать собственную деятельность и деятельность одноклассников. Это дает учителю и ученику возможность своевременно отреагировать на недостатки, выявить их причины и принять необходимые меры к устранению; возвратиться к еще не усвоенным правилам, операциям и действиям. Обратная связь особенно важна для учителя как средство своевременной корректировки своей деятельности, внесения изменений в планирование последующего обучения и предупреждения неуспеваемости у учащихся.

2. Оценивание одноклассников и самооценивание

На уроках использовались разные формы самооценивания, ребята проверяли себя по ключу, ставили заметки на полях (шкала « волшебный столбик», на котором они отмечают + свои результаты, в соответствии с критериями), показывали карточками сигналы, обозначающие их знание/понимание или незнание/непонимание информации.

После наблюдения, мы сделали вывод, что детям становится понятной та деятельность, которую они осуществляют, если им предлагается объяснить, что им нравится или не нравится, что они принимают или не принимают в ней, и только так учащиеся смогут обнаружить для себя новое. Учащиеся приучаются выработать совместно с учителем критерии оценки той или иной работы. Все это формирует положительную мотивацию учения. В проведении практики четко просматривалось, при самооценивании у учащихся формировалась оценка самого себя, своих достоинств и недостатков, своих действий и возможностей, т. е. самооценка. С самооценки, со способности понять, что «я это уже умею и знаю», «я этому не совсем научился», «я этого совсем не знаю», и начинается учебная самостоятельность младшего школьника. В ходе оценивания на уроке каждый ребенок был вовлечен в активное участие в учебный процесс, урок получился очень живой, с хорошим темпом, дети «рвались в бой», доказывая свои положительные оценки. Учитель сумела ненавязчиво убедить школьников, что самооценка, взаимооценка объективная форма оценивания, учащиеся показали, как они умеют себя, одноклассников оценивать по критериям, сами сумели составить критерии чтения по ролям.

Ещё хотелось остановиться на одном примере, перед написанием диктанта всем детям раздали критерии оценивания диктанта. Кажется нечего нового, дети пишут диктант, проверяют, все как всегда. Но особенность в том, что дети видят критерии, на основании их, проверяют свою работу. Затем учитель проверяет, выставляет оценки, при работе над ошибками ученики видят

свои пробелы. Ошибок намного меньше. Поэтому, значение использования критериев очень значимо и велико. Проведя исследование, мне хочется сказать всем учителям начальных классов, не надо бояться возраста учащихся, уже с первого класса необходимо формировать у детей умение оценивать результат своей деятельности. Так – же мы убедились, что большое значение имеет оценка одноклассника.

Работа в парах, группах дает большой положительный результат и для оценщика и для оцениваемого. Оценивание друг друга позволило учащимся закрепить изученный материал, оценить свои результаты, увидеть ошибки, узнать требования к работам разного вида. При взаимооценивании учащиеся учились отмечать сильные и слабые стороны других работ и, таким образом, проанализировали собственную деятельность. Используя разные приемы оценивания ставила целью подвести итоги урока, обсудить то, что узнали, чем занимались, было комфортно работать на уроке. Для меня было важно узнать: эффективно ли я, как учитель, использовала стратегии на уроке, достигла ли целей урока, имеют ли мои дети анализировать свою деятельность. Конечно, этот урок дал толчок для развития каждого ребенка. Оценочные листы по оцениванию в группе можно посмотреть в Приложении Н.

3. Обсуждение критериев вместе с учениками

Выше были приведены примеры - материалы о значении обратной связи. Доказав, что эффективность оценивания может быть только в том случае, если есть обратная связь. Значение оценки должно носить развивающий характер, ученик должен понимать, что все имеют равные возможности добиться успехов. Поэтому, на уроке несколько раз и учителем, и учениками проговаривались критерии оценивания. Учитель сумела организовать работу так, что оценивание стало понятным, надежным для учащихся, каждый ребенок знал, на основании чего он получил оценку, к чему ему необходимо стремиться.

Если учесть, что главная учебная задача преподавателя заключалась в том, чтобы весь программный объем знаний был усвоен детьми, то станет ясно, что без специальной проверки знаний не обойтись. Больше того, ее надо организовать так, чтобы действительные знания были выявлены как можно глубже и полнее. Поэтому при составлении критериев к оцениванию заданий урока, мы с коллегой придерживались основного требования к оценочной деятельности: формирование у школьников умений оценивать свои результаты, сравнивать их с эталонными, видеть ошибки, знать требования к работам разного вида.

Дети работали по карточкам, оценивая себя по критериям, ставили себе баллы, затем переводили в оценки. В своей практике я заметила и даже, немного была удивлена: как быстро младшие школьники овладели навыком оценивания по критериям, это доказывают и работы учеников (см. приложение П).

Уже на последнем уроке дети самостоятельно оценивали свою деятельность по критериям, сами в группе разрабатывали критерии, выставляли оценки и анализировали свою деятельность, и деятельность одноклассников.

Как - то ненавязчиво на уроке сложилась атмосфера определенного общественного мнения в классе: каким требованиям отвечает работа на «отлично», правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от работы, что нужно сделать, чтобы исправить эти ошибки? Эти и другие вопросы стали основой коллективного обсуждения в классе. Я сделала вывод, что это очень интересно и познавательно детям, но самое главное, независимо от возраста, даже младшие школьники умеют работать в режиме оценивания. Конечно, здесь огромную роль играет мастерство учителя, умение создать условия для данной работы.

4. Эффективная постановка вопросов

Позитивное, критериальное оценивание будет эффективным, если выполняется ещё одно условие – наличие оценочного суждения. Это и обратная связь, это и рассуждения, это и взаимодействия, но здесь, я убедилась в ходе практики, большое значение имеет постановка вопросов, направленная на осознание мотивов собственной деятельности. Поэтому, в течение урока, учитель предлагала ответить на вопросы. Ученики отвечали: Зачем мне нужно это знать, уметь? Что я приобрету, если это узнаю? Что я потеряю, если этого не узнаю? Также были вопросы, которые были направлены на планирование своей деятельности и анализ достигнутых результатов. Это направления требовали ответа на вопросы: какие мои усилия потребуются для выполнения учебной (практической) задачи? Что я должен делать и какова последовательность моих действий (что сначала, что потом)? Какие средства мне понадобятся для этого? Какие трудности могут встретиться мне, и как я смогу их преодолеть? Соответствует ли полученный результат поставленной цели? Как я могу проверить полученный результат? Замечу ли допущенные ошибки? Пойму ли, почему они возникли? Опять сделала вывод, что учителю необходимо вооружить детей приемами оценочного суждения. Научить их оценивать свои усилия и их влияние на результат.

После проведения практики детям задала вопрос: нравиться ли вам оценивать себя, других и почему? Все дети ответили утвердительно, аргументировав: я узнаю свои ошибки, свои слабости, потому – что это быстро, потому – что я как учитель, когда учитель оценивает не понятно, а когда сам сразу видно ошибки, надо подумать, вспомнить.

Проводя системную работу из урока в урок, наблюдала насколько повышается уровень оценочной деятельности детей. На первых уроках дети просто отвечали на вопросы по инструментам обратной связи: сегодня я узнал...было интересно...было трудно...теперь я могу...я почувствовал, что... я выполнял задания...я понял, что... я смог..., то потом дети стали анализировать: мне было интересно работать в группе, потому – что... мне захотелось узнать о животных, которые ... я не смог оценить работу, потому-что сам не знал о... Дети не боялись высказать свое мнение, не боялись своих ошибок, знали характеристику отметок и за что, это отметка ставится. Эти

методы контроля способствовали активизации познавательной деятельности учеников на уроке, создавали условия взаимной

требовательности и требовательности к себе. Доказательством являются работы учеников приложение Р.

Как показал эксперимент, при таком оценивании нет условий для сравнения себя с другими. Ребенку интересно, потому – что оценивая можно рисовать и он сам видит красиво или нет, интересно или нет, понял или не понял. Один ребенок успешен по одному критерию, а другой – по другому. Ярлыки, как “отличник”, “троечник”, “хорошист”, отпали сами собой.

Главная идея нашего исследования – изменить отношение учителя и учеников к оцениванию, получилась. К концу исследования – эксперимента было заметно, что оценивание работает на процесс обучения, на улучшение показателей, на повышения мотивации ученика, дети стали более активны, не боялись высказывать свои предложения, оценивать работу свою и работу одноклассников. Учащиеся сумели показать умения использовать критерии в оценивании. При оценивании видели содержания каждого критерия, переводили баллы в отметку. Это еще раз подтверждает идею, что ученики свободно за короткий период времени овладели навыками оценивания. Но на данном этапе необходимо смещение акцентов с того, что учащиеся не знают и не умеют, на то, что он знает и умеет по данной теме и данному предмету, с оценивания учителем –на самооценивание, интеграцию количественной и качественной оценок. Свободно использовали понятные для них критерии. Это показали работы учеников (см. приложение 13).

Из практики можно привести много примеров, когда учитель ставит отрицательную оценку ученику, тем самым перекрывая ему дорогу к учебе. Как часто дети в младшем школьном возрасте плачут, не зная как объяснить получение плохой оценки, ведь он так старался.

При оценивании своей деятельности *ученик* владеет способами оценивания, учится анализировать, делать выводы, корректировать свою деятельность, аргументировать оценки. К концу месяца работы с учениками показал, что дети владеют навыками оценочной деятельности, это доказывают и рабочие тетради учеников, где видны разные примы оценивания на уроке приложение С. Оценивание предполагает постоянную отработку учебного материала, т.к. в ходе оценивания, анализируя ученик, несколько раз возвращается к базовому содержанию. Учащиеся начинают понимать, что успех или неудача зависят не от таланта, удачи или способности, а от практики, усилий и применения правильных стратегий.

Учитель может внести коррективы в учебный процесс, проследить эффективность использования тактик и приемов. Посредством обратной связи он получает информацию об уровне учебных достижений учащихся, информацию помогающую осознать пробелы в обучении и внесения изменений в свою деятельность (подбор новых методов, техник обучения, внесение изменений в распределение времени урока и др.). Учащиеся, в нашем случае, даже третьеклассники быстро начинают схватывать суть оценивания, умеют по критериям их применять, используя разные приемы.

Учителю необходимо понимать и использовать приемы оценивания для

обучения, позволяющие гуманизировать процесс обучения младшего школьника. Такое оценивание нормализует отношения ученика с учителем, родителями и самим собой; снимает тревожность, снижает напряженность у детей; повышает учебную мотивацию; позволяет отслеживать динамику школьной успешности. Ученик обязательно должен быть вовлечен в процесс анализа своих умений, сотрудничества друг с другом, помогать и принимать помощь – это очень важно для социализации личности.

Можно посмотреть ответы детей, приложение Т, в конце практики, когда дети уже не боялись оценивать свою работу, в анкетах они написали: я знаю как оценивать работу, я смогу... у меня получается...

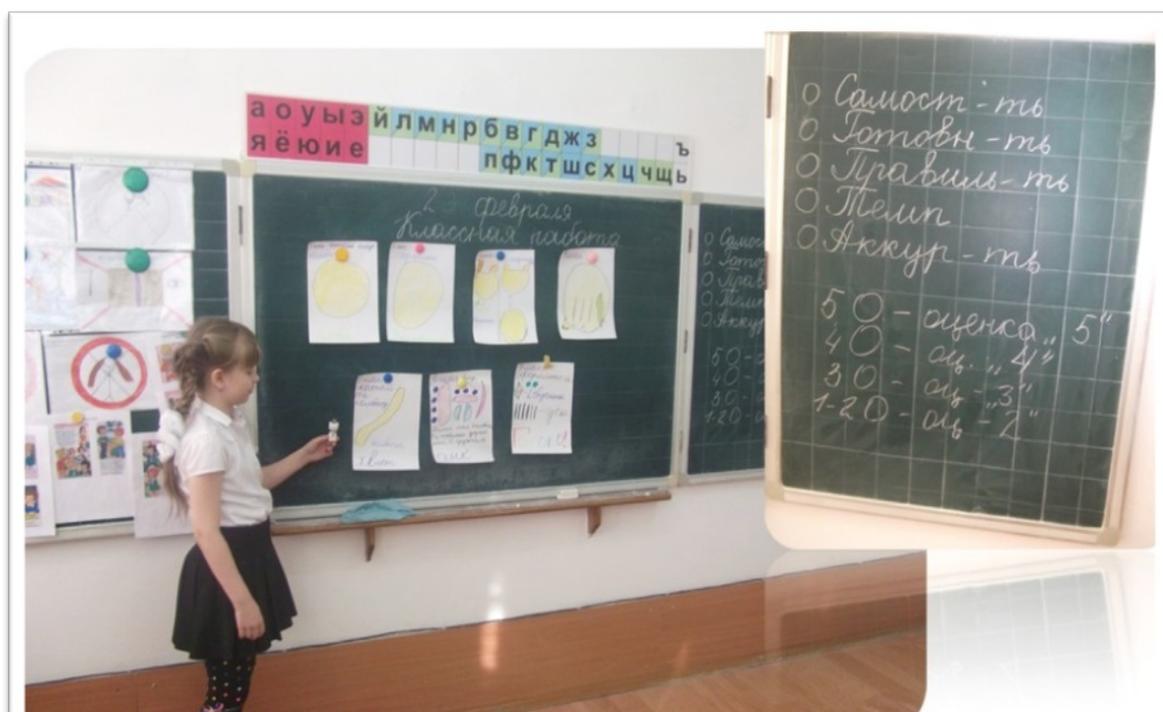


Рисунок 11 – Девочка представляет критерии домашней работы

После проведения серии уроков по оцениванию, в последний день практики, учитель вела урок трудового обучения, я на последней парте систематизировала папку с документами, к моему великому удивлению девочка Лена при защите домашней работы по изготовлению кота из глины (необходимо было разработать алгоритм выполнения работы), представила критерии оценивания работы (см. рисунок 11). Ученики дополнили некоторые критерии и учитель взяла их за основу при оценивании. Этот случай ещё раз убедил меня в правильности моих выводов.

Таким образом, система контроля и оценки становится регулятором отношений школьника и учебной среды. Ученик превращается в равноправного участника процесса обучения. Он не только готов, но и стремится к проверке своих знаний, к установлению того, чего он достиг и что ему еще предстоит преодолеть.

Проведя исследование и переосмыслив роль организации процесса оценивания в педагогической деятельности, проанализировала и поняла, как много учителя допускают ошибок от недопонимания значения и важности организации процесса обучения, как много теряет ученик, не умея оценивать собственную деятельность. По итогам практики были проведены анкеты для детей, родителей, учителей. Дети свободно говорили о критериях, определяли значимость, приводили примеры. Родители отметили, что дети свободно говорят и могут объяснить значение критериев, сами их разработать. Преподаватели высказались за продолжение отработки данного вопроса: изучения, апробирования и внедрения в практику.

Конечно, на данном этапе модернизации всей системы образования, проблема отметки не потеряла своей остроты для всех участников учебного процесса: учителей, учащихся и их родителей, причем, для последних, даже в большей степени.

Роль и значимость оценки для учителей состоит в получении обратной связи об эффективности обучения и как основание для суждения о личности учащегося; для учащихся – как оценка своего прилежания, как основание для формирования самооценки и уровня притязаний, престижа среди одноклассников; для родителей – как оценка способности своих детей и собственных усилий в их воспитании.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные условия процесса оценивания учебной деятельности учащихся позволят объективно, надежно и оперативно оценить учебные достижения учащихся, формировать адекватную самооценку и реальный уровень притязаний учащихся, повысить внутреннюю мотивацию учения, активизировать их познавательную деятельность в течение всего учебного процесса, направленную на достижение заданных уровней качества образовательной деятельности учащихся начальных классов.

На данном этапе модернизации всей системе образования, мы говорим о самодостаточном ученике, о его умении анализировать собственную деятельность. Я думаю, что грамотно организованное оценивание решает вопросы формирования такого ученика. Процесс оценивание оказывает большое влияние на развитие познавательных способностей и личностных качеств младшего школьника. Ученик, видя свои ошибки, намечает пути их исправления, осознает, почему и что необходимо исправить в своей деятельности. Оценивание помогает понять, что не получается и в какой степени, стимулирует ответственность учащихся за свои результаты, определяет цель их деятельности. Способствует тому, чтобы учащиеся брали на себя ответственность за собственное обучение.

При проведении исследования, при обработке тематического материала, я сделала главный вывод и даже назвала его - философией оценивания на современном этапе: оценивание не сводится только к выявлению недостатков, а прежде всего, рассматривается как критический анализ образовательного процесса предполагающий, прежде всего нахождение путей его улучшения.

В процессе оценивания создаются условия для формирования тех качеств личности, которые становятся стимулом положительного отношения к учению. Это касается, прежде всего, умения и желания осуществлять самоконтроль. Сюда относятся: умение сравнивать результат своей деятельности с эталоном; умение анализировать правильность (неправильность) выбора способа учебного действия, средств достижения цели; поиск ошибок в чужой и своей работах, анализ их причин и определение путей исправления. И, самое главное, дает возможность нашим детям жить, творить в комфортных условиях, направленных на формирование человека будущего. И хочется, чтобы главным девизом оценочной деятельности учителя было - не наказание оценкой, а побуждение к действию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В дипломной работе получили подтверждение, развитие и конкретизацию гипотезы исследования; выполнены поставленные задачи.

Изучение психолого-педагогической литературы показало отсутствие единства мнений ученых по вопросу критериев педагогической оценки. Мы выделили несколько принципиальных моментов относительно данного вопроса. Но ученые и учителя – практики едины во мнении, что оценка позитивно влияет на развитие у ребенка качеств субъекта деятельности, если каждое оценочное высказывание учителя и ребенка будет содержать ссылку на критерий оценивания. Ребенку необходимо участвовать не только в применении критериев оценки к разным конкретным ситуациям, но и участвовать в их выработке. Критерии оценки должны быть максимально

дифференцированы. Это позволяет ученикам увидеть, что оценка их работы складывается из разных показателей и оценить каждый аспект в осуществлении учебной деятельности. Учащиеся должны уметь пользоваться двумя видами критериев: объективными и субъективными. Объективные критерии однозначны и равнообязательны для всех, например, - выполнение правил каллиграфии, орфографии, оформления различных работ, правильность выполнения математических действий, воспроизведение текста наизусть и т.д. Субъективные критерии - красота, трудность, интерес, выразительность и т.д. Самооценка должна соотноситься, с оценкой учителя, только там, где есть однозначные, объективные критерии выполнения деятельности, при том самооценка предшествует оценке учителя. Использование в качестве критерия сравнения успешности результатов учебной деятельности детей среднего показателя по классу (социальный критерий) необходимо обязательно сочетать с индивидуальными показателями успешности в интраличностном сравнении, т.е. при сравнении предшествующих и последующих достижений ребенка.

Центральным актом оценивания является сравнение, поэтому с самого начала обучения необходимо создавать условия для развития этого интеллектуального умения в рамках разных учебных предметов. Наряду с формированием учебных действий, адекватных учебным задачам, важно сформировать у детей разнообразные по форме и функции контрольные действия и механизмы сличения развертывающихся действий с их образцами.

При построении системы оценивания важно решить вопрос о представлении результатов оценивания. Форма, в которой представлен результат оценки, должна фиксировать внимание ребенка на факторах, напрямую способствующих реализации цели его работы. Это позволит актуализировать для него задачи разносторонней оценки, способствовать усилению восприятия ребенком как субъектом деятельности позитивных сторон своей деятельности. Такая оценка-результат может быть дана и в форме суждения, и в различных материализованных формах, в том числе в виде баллов.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить условия позитивного влияния оценки на развитие личности ребенка младшего и среднего школьного возраста, а так же условия, при которых мотивы и способы оценивания переходят от учителя к ученику, и становится его личностным достоянием.

Для того, чтобы ученик не только умел, но и хотел, самостоятельно анализировать, оценивать и совершенствовать способы и результаты своей работы, у него необходимо сформировать *отношение к оценке как средству объективации собственных изменений*. Задача учителя — обеспечить ребенка средствами фиксации и оценки собственных изменений на каждом шаге приобретения новых знаний и умений.

Проведенный анализ имеющихся в психолого-педагогической литературе теоретических и эмпирических данных о феномене оценки и

выявленные в ходе экспериментальной работы условия позитивного влияния оценки на формирование личности и деятельности ребенка позволяют сформулировать следующие основные *методические принципы осуществления оценочной деятельности в процессе обучения*:

1. Оценка должна выступать перед учащимися с самого начала обучения как особая задача.
2. Основные функции оценивания - объективация для ребенка его изменений в учебной деятельности; развитие самооценки и мотивации собственного роста.
3. Организация деятельности оценивания включает целенаправленное формирование ее мотивационного и операционального компонентов. Формирование мотивационного компонента оценочной деятельности обеспечивается установкой ребенка на собственное изменение, на развитие и улучшение результатов учебной деятельности. Операциональный компонент оценочной деятельности включает освоение способов осуществления дифференцированной оценки, умение проводить анализ причин неудач в выполнении деятельности, вычленять недостающие звенья для выполнения действий на более высоком уровне. В этом случае каждое усилие ученика, каждый аспект учебной работы может быть проанализирован.
4. Необходимыми условиями формирования мотивационного и операционального компонентов оценочной деятельности является участие ребенка как полноправного субъекта в данной деятельности; учебное сотрудничество, строящееся на основе взаимного уважения, принятия, доверия, эмпатии, признания индивидуальности ребенка.
5. Предметом оценивания выступают учебные действия школьника и их результаты, способы учебного взаимодействия; различные психические состояния в учебной деятельности (ретроспективная оценка), а также собственные возможности осуществления деятельности (прогностическая оценка)

6. Оценка должна носить содержательный, максимально дифференцированный характер, обязательно включать ссылку на критерии. Критерии оценки могут быть даны учителем, выработаны совместно с учащимися или предложены ими самостоятельно.

7. Учащиеся четко различают объективные и субъективные критерии оценки. Оценочное суждение ребенка соотносится с оценкой взрослого только в тех видах работы, где есть объективные критерии; при этом детская оценка предшествует учительской.

8. Индивидуальные показатели успешности учебной деятельности анализируются на основе сравнения предшествующих и последующих достижений ребенка. Только при этом условии допускается сравнение результатов работ, выполненных разными учащимися.

9. Обязательным этапом выполнения любых учебных заданий становится качественная рефлексивная оценка, отражающая уровень выполненной деятельности и условия, способствовавшие его достижению.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Система оценки учебной деятельности оказывает непосредственное влияние на становление школьника как субъекта деятельности и развитие его личности. Только в условиях организации деятельности оценивания, при целенаправленном формировании мотивационных и операциональных компонентов, у учащихся формируется отношение к оценке как к показателю собственного продвижения в учебной деятельности. Ученик, владеющий навыками оценочной деятельности, уже вооружен. У него развивается умение самостоятельно проводить анализ причин неудач, при осуществлении учебной деятельности; находить недостающие звенья для выполнения действий на более высоком уровне; определять пути для дальнейшего совершенствования собственной деятельности.

2. Оценка является одним из компонентов учебной деятельности: ее регулятором, показателем результативности. Все субъекты оценочного процесса стремятся к получению объективной информации, о достигнутых учащимися результатах учебной деятельности и степени их соответствия требованиям образовательных стандартов, установления причин повышения или снижения уровня достижений учащихся с целью последующей коррекции образовательного процесса. Оценка показывает - процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями. Цель определяет уровни достижений и рассматривается как показатель дальнейшего развития ученика.

3. Учитель на современном этапе не должен видеть, процесс оценивания как окончательный результат, в первую очередь, он должен понимать, что оценивать – это значит улучшать, помогать, направлять, создавать условия. Поэтому на данном этапе необходим такой учитель, который владеет навыками рефлексии собственной практики, применяющий современные стратегии оценивания, направленные на качественное преобразование всего образовательного пространства.

4. При процессе самооценки последовательность действий та же: только ученик размышляет о своих собственных знаниях, анализирует их, делает выводы. Организация процесса предполагает планирование деятельности, направленной на систематическое суммирование результатов обучения с целью принятия решений о дальнейшем обучении. Стратегии оценивания, используемые учителем, являются инструментарием развития личностной самооценки учеников.

5. Оценочная деятельность в учебном процессе применима к ряду процессов, влияющих на осознание субъектом собственных знаний и процессов мышления. Это определяется как знание, понимание и регулирование когнитивных процессов или размышлений о них, включая возможность распознавать ошибки и регулировать свое поведение.

При оценивании своей деятельности *ученик* владеет способами оценивания, учится анализировать, делать выводы, корректировать свою деятельность, аргументировать оценки. Оценивание предполагает постоянную отработку учебного материала, т.к. в ходе оценивания, анализируя ученик, несколько раз возвращается к базовому содержанию. Учащиеся начинают понимать, что успех или неудача зависят не от таланта, удачи или способности, а от практики, усилий и применения правильных стратегий.

Учитель может внести коррективы в учебный процесс, проследить эффективность использования тактик и приемов. Посредством обратной связи он получает информацию об уровне учебных достижений учащихся, информацию помогающую осознать пробелы в обучении и внесения изменений в свою деятельность (подбор новых методов, техник обучения, внесение изменений в распределение времени урока и др.). Реализация предложенной системы оценивания предполагает соответствующий инструментарий, который позволит обеспечить надежность и достоверность результатов оценивания учебных достижений учащихся. Оценка образовательных результатов обучающихся это важный и ответственный этап педагогического процесса: она раскрывает степень достижения целей обучения – сформированность знаний, умений и навыков и ключевых компетенций школьников, выявить их развитие, включая индивидуальные качества и личностные свойства, а также обосновать выбор индивидуальной образовательной траектории каждого ученика.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Брожик В. Марксистская теория оценки.-М.,1982.-261с.
- 2.Выжглецов Г.П. Оценка как аксеологическая категория// Вопросы философии и социологии.-Л., 1972.-С.94-98.
3. Ивин А.А. Основания логики оценок.-М., 1970.- 230 с.
4. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения .-М.,1987.
5. Доманов А.Г. Индивидуальные особенности оценочной деятельности педагога: Дис... канд.пед.наук. - СПб., 1991.
6. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? -М., 1975.-124с.
7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность ученика на уроке.-М., 1985.
- 8.Полонский В.М. Оценка знаний школьников. -М, 1981.-96с.
- 9.Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики.-М.,1974.
- 10.Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки.-М.,1980.
- 11.Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов пед.институтов. -М.,1979.- 160 с.
12. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Труды Института по изучению мозга им. В.М. Бехтерева, IV.-Л., 1935.-146с.
- 13.Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды.-М.,1983.- 273с.
- 14.Захарова А.В. Когнитивные аспекты оценочной деятельности школьников // Психологические проблемы учебной деятельности.-М., 1977.- С.242-249.
- 15.Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. - М.-Воронеж, 1995.- 356 с.
- 16.Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М., 1986.- 254 с.
- 17.Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1960.- 426 с.
- 18.Батулин К. А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии// Вопросы психологии.- 1989.- №2.- С.81-89.
- 19.Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления.- М., 1965.-С.433-457.
- 20.Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980.-96с.
- 21.Брунер Дж. Процесс обучения. - М.,1962.- 83 с.
- 22.Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. - М., 1970.-685с.
- 23.Андреев В.И. Региональная система управления образованием: мониторинг развития/ В. Аверкин, С. Аверкина, Е. Карданова Е. и др. // Народное образование. - 2008. - №2. - С.156-164.
24. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения.- М., 1984.-297с.

25. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В., Кубышева М.А., Петерсон В.А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2006.
26. Перовский Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Академия пед. наук РСФСР. М., 1960. С. 4, 506-510.
27. Платонов Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии, 1987, № 5
28. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды под редакцией А.А. Бодалева Москва – Воронеж, 1995 год, 356, С.112
29. Батулин, Н.А. Психодиагностика в России / Н.А. Батулин // Вестник практической психологии образования. – 2004. – № 1. – С. 24 – 27.
30. Дж. Гилфорда и Э. П. Торренса. Концепция креативности (Guilford J. P., 1967).
31. Туулик М.А. Оценивание как социально-воспитательное явления: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 23 с.
32. Брунеру Дж. Исследование развития познавательной деятельности. Изд-во «Педагогика», 1971
33. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения [Пер. с чешск. Мельцера Р.Е. - М. : Прогресс, 1970. - 685 с. : ил. - 2-99 р. Библиогр.: с.653-683
34. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Психологический анализ оценки как мотива учебной деятельности школьника // Известия АПН РСФСР, вып.36, 1951.
35. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности школьника // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. - М., 1971.-С.96-102.
36. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и оценку другими людьми: Дис. канд. психол.наук.-М., 1970.
37. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы детского самосознания // Избранные психологические труды.-М., 1980. Т1.-С. 103-127.
38. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии.-М., 1977.— 143 с.
39. Эльконин Д.Б. Психология игры.- М., 1978.-304 с.
40. Серебрякова Е.Н. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: Дис. ...канд психол.наук.- М., 1958.
41. Савонько Е.И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста // Вопросы психологии. -1969.- №4.- С.107-116.
42. Липкина А.И. Самооценка и формирование личности школьника // Вопросы философии.-1973.- №12.- С.68-70.
43. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности // Проблемы диагностики умственного развития.-М., 1975.- С .134-155
44. Липкина А.И. Самооценка школьника. -М., 1976.-64с.
45. Максимова Н.Ю. Оценочная деятельность как условие

формирования его творческой активности // Деятельностный подход в обучении и формирование творческой личности. - Уфа., 1990.-С.71-72.

46. Анкудинова Н.Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся 1-4 классов // Вопросы психологии. — 1968.-№3.

47. Захарова А.В. Психология формирования самооценки.- Минск, 1993.-99с.

48. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям.-М. Воронеж, 1998.-539с.

49. Борисова М.А. Психология оценочных отношений в системе «учитель-ученик»: Дис. канд. психол.наук. -Л., 1986.

50. Власенко В. В. Психология взаимных оценочных отношений учителей и учащихся старшего школьного возраста: Дис. канд. психол. наук. - Киев, 1981.

51. Калишенко В. Д. Педагогическая оценка как средство формирования коллективной направленности взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста: Автореферат канд. пед. наук.- М., 1985.- 22 с.

52. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Соотношение самооценки и уровня притязаний по параметрам устойчивости и адекватности // Новые исследования в психологии.-1987.-№2.- С.51-54.

53. Якобсон П.М. Некоторые особенности развития оценки у ребенка первоклассника // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. - М., 1962.-С.259-286.

54. Система критериального оценивания учебных достижений учащихся. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 80 с.

55. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы детского самосознания //Избранные психологические труды.-М., 1980. Т1.-С. 103.

56. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание.- М., 1986.-420с.

57. Маркова А.К. Сотрудничество учителя и школьного психолога // Педагогика.-1994.- №6

58. Ковалев А.Г., Мясищев В.К Психологические особенности человека.-Л.: Изд-во ЛГУ, 1957.-Т. 1.Характер.

59. Селезнев Н.В. Когда оценка воспитывает. -Кишинев, 1982. -96 с.

60. Селезнев Н.В. Оценочная деятельность учителя. Практикум по технике оценочной деятельности учителя. -Борисоглебск., 1993. -37с.

61. Трусов В.П. Психология межличностного влияния и оценивания. - Л., 1984.-43 с.

62. Якунин В.А., Силенок ММ. Педагогическая оценка как фактор формирования личности // Вестник ЛГУ.- Л., 1983.- №17.- С.42-48.

63. Амонашвили Ш.А., Беспалько В.П., Андреева В.И., Гузеева В.В., Занкова Л.В., Давыдова В.В., Эльконина Д.Б., и др.

64. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте: Автореф.дис.канд.психол.наук.-М, 1978.-18С.

65. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1992. - №3-4.-С.14-19.

66. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника.- М.,1974.

67. Сапегин К.В. Мотивационно-смысловые основания педагогической оценки: Дис...канд.психол.наук.- М., 1994.

68. Руководство для тренера курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан/ Третий (базовый) уровень, www.cpm.kz- 2012

69. Руководство для учителя курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан/ Третий (базовый) уровень, www.cpm.kz- 2012

70. Александер, Р. (2000 г). Культура и педагогика: сравнение международного опыта в начальном образовании. Оксфорд: Блэкуэлл.

71. Группа Реформы Оценивания. (2002) Тестирование, мотивация и обучение, Кембриджский университет, факультет образования.

72. Блэк П. и Уильям Д. (1989) Оценивание и обучение в классе, оценивание в образовании: принципы, политика и практика. 5 (1): 5–75.

73. Из Послания Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана от 17 января 2014 год

74. Закон Республики Казахстан о статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд» Астана, Акорда, 19 января 2011 года № 394-IV ЗРК

75. Государственный общеобязательный стандарт образования соответствующих уровней образования. Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080

76. «Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы» Постановление Правительства Республики Казахстан от 25.06. 2012 г № 832

77. Проект Государственный общеобразовательный стандарт начального образования, 2014

78. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. - 1978. №4.- С.147-152.

79. Архипова Е.К. Зависимость самооценки ребенка от авторитета воспитателя // Педагогические проблемы социальной психологии. - Минск, 1979.-С.13-20.

80. Воронцов А.Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся в рамках системы развивающего обучения/Д.Б. Эльконина- В.В. Давыдова II Вестник.- октябрь .-1996.- №1.

81. Селезнев Н.В. Роль педагогической оценки // Советская педагогика.-1986.- №10.-С.52-55.

82. Захарова А.В. Развитие контроля и оценки в процессе

формирования учебной деятельности школьника // Формирование учебной деятельности школьников.- М., 1982.

83. Якунин В.А. Контроль и педагогическая оценка как форма руководства учебной деятельностью // В кн. Обучение как процесс управления.- Л., 1988.- С.134-150.

84.Трусова О.В, Динамика становления субъекта самооценивания. Дис.канд.психол.наук.- Л., 1991.

85. ДудкинаО. И., Буркитова А. А., Шакиров Р. Х.. Формативное оценивание в начальной школе. Практическое пособие для учителя - Б.: «Билим», 2012. -

86.Кудина Г.Н. Критерии оценки результатов обучения литературе в школе // Вопросы психологии.- 1990.- №2.- С.50-57.

87.Безносое СП. Особенности оценочного стиля личности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - Л., 1982.- 16 с.

13.Берцфаи Л.А., Захарова А.В. Оценка учащимися процесса и результатов решения различных задач // Вопросы психологии.- 1975. -№6.- С.59-67.

88.Берцфаи Л.В., Поливанова К.Н. Диагностика действия контроляДиагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.-М,1981.

89.Берцфаи Л.В., Романко ВТ. Исследование особенностей рефлексивного контроля // Новые исследования в психологии. -1981.- №2.

90.Бороздина Л.В., Рощина Е.С. Влияние уровня самооценки на продуктивность учебной деятельности // Новые исследования в психологии.- 1987.-№1.-С.23-26.

91.Дюдина Г.М. Оценка знаний как средство активизации учебной деятельности учащихся: Дис. ...канд.пед.наук.-Алма-Ата, 1971.

92.Зайцев В. Стимулирует отметка // Народное образование. - М: Педагогика .-1991.-№11.-С.32-35.

93.Ингелькамп К. Педагогическая диагностика.-М., 1991.-240 с.

94.Йолова Х.Г. Соотношение самооценки и некоторых компонентов умственных способностей. Дис. ...канд. псих.наук,- М, 1989.

95.Катрич Г.И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте: Дис. ...канд.психол.наук.-М., 1994.

96.Ивин А.А. Основания логики оценок.-М., 1970.- 230 с.

97.Дусавицкий А.К. Психологическая характеристика отметок как мотива учения // Вестник Харьковского университета.- 1975.- №122.

98.Казанкина М.Г. Самооценка личности школьника и педагогические условия ее формирования.-Л., 1981.- 68с.

99.Захарова А.В., Маркова А.К. Обучение и оценка знаний учащихся// Вопросы психологии. -1982.- №4.- С. 166-168.

100.Лебедев О.Е. Влияние системы учета знаний на повышение эффективности учебного процесса // Новые исследования в педагогических науках- 1973- №7. - С.37-39.

101. Якиманская И. С Психологические критерии оценки знаний

школьников.-М., 1990.- 142с.

102. Об особенностях преподавания основ наук в общеобразовательных организациях Республики Казахстан в 2013-2014 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 121 с.

103.Александр Р. (2001) Культура и педагогика. Издательство «Wiley-Blackwell».

104. Блэк П. и Уильям Д. «Черный ящик: что там внутри? Оценка знаний учащихся как способ повышения эффективности учебно-воспитательного процесса»

105.Методическое руководство «Оценивание учебных достижений

106.Соколова И.Ю., Кабанов Г.П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения. Красноярск, 1996. 187 с.

107.Общая психология: Тексты. Т. 2: Субъект деятельности / Под ред. В.В. Петухова. М.: Генезис, 2002. С. 32–42.

108.Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

109.Anderson N.J. The role of metacognition in second language teaching and learning // ERIC Digest. Education Resources Information Center. N.Y., 2002. 58 p.

110. Oxford R.L. Language learning strategies // Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. 1994. <http://www.ericfacility.net/ericdigest/ed376605594.html>

111. Адаптивное управление педагогическими системами / Под ред. П.И. Третьякова. М.: Академия, 2003. С. 5–43.

112. Brown J.D. New ways of classroom assessment // TESOL. Inc., 1998. 383 p.

113. Ирисханова К.М., Стрелкова Г.В. Языковой портфель для нефилолога как средство развития автономии студента // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. М.: Изд-во МГЛУ, 2001. Вып. 461. С. 125–170.

114. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 136–165.

115.Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 273–285.

116.. Контроль в обучении иностранному языку: Учеб. пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.

117. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранному языку. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 153–156.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. -М., 1996.- 544с.

118.Буре Р.С Воспитание в процессе общения на занятиях в детском саду.- М., 1981.-88с.

119.Каталин Д. Роль оценки учителя и самоконтроля школьников в формировании учебно-познавательных мотивов: Дис...канд. психол.наук.-

М.,1981.

120.Переверзева В.М. Психологический анализ прямых и косвенных форм регуляции поведения детей дошкольного возраста: Автореферат кандидат психологических наук. -Киев, 1981, - 24 с.

121..Юферева Т.И. Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников: Дис. канд. психол.наук.- М., 1977.

122..Кзенцова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя.- М, 1999.-121с

123..Дашкевич О.В. Влияние оценки результатов на особенности эмоциональных состояний младших школьников // Вопросы психологии. - 1972.-№6.-С.116-123.

124.Доманов А.Г. Индивидуальные особенности оценочной деятельности педагога: Дис. канд.пед.наук. - СПб., 1991.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А



Кембридж Халықаралық Емтихандар Кеңесі
ынтымақтастықта берілген валидациялық марапат
Validated award in collaboration with
Cambridge International Examinations

**МҰҒАЛІМНІҢ БІЛІКТІЛІГІН АРТТЫРУ БАҒДАРЛАМАСЫ
TEACHER DEVELOPMENT PROGRAMME**

Бұл сертификат
This is to certify that

**Идилуп Айман Тулюгуновна
Idilup Aiman**

**«Өрлеу» БАҰО» АҚ ПҚБАИ
JSC "NCPD "Orleu" IPDPS**

кәсіби біліктілікті арттыру бағдарламасын сәтті аяқтағандығын және төмендегі марапатқа қажетті дәлелдеме портфолиосын тапсырғандығын растайды:
has successfully completed the professional development programme and submitted a portfolio of evidence required for the award of:

**Тренер
Trainer**

Төрайым - Chairperson
Назарбаев Зияткерлік Мектептері
Nazarbayev Intellectual Schools

Басшы - Chief Executive
Кембридж Халықаралық Емтихандар Кеңесі
Cambridge International Examinations



CAMBRIDGE
International Examinations

Үміткердің нөмірі - Candidate Number: 0276
күні айы/жылы: - Valid Until: 31/12/2015



00009750 00009750
00009750

DP705

Приложение Б

Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы»



Назарбаев
Интеллектуальные
школы

В этой связи для внедрения современной формы управления в сфере образования и академической свободы и автономности, необходимой для реализации инновационных образовательных программ и научных проектов, 19 января 2011 года принят Закон Республики Казахстан «О статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд».

Данный статус подразумевает право самостоятельно утверждать образовательные учебные программы, устанавливать требования к вступительным экзаменам, текущему контролю успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации и другое. Принцип академической свободы позволит ускорить разработку и апробацию новых программ, модернизацию системы среднего образования.

Для внедрения современной формы управления в сфере образования, развития академической свободы и автономности, необходимой для реализации инновационных образовательных программ и научных проектов, 19 января 2011 года принят Закон Республики Казахстан "О статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд».

Закон Республики Казахстан
О ратификации Соглашения о займе
(Проект по реформированию налогового администрирования)
между Республикой Казахстан и Международным Банком
Реконструкции и Развития
Ратифицировать Соглашение о займе (Проект по реформированию налогового администрирования) между Республикой Казахстан и Международным Банком Реконструкции и Развития, совершенное в Астане 12 июля 2010 года.
Президент Республики Казахстан
Н. НАЗАРБАЕВ

Астана, Акорда, 24 января 2011 года
№ 396-IV ЗРК

Закон Республики Казахстан
О ратификации Протокола о внесении изменений
в Соглашение таможенного союза о карантинных растении
от 11 декабря 2009 года
Ратифицировать Протокол о внесении изменений в Соглашение таможенного союза о карантинных растении от 11 декабря 2009 года, совершенный в Санкт-Петербурге 21 мая 2010 года.
Президент Республики Казахстан
Н. НАЗАРБАЕВ

Астана, Акорда, 24 января 2011 года
№ 397-IV ЗРК

Закон Республики Казахстан
О ратификации Протокола о внесении изменений
в Соглашение таможенного союза по санитарным мерам
от 11 декабря 2009 года
Ратифицировать Протокол о внесении изменений в Соглашение таможенного союза по санитарным мерам от 11 декабря 2009 года, совершенный в Санкт-Петербурге 21 мая 2010 года.
Президент Республики Казахстан
Н. НАЗАРБАЕВ

Астана, Акорда, 24 января 2011 года
№ 398-IV ЗРК

Закон Республики Казахстан

О статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд»

Настоящий Закон определяет правовой статус и особый правовой режим создания и деятельности «Назарбаев Университет» (далее - Университет), «Назарбаев Интеллектуальных школ» (далее - Интеллектуальные школы) и «Назарбаев Фонда» (далее - Фонд) созданных по инициативе Карла Первардта в Республике Казахстан - Назарбаев.

Глава 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 1. Основные понятия, используемые в настоящем Законе

В настоящем Законе используются следующие основные понятия:

1) автономная организация образования - не являющаяся членом коммерческой организации, учрежденная Президентом Республики Казахстан, правовой статус и особый правовой режим деятельности которой определяются настоящим Законом;

2) организации Интеллектуальных школ - некоммерческие организации, учрежденные Интеллектуальными школами, другие юридические лица, являющиеся в более подробном правовом акте (дополнительно указывая цели участия в уставной деятельности) юридически принадлежащие Интеллектуальным школам на праве собственности или доверительного управления, а также их дочерние организации;

3) организации Университета - некоммерческие организации, учрежденные Университетом, другие юридические лица, являющиеся в более подробном правовом акте (дополнительно указывая цели участия в уставной деятельности) юридически принадлежащие Университету на праве собственности или доверительного управления, а также их дочерние организации;

Статья 2. Заемодательство Республики Казахстан и Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда»

1. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» являются юридическими лицами Республики Казахстан и имеют нормативно правовую защиту Республики Казахстан.

2. Заемодательство Республики Казахстан, регулирующие образовательную, научную и (или) научно-техническую деятельность, финансирует Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» на негосударственной основе.

3. Если международным договором, ратифицированным Республикой Казахстан, установлены иные правила, чем те, которые содержатся в настоящем Законе, то применяются правила международного договора.

Статья 3. Принципы деятельности Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда»

1. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» основываются на следующих принципах:

1) принцип академической свободы - самостоятельность Университета и Интеллектуальных школ в разработке и выборе образовательных программ, методов осуществления образовательной деятельности, направлении преподавания научных исследований;

2) принцип автономности и самоуправления - обеспеченность и самостоятельность Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда» в финансировании, управлении, администрировании, приеме решений;

3) принцип ответственности принимаемых решений - принятие решений, связанных с деятельностью Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда», и привлечение советов, Высших попечительских советов;

4) принцип социальной ответственности и прозрачности - разработка и участие Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда» в социально значимых проектах с целью улучшения благосостояния общества, обеспечения информационно-управленческой поддержки развития своей деятельности;

Глава 2. ПРАВОВОЙ СТАТУС УНИВЕРСИТЕТА, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ШКОЛ И «ФОНДА»

Статья 4. Правовой статус Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда»

1. Университет является автономной организацией образования, создаваемой и действующей в области высшего образования, создаваемой и действующей в области послесреднего высшего профессионального образования, научной и (или) научно-технической деятельности, создания современной образовательной, научной инфраструктуры и иной деятельности в соответствии с ее уставом.

2. Университет является экспериментальной площадкой, осуществляющей разработки, инновации, исследования, внедрение и реализацию инновационных программ в сфере образования и науки.

3. Интеллектуальные школы являются автономной организацией образования, создаваемой и действующей в области высшего образования, создаваемой и действующей в области послесреднего высшего профессионального образования, научной и (или) научно-технической деятельности в соответствии с ее уставом.

4. Интеллектуальные школы являются экспериментальной площадкой, осуществляющей разработки, инновации, исследования, внедрение и реализацию инновационных программ в области высшего образования и иной деятельности в соответствии с ее уставом.

5. Президент Университета и Интеллектуальных школ является Президентом Республики Казахстан.

6. Фонд является некоммерческой организацией, создаваемой и действующей в области высшего образования, создаваемой и действующей в области послесреднего высшего профессионального образования, научной и (или) научно-технической деятельности, направленной на проведение научных исследований;

5) поступлений (доходов) от реализации товаров, работ, услуг и осуществления законной деятельности Республики Казахстан; услуг;

6) доходов (доходов, материальных поступлений) от научных, прикладных, образовательных и научных исследований;

7) других не запрещенных законодательством Республики Казахстан поступлений.

Имущество Университета и Интеллектуальных школ, сформированное в соответствии с настоящим пунктом, принадлежит им на праве собственности.

Университет и Интеллектуальные школы используют свое имущество исключительно для достижения целей и создания Интеллектуальных школ и «Фонда».

2. Университет и Интеллектуальные школы, а также их организации имеют право получать государственные задания, государственные образовательные задания и государственные задания на оказание государственных и (или) муниципальных услуг в соответствии с законодательством Республики Казахстан.

3. Учредитель не имеет вмешательства права на имущество автономных организаций образования.

4. Учредитель не отвечает по обязательствам созданных им автономных организаций образования, а они не отвечают по обязательствам учредителя.

Статья 6. Органы управления Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда»

1. Высшим органом управления Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда» является Высший попечительский совет.

2. Высшим попечительским советом утверждаются: Положение о Высшем попечительском совете; уставы автономных организаций образования, создаваемых и действующих в области высшего образования, создаваемых и действующих в области послесреднего высшего профессионального образования, научной и (или) научно-технической деятельности; порядок приема и зачисления обучающихся в образовательные организации образования; Положение о Высшем попечительском совете.

3. Компетенция Высшего попечительского совета определяется:

1) учредителем; договором стратегического партнерства; Интеллектуальных школ и «Фонда», назначенное и поручение полномочий членам попечительского совета;

2) учредителем; договором стратегического партнерства; Интеллектуальных школ и «Фонда», назначенное и поручение полномочий членам попечительского совета.

4. Учредитель вправе осуществлять вмешательство в деятельность Университета и Интеллектуальных школ, осуществляющих общие обязанности и деятельность, без

5) в соответствии с полномочиями совета Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда» относится:

1) управление учебной и образовательной деятельностью;

2) определение количественного состава исполнительных органов Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда», избрание и увольнение и членов или лиц, выполняющих исполнительные функции исполнительных органов, а также досрочное прекращение их полномочий;

3) управление процессом приема товаров, работ, услуг;

4) иные полномочия в соответствии с уставом Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда».

6. В состав попечительского совета Университета и Интеллектуальных школ входят представители учредителя, научные и педагогические работники, представители общественных объединений и иных лиц. Государственные служащие участвуют в управлении Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда» при назначении и в других управленческих функциях.

7. Университет вправе осуществлять деятельность в соответствии с законодательством Республики Казахстан.

8. Университет вправе выдавать документы о соответствии уровню образования и (или) квалификации лиц, завершающих обучение по образовательным программам и программам подготовки и аттестации. Единая форма документов об образовании и периодах их завершения утверждается попечительским советом Университета.

9. Документ о соответствии уровню образования и (или) квалификации лиц, завершающих обучение по образовательным программам и программам подготовки и аттестации, выдается по результатам государственного контроля.

Статья 7. Реорганизация, ликвидация Университета, Интеллектуальных школ и «Фонда»

1. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат реорганизации, ликвидации и ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

2. При ликвидации Университета, Интеллектуальных школ, «Фонда» оставшееся имущество передается государству.

3. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат реорганизации, ликвидации и ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

4. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

5. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

6. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

7. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

8. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

9. Университет, Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

осуществляет в независимых организациях, ассоциациях, в том числе зарубежом.

Статья 8. Особенности осуществления Университетом образовательной деятельности

1. Университет осуществляет образовательную деятельность на основе самостоятельных разработанных образовательных программ, а также образовательных программ зарубежной практики.

2. Форма организации образовательной деятельности, время на обучение, текущий контроль успеваемости, промежуточная и итоговая аттестация обучающихся определяется Университетом самостоятельно в соответствии с ее уставом. Обучающиеся в Университете освобождены от промежуточного государственного контроля.

3. Университет самостоятельно утверждает форму договора оказания образовательных услуг.

4. Прием и порядок предоставления государственных грантов и иных видов обучения в Университете определяются Правительством Республики Казахстан.

5. Университет выдает документы о соответствии уровню образования и (или) квалификации лиц, завершающих обучение по образовательным программам и программам подготовки и аттестации. Единая форма документов об образовании и периодах их завершения утверждается попечительским советом Университета.

6. Документ о соответствии уровню образования и (или) квалификации лиц, завершающих обучение по образовательным программам и программам подготовки и аттестации, выдается по результатам государственного контроля.

Статья 9. Особенности осуществления Интеллектуальными школами образовательной деятельности

1. Интеллектуальные школы осуществляют самостоятельную разработку образовательных программ, а также образовательных программ зарубежной практики.

2. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат реорганизации, ликвидации и ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

3. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

4. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

5. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

6. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

7. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

8. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

9. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

осуществляет в независимых организациях, ассоциациях, в том числе зарубежом.

Статья 9. Особенности осуществления Университетом образовательной деятельности

1. Университет осуществляет образовательную деятельность на основе самостоятельных разработанных образовательных программ, а также образовательных программ зарубежной практики.

2. Форма организации образовательной деятельности, время на обучение, текущий контроль успеваемости, промежуточная и итоговая аттестация обучающихся определяется Университетом самостоятельно в соответствии с ее уставом. Обучающиеся в Университете освобождены от промежуточного государственного контроля.

3. Университет самостоятельно утверждает форму договора оказания образовательных услуг.

4. Прием и порядок предоставления государственных грантов и иных видов обучения в Университете определяются Правительством Республики Казахстан.

5. Университет выдает документы о соответствии уровню образования и (или) квалификации лиц, завершающих обучение по образовательным программам и программам подготовки и аттестации. Единая форма документов об образовании и периодах их завершения утверждается попечительским советом Университета.

6. Документ о соответствии уровню образования и (или) квалификации лиц, завершающих обучение по образовательным программам и программам подготовки и аттестации, выдается по результатам государственного контроля.

Статья 10. Особенности осуществления Интеллектуальными школами образовательной деятельности

1. Интеллектуальные школы осуществляют самостоятельную разработку образовательных программ, а также образовательных программ зарубежной практики.

2. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат реорганизации, ликвидации и ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

3. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

4. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

5. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

6. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

7. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

8. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

9. Интеллектуальные школы и «Фонд» подлежат ликвидации в соответствии с настоящим Законом, законодательством Республики Казахстан и ее уставом.

Приложение В

ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ

Совместная Декларация европейских министров образования
принята в г. Болонья 19 июня 1999 года

Благодаря необычайным достижениям последних лет Европейский процесс стал более конкретной и реальной действительностью для Европейского Союза и его граждан. Перспективы расширения Союза вместе с углубляющимися отношениями с другими европейскими странами, обеспечивают все более широкие возможности для этой действительности. Тем временем, мы являемся свидетелями растущего понимания в рядах политического и академического сообществ и общественного мнения относительно необходимости установления цельной и далеко идущей Европы, в частности, в формировании и укреплении ее интеллектуальных, культурных, социальных и научно-технических аспектов.

Европа Знаний теперь широко признана как незаменимый фактор социального и человеческого роста и как обязательный компонент для объединения и обогащения европейского гражданства, способствующий предоставлению его гражданам необходимой компетентности для достойной встречи проблем нового тысячелетия, а так же, понимания общих ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству. Значение образования и образовательного сотрудничества в развитии и укреплении устойчивых, мирных и демократических обществ получило всеобщее наивысшее признание, особенно в случае событий в Юго - Восточной Европе.

Сорбонская декларация от 25-ого мая 1998, подкрепленная вышеизложенными соображениями, подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских культурных пространств. В ней так же подчеркнута необходимость создания Европейского пространства высшего образования, как ключевого способа продвижения и обеспечения мобильности граждан, возможностей для их трудоустройства, а так же общего развития Континента. Ряд европейских стран приняли приглашение посвятить себя достижению целей, изложенных в Декларации, подписав или словесно выразив свое согласие. Реформы высшего образования, начатые в Европе, подтвердили намерения многих правительств действовать в принятом направлении. Последовав фундаментальным принципам, изложенным Болонской Великой Хартией Университетов 1988 года, европейские учреждения высшего образования, со своей стороны, проявили готовность к преобразованиям и играют ведущую роль в строительстве Европейского пространства высшего образования. Независимость и автономия университетов являются высочайшим приоритетом, они гарантируют, что высшее образование и исследования будут непрерывно приспосабливаться к меняющимся потребностям общества и научному прогрессу.

Курс был установлен в правильном направлении, и он наполнен высоким

смыслом. Однако, достижение большей совместимости и сравнимости систем высшего образования требует непрерывного движения для его полной реализации. Мы должны поддержать такой курс через реализацию конкретных мер, чтобы достигнуть осязаемого продвижения вперёд. Встреча 18-ого июня была ознаменована участием авторитетных экспертов и ученых из всех стран-подписантов. Она обеспечивает нас ценными предложениями по принятию новых инициатив.

В первую очередь нашей целью должно стать повышение международной конкурентоспособности Европейской системы высшего образования. Живучесть и эффективность любой цивилизации могут быть измерены привлекательностью, которую эта культура имеет для других стран. Мы должны гарантировать, что Европейская система высшего образования приобретает всемирное значение, соответствующее нашим выдающимся культурным и научным традициям

. Выражая согласие с общими принципами, изложенными в Сорбонской Декларации, мы считаем необходимым скоординировать нашу образовательную политику для достижения в кратчайшие сроки, по крайней мере, в пределах первой декады нового тысячелетия следующих целей, представляющих первостепенную важность для формирования Европейского пространства высшего образования и продвижения европейского образования в мире:

• Принятие системы четких и сопоставимых степеней, в том числе путем внедрения Приложения к Диплому, в целях расширения возможностей для трудоустройства европейских граждан, а также повышения конкурентоспособности европейского высшего образования;

• Принятие системы, в основе которой лежат два цикла высшего образования: дипломный и последипломный. Доступ ко второму циклу должен быть разрешен лишь при успешном завершении программ первого цикла с продолжительностью обучения не менее 3-х лет. Степень, присуждаемая по завершении первого цикла, должна быть востребована европейским рынком труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени Магистра и докторской степени согласно практике, существующей во многих европейских странах.

• Введение Европейской системой переводных зачетных единиц (ECTS) как инструмента, необходимого для всемерного расширения студенческой мобильности. Переводные единицы (кредиты) могут быть востребованы не только в контексте высшего образования, но и других видах, включая "обучение на протяжении жизни", при условии, что будут признаваться принимающими университетами.

• Расширение академической мобильности путем преодоления ныне существующих преград свободному передвижению, в первую очередь:

• студентов, для которых должен быть открыт доступ к учебным программам и сопутствующим услугам;

• для преподавателей, научных сотрудников и административного аппарата

с признанием и оценкой значимости периодов, проведенных ими в других странах, т.е.: научной деятельности, преподавания и стажировки

- ü Осуществление европейского сотрудничества в обеспечении качества образования, разработка системы сопоставимых критериев и методологий.
- ü Развитие и внедрение необходимых европейских измерений в области высшего образования, особенно в отношении формирования учебных программ, межвузовского сотрудничества, схем академической мобильных и интегрированных программ обучения, подготовки кадров и проведения научных исследований.

Мы, тем самым, подтверждаем намерение добиваться поставленных целей по созданию Европейского пространства высшего образования в пределах нашей компетентности и с полным уважением различных культур, языков, национальных систем образования и университетской автономии. Для этого мы будем следовать по пути межправительственного сотрудничества, а так же сотрудничества неправительственных Европейских организаций высшего образования.

Мы надеемся, что университеты отзовутся быстро и позитивно и внесут активный вклад в успех нашего дела.

Убежденные, что создание Европейского пространства высшего образования требует постоянной поддержки, наблюдения и адаптации к непрерывно меняющимся потребностям, мы обязуемся встретиться снова через два года, для того, чтобы оценить предпринятые действия и достигнутый прогресс.

Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе

Лиссабон, 11 апреля 1997 года

The Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community entered into force on 1 December 2009. As a consequence, as from that date, any reference to the European Community shall be read as the European Union.

[Explanatory Report](#)

[English](#)

[Переводы](#)

[Website Education](#)

[ENIC-NARIC Website](#)

Стороны настоящей Конвенции

сознавая тот факт, что право на образование является одним из прав человека и что высшее образование, которое служит ключевым фактором расширения и развития знаний, представляет собой исключительно ценное культурное и научное достояние, как для каждого человека, так и для общества, *принимая во внимание*, что высшее образование играет жизненно важную роль в укреплении мира, взаимопонимания и терпимости и в создании взаимного доверия между народами и странами,

принимая во внимание, что большое разнообразие систем образования в европейском регионе является отражением его культурного, социального, политического, философского, религиозного и экономического многообразия, являющегося исключительным достоянием, которое требует всемерного уважения,

желая предоставить всем людям данного региона возможность в полной мере пользоваться этим источником многообразия путем облегчения доступа жителей каждого государства и учащихся учебных заведений каждой Стороны, к образовательным ресурсам других государств и, более конкретно, посредством содействия их усилиям по продолжению своего образования или завершению периода обучения в высших учебных заведениях в этих других Сторонах, *считая*, что признание учебных курсов, свидетельств, дипломов и степеней, полученных в какой-либо другой стране европейского региона, представляет собой важную меру, направленную на содействие расширению академической мобильности между Сторонами, *придавая большое значение* принципу автономии учебных заведений и *сознавая* необходимость утверждения и защиты этого принципа, *будучи убеждены* в том, что справедливое признание квалификаций является ключевым элементом права на образование, равно как и обязанностью общества,

принимая во внимание нижеследующие конвенции Совета Европы и ЮНЕСКО, касающиеся академического признания в Европе:

- Европейскую конвенцию об эквивалентности дипломов, ведущих к доступу в университеты (1953 г., ETS 15) и Протокол к ней (1964 г., ETS 49);
- Европейскую конвенцию об эквивалентности периодов университетского образования (1956 г., ETS 21);
- Европейскую конвенцию об академическом признании университетских квалификаций (1959 г., ETS 32);
- Конвенцию о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в государствах региона Европы (1979 г.);
- Европейскую конвенцию об общей эквивалентности периодов университетского образования (1990 г., ETS 138),

принимая также во внимание Международную конвенцию о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в арабских и европейских государствах бассейна Средиземного моря (1976 г.), принятую в рамках ЮНЕСКО и отчасти касающуюся академического признания в Европе,

напоминая, что настоящая Конвенция должна также рассматриваться в контексте конвенций и Международной Рекомендации ЮНЕСКО, относящихся к другим регионам мира, и что необходимо улучшать обмен информацией между этими регионами,

сознавая широкие перемены в области высшего образования в европейском регионе со времени принятия указанных выше конвенций, вызвавшие значительно возросшую диверсификацию внутри национальных систем высшего образования и между ними, и необходимость приведения правовых актов и практики в соответствие с этими процессами,

сознавая потребность в поиске совместных решений практических проблем признания в европейском регионе,

сознавая необходимость совершенствования нынешней практики признания и обеспечения того, чтобы она была более ясной и лучше адаптированной к современному состоянию высшего образования в европейском регионе,

будучи уверенными в позитивном значении Конвенции, разработанной и принятой под совместной эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО и определяющей рамки дальнейшего развития практики признания в европейском регионе,

сознавая важность создания постоянных механизмов для претворения в жизнь принципов и положений настоящей Конвенции.

ПРОЕКТ
Государственный общеобязательный стандарт начального образования (фрагмент)

Утвержден
постановлением Правительства
Республики Казахстан
от «_____» _____ 2014 года
№ _____

**Государственный общеобязательный стандарт
начального образования**

В условиях глобальных перемен образовательная политика Республики Казахстан нацелена на усиление ценностного смысла образования в целом, и его вклада в судьбу каждого человека, на повышение качества всех уровней системы образования.

Воспитание образованного, интеллектуально развитого, духовно сильного человека является залогом укрепления нравственных ценностей, национально-культурных традиции и обеспечения преемственности поколений. Гармоничное становление личности на основе развития ценностного отношения к себе, другим и миру становится предпосылкой утверждения мира и согласия, созидательной силой воплощения национальных приоритетов, а также условием сознательного выполнения каждым своего общественного долга.

Проводимые поиски в сфере образования Казахстана направлены на принятие верных решений для качественной подготовки детей к требованиям жизни в XXI веке. В мировой образовательной практике уже очерчен круг компетенций, которые рассматриваются всеми как желаемый результат образования (ЮНЕСКО, 1996). Реформа образования в нашей стране основывается на мировом опыте, ориентированный на развитие таких качеств личности, которые необходимы каждому учащемуся для успешной работы и для обучения на протяжении всей жизни. Это значит, что выпускники системы образования должны быть не только функционально грамотными, но и способными проявить духовную и нравственную силу при решении любых жизненных проблем, при выборе средств, методов и путей достижения поставленной цели.

Среднее образование, в том числе начальное образование направлено на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности, способной нести ответственность за свою Родину на основе казахстанского самосознания и культурной идентичности. В связи с чем, роль школы должна заключаться в том, чтобы научить ребенка учиться в течение всей жизни.

Новые параметры функционирования среднего образования, обуславливают переход от информационного обучения к использованию инновационных методов обучения фундаментальным знаниям, принципам,

ценностям, социально значимым способностям, формам деятельности, способам общения, нормам поведения, которые позволяют учащемуся добиваться конкурентных преимуществ, как в учебе, так и в трудовой деятельности.

1. Общие положения

1. Настоящий государственный общеобязательный стандарт начального образования (далее – Стандарт) разработан в соответствии со статьей 56 Закона Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании» (далее – Закон) и определяет требования к уровню подготовки учащихся, содержанию начального образования, максимальному объему учебной нагрузки учащихся.

2. Начальное образование основывается на Ценностях и Цели среднего образования.

Ценности среднего образования являются устойчивыми жизненными ориентирами личности учащегося, мотивирующими поведение и созидательную деятельность. Ценности среднего образования становятся ведущим фактором в формировании личности человека, умеющего реализовывать себя, улучшать качество своей жизни и окружающей среды.

3. К Ценностям среднего образования относятся:

Уважение

Сотрудничество

Открытость

Казахстанский патриотизм и гражданская ответственность

Обучение на протяжении всей жизни.

4. Ценности среднего образования должны проявляться в способностях учащихся:

творчески и критически мыслить для принятия верных решений и созидательного участия в жизни общества, проявления гибкости и готовности к изменениям;

быть коммуникативным для работы в коллективе в любой языковой среде с использованием информационно-коммуникационных средств;

проявлять уважение к культурам и мнениям для объективного отражения окружающей действительности;

быть ответственным, проявлять активную гражданскую позицию для выполнения своих обязанностей перед Родиной и вклада в развитие Казахстана;

быть дружелюбным и заботливым для того, чтобы относиться к себе и другим с уважением;

быть готовым к обучению на протяжении всей жизни для того, чтобы самостоятельно регулировать процесс своего познания в любой жизненной ситуации и своего карьерного роста.

В Казахстане утвержден Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 - 2016 годы ([Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 июня 2012 года № 832](#))

Настоящий Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 - 2016 годы (далее - Национальный план) включает комплекс мероприятий по содержательному, учебно-методическому, материально-техническому обеспечению процесса развития функциональной грамотности школьников. Национальный план призван обеспечить целенаправленность, целостность и системность действий по развитию функциональной грамотности школьников как ключевого ориентира для совершенствования качества образования Республики Казахстан.

Цель Национального плана - создать условия для развития функциональной грамотности школьников Республики Казахстан.

Задачи Национального плана:

1. Изучение отечественной и международной практики развития функциональной грамотности школьников.
2. Определение механизмов реализации системы мер по развитию функциональной грамотности школьников.
3. Обеспечение модернизации содержания образования: стандартов, учебных планов и программ.
4. Разработка учебно-методического обеспечения образовательного процесса.
5. Развитие системы оценки и мониторинга качества образования школьников.
6. Укрепление материально-технической базы школ и организаций системы дополнительного образования.

Понятие **«функциональная грамотность»** впервые появилось в конце 60-х годов прошлого века в документах ЮНЕСКО и позднее вошло в обиход исследователей. Функциональная грамотность в наиболее широком определении выступает как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятельностью. В современном, быстро меняющемся мире, функциональная грамотность становится одним из базовых факторов, способствующих активному участию людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также обучению на протяжении всей жизни.

Одним из наиболее известных международных оценочных исследований, основанных на концепции функциональной грамотности, является Международная программа оценки учебных достижений 15-летних учащихся (Program for International Student Assessment - PISA), проводимой под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). PISA оценивает способности 15-летних подростков использовать знания, умения и навыки, приобретенные в школе, для решения широкого диапазона жизненных

задач в различных сферах человеческой деятельности, а также в межличностном общении и социальных отношениях.

Исследование PISA на сегодня рассматривается в мире как универсальный инструмент сравнительной оценки эффективности школьного образования. Данные, полученные в ходе исследования, служат основой для определения стратегий развития системы образования как с точки зрения содержания и методов обучения в целом, так и с точки зрения воздействия контекстных факторов (модель управления, язык обучения, социальный статус семьи и др.) на уровень развития функциональной грамотности школьников.

В ходе тестирования в рамках PISA оцениваются три области функциональной грамотности: грамотность в чтении, математическая и естественнонаучная грамотность. Исследование проводится циклически (раз в три года). В каждом цикле особое внимание уделяется какому-то одному типу функциональной грамотности. В фокусе программы PISA в 2009 году была читательская грамотность.

В 2009 году Казахстан впервые принял участие в исследовании PISA.

Результаты свидетельствуют, что доля казахстанских школьников, готовых:

1) адекватно использовать более или менее сложные учебные тексты и с их помощью ориентироваться в повседневных ситуациях, составляет 5 % от числа участников исследования грамотности чтения (средний показатель по странам ОЭСР - 28,6 %);

2) эффективно работать с конкретными моделями для конкретной ситуации, развивать и интегрировать разные задания, составляет 4,2 % от числа участников исследования математической грамотности (средний показатель по странам ОЭСР - 16 % участников);

3) эффективно работать с ситуацией, требующей сделать выводы о роли естественных наук, выбрать и объединить объяснения из разных естественнонаучных дисциплин и применить эти объяснения непосредственно к аспектам жизненных ситуаций, составляет 3,6 % от числа участников исследования естественнонаучной грамотности (средний показатель по странам ОЭСР - 20,5 %).

Результаты участия Казахстана в PISA и TIMSS показывают, что педагоги общеобразовательных школ республики дают сильные предметные знания, но не учат применять их в реальных, жизненных ситуациях.

Ожидаемые результаты от реализации Национального плана

Реализация Национального плана позволит обеспечить общую координацию деятельности государственных органов, профессионального сообщества, неправительственных организаций, родителей по развитию функциональной грамотности школьников.

Основными исполнителями Национального плана являются Министерство образования и науки Республики Казахстан, подведомственные организации, АОО НИШ, местные исполнительные органы.

Приложение Ж

Анкеты для учителя

Анкетирование практикующего учителя

1. Ф.И.О. педагога _____
2. Год рождения _____
3. Образование, специальность _____
4. Стаж педагогической работы: _____
5. Категория: _____
6. Тема самообразования _____
7. Какие формы групповой работы вы используете в своей работе?

8. Каким опытом работы Вы можете поделиться с коллегами?:
- презентация опыта работы (укажите тему) _____

- мастер- класс (указать тематику) _____
- показ открытого занятия _____
9. Используете ли вы на уроке формативное оценивание?
Да _____
Нет _____
10. Нравиться ли тебе оценивать свою деятельность? Почему?

11. Умеешь ли ты составлять критерии оценивания своей деятельности и деятельности учащихся?

12. Ожидаете ли Вы личного удовлетворения от введения новых подходов в педагогический процесс или ведете экспериментальную работу из-за необходимости подчиняться решению педагогического коллектива?

13. Когда Вы планируете прохождение курсов повышения квалификации:

14. Хотели бы Вы пройти курсы повышения квалификации третьего (базового) уровня. Ответ обоснуйте.

Спасибо за сотрудничество, желаем результатов и творчества в работу

Подпись учителя _____

Дата _____

Приложение И

Анкетирование родителей

Уважаемые родители!

Учитель Сысенко Ольга Николаевна участвует в эксперименте по программе Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», ведущие приоритеты которой сопоставимы с современными целями и системами ценностей, характерными для стран, лидирующих в области образования.

Проведение эксперимента ни в коем случае не отразится на организации учебно - воспитательного процесса. Весь образовательный процесс будет проводиться, согласно требованиям и режиму работы школы.

В ходе проведения эксперимента будут рассматриваться современные подходы в преподавании и обучении во взаимосвязи с действующей практикой учителя и профессионально-педагогическим контекстом.

Ответьте, пожалуйста, на вопросы:

- 1 Хотели бы Вы, чтобы Ваш ребенок участвовал в эксперименте?

- 2 Как Вы думаете, окажет ли положительного (отрицательного) воздействие процесс проведения эксперимента на формирование познавательных способностей вашего ребенка?

Как часть эксперимента возможна видео и фотосъемка в процессе проведения исследования. Видео (фото) материалы будут использованы для предоставления результатов исследования в г. Астане в Центре педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». Это могут быть работы учащихся, отчеты по исследовательской деятельности, интервью, изображения, фотографии учащихся класса (школы) или описание совместных проектов. Не будут использованы материалы содержащие прямые или косвенные ссылки на информацию об учениках (номер телефонов, дом. адрес, сведения о родственниках, их месте жительства и др). Весь материал будет тщательно обрабатываться, не будет использоваться нежелательная информация, кроме нахождения Вашего ребенка в школе или участия в учебной деятельности.

Разрешаете ли Вы публиковать материалы Вашего ребенка _____

ФИ ученика _____

ФИО родителя: _____

Подпись родителя/ опекуна: _____ Дата _____

Считаем, что участие в эксперименте, возможность дополнительного образования и успешного развития вашего ребенка.

Спасибо за Ваше сотрудничество.

Контактные телефоны:

Идилуп А.Т. 87051983125

Приложение К

Анкетирование учеников

- 1 ФИ ученика _____
 2 Возраст _____

Ответь, пожалуйста, на вопросы:

1. Нравиться ли тебе учиться в школе? Почему?

2. Хотел бы ты перейти в другой класс? Почему?

3. Обведи смайлики кружком или закрась

Приход в школу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Письменная работа	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Время с моими друзьями	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Просмотр телевизора	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Подготовка домашнего задания	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Обведи слова, с которыми ты согласен:

- Мой учитель все понятно объясняет
 всегда иногда никогда
- Мой учитель помогает мне, когда я затрудняюсь
 всегда иногда никогда
- Другие ученики чаще спрашивают учителя
 всегда иногда никогда
- У меня лучше получается, когда я работаю один
 всегда иногда никогда
- Оценку мне ставит учитель
 всегда иногда никогда

5. Обведи цифры

Здесь представлены различные способы обучения на уроках; обведи те цифры, которые характеризуют время необходимое для изучения каждого задания:

	Мне нравится	В общем согласен	Я не согласен
Слушать учителя	3	2	1
Самостоятельно работать	3	2	1
Работать в парах	3	2	1
Обсуждение в группах	3	2	1
Решать задачи в паре	3	2	1
Решать самому	3	2	1
Решать с помощью учителя	3	2	1

6. Допиши предложение, нравится или не нравится тебе работать в группе и почему?

Мне _____

9. Кто оценивает твою работу на уроке? Поставь «+».

Учитель

Я сам

Одноклассники

10. Нравиться ли тебе оценивать свою деятельность? Почему?

11. Умеешь ли ты составлять критерии оценивания деятельности?

12. Если бы вы были учителем, как бы вы ставили оценки? Пожалуйста, поставьте галочку рядом с подходом, который вы выбираете - и затем объясните, почему вы выбрали его.

- Я бы всем друзьям поставил пятерки

- Я бы вообще не ставил оценки

- Я бы попросил, чтобы оценки ставил учитель

Подпись ученика _____

Дата _____

Анкеты учащихся

Решать с помощью учителя

7. Кто оценивает твою работу на уроке? Поставь «+»
 Учитель +
 Я сам +
 Одноклассники +

9. Нравится ли тебе оценивать свою деятельность? Почему?
 Нет, потому что не хочется при себе
 одноклассников.

10. Умеешь ли ты составлять критерии оценивания деятельности?
 Да, могу.

11. Если бы вы были учителем, как бы вы ставили оценки?
 Пожалуйста, поставьте галочку рядом с подходом, который бы выбрали - и затем объясните, почему вы выбрали его.

Обсуждение в группах

Решать задачи в паре

Решать самому

Решать с помощью учителя

7. Кто оценивает твою работу на уроке? Поставь «+»
 Учитель +
 Я сам +
 Одноклассники +

9. Нравится ли тебе оценивать свою деятельность? Почему?
 Да, потому что интересно.

10. Умеешь ли ты составлять критерии оценивания деятельности?
 Нет, не могу.

11. Если бы вы были учителем, как бы вы ставили оценки?
 Пожалуйста, поставьте галочку рядом с подходом, который бы выбрали - и затем объясните, почему вы выбрали его.

Я бы всем друзьям поставил оценки.

Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования

Постановление Правительства Республики Казахстан
от 23 августа 2012 года № 1080

В соответствии с подпунктом 24) статьи 4 Закона Республики Казахстан от 27 июля 2007 года

«Об образовании» Правительство Республики Казахстан

ПОСТАНОВЛЯЕТ:

1. Утвердить прилагаемые:
 - 1) государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения;
 - 2) государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования);
 - 3) государственный общеобязательный стандарт технического и профессионального образования;
 - 4) государственный общеобязательный стандарт послесреднего образования;
 - 5) государственный общеобязательный стандарт высшего образования;
 - 6) государственный общеобязательный стандарт послевузовского образования.
2. Настоящее постановление подлежит официальному опубликованию и вводится в действие с 1 сентября 2013 года.

*Премьер-Министр
Республики Казахстан*

К. Масимов

Утвержден постановлением Правительства РК
от 23 августа 2012 года № 1080

Государственный общеобязательный стандарт среднего образования

1. Общие положения

1. Настоящий государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) (далее – Стандарт) разработан в соответствии со статьей 56 Закона Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании».
2. Общеобразовательные организации Республики Казахстан осуществляют образовательную деятельность в соответствии с:
 - 1) настоящим государственным общеобязательным стандартом среднего образования;
 - 2) типовыми учебными планами;
 - 3) другими нормативными документами, утвержденными в установленном порядке уполномоченным органом Республики Казахстан в области среднего образования.
3. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования:
 - 1) определяет общие нормы, структуру и состав базового (обязательного)

содержания среднего образования;

2) регламентирует объем учебной нагрузки обучающихся, условия организации образовательного процесса, систему контроля и оценивания знаний;

3) устанавливает требования к уровню подготовки обучающихся в общеобразовательных организациях;

4) устанавливает требования к условиям осуществления образовательного процесса: рациональному использованию средств государственного бюджета, нормативному обеспечению материально-технической базы общеобразовательных организаций и охраны здоровья и безопасности обучающихся.

4. В Стандарте среднего образования применяются термины, определения и сокращения в соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании». В дополнение к ним включены следующие термины и их определения:

1) *Базовое содержание образования* – состав и объем содержания среднего образования, подлежащего обязательному освоению в общеобразовательных организациях независимо от их форм собственности, типа и вида, достаточного для продолжения обучения на последующих уровнях образования.

2) *Инвариантный компонент типового учебного плана* - совокупность предметов, включенных в государственный общеобязательный стандарт среднего образования и обязательных для изучения в общеобразовательных организациях.

3) *Вариативный компонент типового учебного плана* - совокупность учебных предметов и курсов, определяемых общеобразовательной организацией с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся.

4) *Максимальный объем учебной нагрузки* - объем учебного времени, необходимый для освоения содержания учебных предметов инвариантного и вариативного (школьного и ученического) компонентов типового учебного плана и установленный по уровням среднего образования и учебным годам.

5) *Типовой учебный план* – нормативный правовой акт, являющийся составной частью государственного общеобязательного стандарта среднего образования, регламентирующий перечень и

объем учебных предметов, устанавливающий инвариантный и вариативный компоненты учебной нагрузки

и характеризующий на уровнях начального, основного среднего образования язык обучения, на уровне общего среднего образования язык и направление обучения; является исходным документом для финансирования деятельности организации образования.

6) *Рабочий учебный план* - документ, разрабатываемый общеобразовательной организацией на основе типового учебного плана с учетом образовательных потребностей обучающихся.

Приложение Н

Оценочные листы по оцениванию в группе

Чтение по ролям. Мою работу оценивает группа

№	Критерии	Отметка о выполнении	Кол-во баллов
1	Правильность	+	1
2	Понимание	+	1
3	Полнота	+	1
4	Связность	+	1
5	Интонация	+	1

Максимально: 5 баллов

Моя оценка: 5

Самостоятельная работа. Ответь на вопросы теста.

№	Вопрос	Мой ответ	Группный ответ
1	К какому жанру относится данное проведение?		

длина всех ребер куба равна 96 см. Найдите его M.

о. В задании...

Критерии	баллы
Нахождение разницы скоростей.	+
Нахождение разницы расстояний	-
Нахождение разницы времени.	-
Нахождение объема прямоугольного паралл.	+
Нахождение высоты прямоуголь. паралел.	+

Критерии оценивания:

1	Списывание	+1 балл	+
2	Определение безударных окончаний	+1 балл	+
3	Определение падежа и склонения	+2 балла	-
4	Правильно вставленные буквы	+1 балл (за каждую букву), всего 15 баллов	+
5	Графическое обозначение орфограмм	+1 балл	+
6	Оформление работы	+1 балл	+
7	Каллиграфия	+1 балл	+
8	Мелкий темп работы	+2 балла	-

Проверь себя:
 20 баллов - оценка «5»
 15-19 баллов - оценка «4»
 10-14 баллов - оценка «3»
 меньше 10 баллов - оценка «2»

Обсудите в группе и выработайте критерии оценивания (используя арабскую грамоту или пиктограммы)

№	Критерии	Отметка о выполнении	Кол-во баллов
1	Правильность ПРВАЬНОСТЬ	+	1
2	Понимание ПОНИМАНИЕ	+	1
3	Полнота ПОЛНОТА	+	1
4	Связность СВЯЗНОСТЬ	+	1
5	Интонация ИНТОНАЦИЯ	+	1

Максимально: 5 баллов

Моя оценка: 5

Handwritten calculations:

1. $96 : 12 = 8$

2. $96 : 8 = 12$

3. $96 : 8 = 12$

4. $96 : 8 = 12$

5. $96 : 8 = 12$

Оценочный лист Жазира

№	Критерии	баллы
1	Нахождение разницы скоростей.	+
2	Нахождение разницы расстояний	+
3	Нахождение разницы времени.	+
4	Нахождение объема прямоугольного паралл.	+
5	Нахождение высоты прямоуголь. паралел.	+

Итого: 5 баллов

Оценочный лист Минятова

№	Критерии	баллы
1	Нахождение разницы скоростей.	+
2	Нахождение разницы расстояний	+
3	Нахождение разницы времени.	+
4	Нахождение объема прямоугольного паралл.	+
5	Нахождение высоты прямоуголь. паралел.	+

Итого: 5 баллов

Handwritten calculations:

1. $96 : 12 = 8$

2. $96 : 8 = 12$

3. $96 : 8 = 12$

4. $96 : 8 = 12$

5. $96 : 8 = 12$

Чтение по ролям. Мою работу оценивает группа

№	Критерии	Отметка о выполнении	Кол-во баллов
1	Правильность	+	1
2	Понимание	+	1
3	Полнота	+	1
4	Связность	+	1
5	Интонация	+	1

Максимально: 5 баллов

Моя оценка: 5

Приложение О

Листы самооценивания

Составление мини-рассказа. **Мною работу оценивает группа:**

1	Внимательно слушал предложения участников группы	16
2	Вносил ли предложения по составлению рассказа?	16
3	Участие в обсуждении.	16
4	Внесение поправок или исправление ошибок.	16
5	Участие в представлении результата работы группы.	16

Максимально: 5 баллов.

5 баллов - ○ 4 балла - □
3 балла - △ 1-2 балла - —

Моя работа в группе:

Всего за урок заработал:

○ - 2 по 5 баллов каждый = 10 баллов
□ - 3 по 4 балла каждый = 12 баллов
△ - 1 по 3 балла каждый = 3 балла
— по 2 балла каждый = 0 баллов

Всего: 25 баллов за урок.

Переведи баллы в отметку:
18-20 баллов - отметка «5»;
14-17 баллов - отметка «4»;
10-13 баллов - отметка «3»;
ниже 10 - отметка «2».

Моя общая оценка за урок:

Мое настроение после урока: 😊

Обсудите в группе и выработайте критерии оценки чтения по ролям (используй арабскую грамоту или пиктограммы)

№	Критерии	Кол-во баллов
1	Точность (арabia)	1
2	Скорость (арabia)	1
3	Интонация (арabia)	1
4	Точность (арabia)	1
5		

Максимально: 5

5 баллов - ○ 4 балла - □
3 балла - △ 2 балла - —

Всего за урок заработал:

○ - 3 по 5 баллов каждый = 15 баллов
□ - 1 по 4 балла каждый = 4 балла
△ - 0 по 3 балла каждый = 0 баллов
— по 2 балла каждый = 0 баллов

Всего: 19 баллов за урок. 11

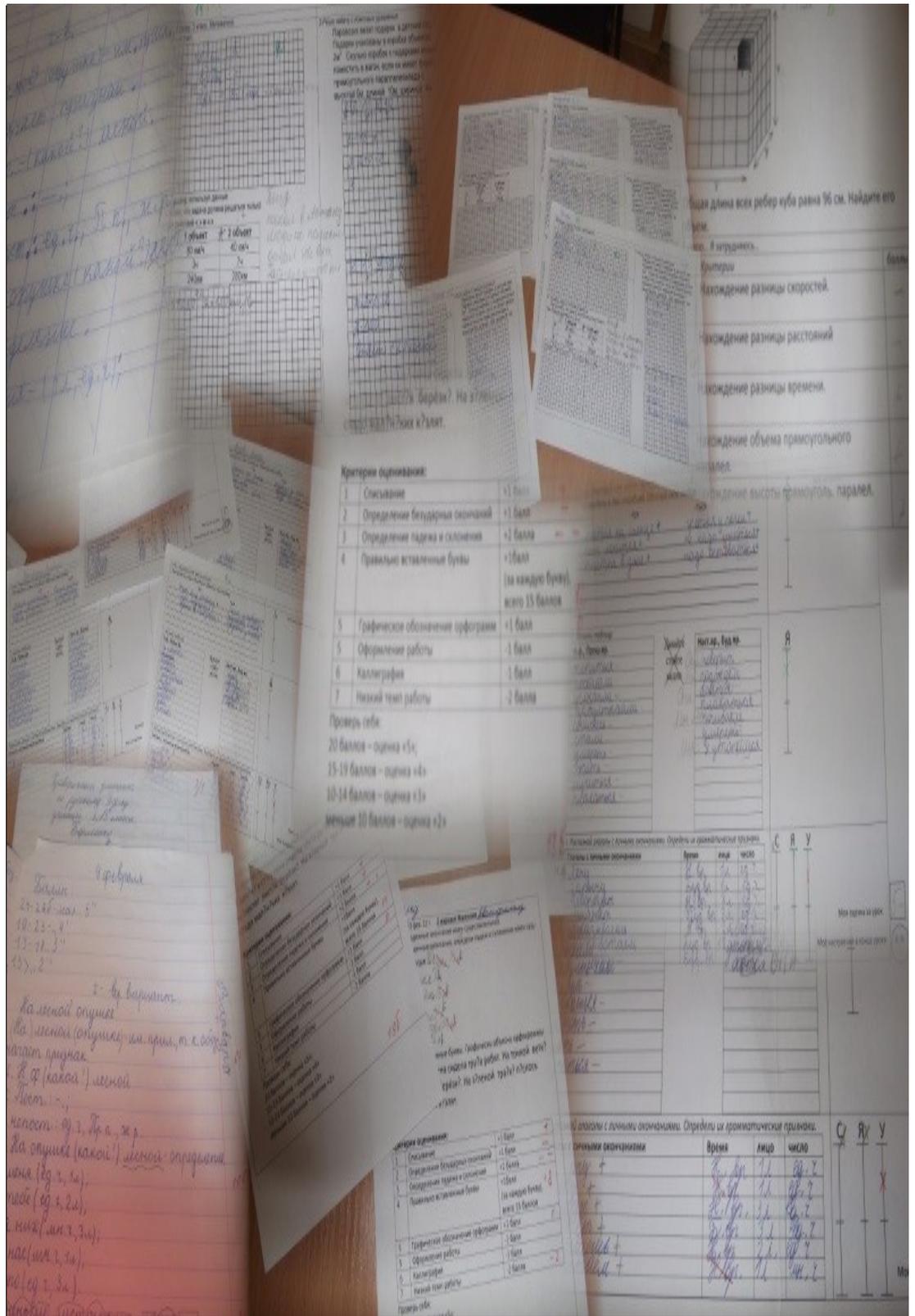
Переведи баллы в отметку:
18-20 баллов - отметка «5»;
14-17 баллов - отметка «4»;
10-13 баллов - отметка «3»;
ниже 10 - отметка «2».

Моя общая оценка за урок:

Мое настроение после урока: 😊

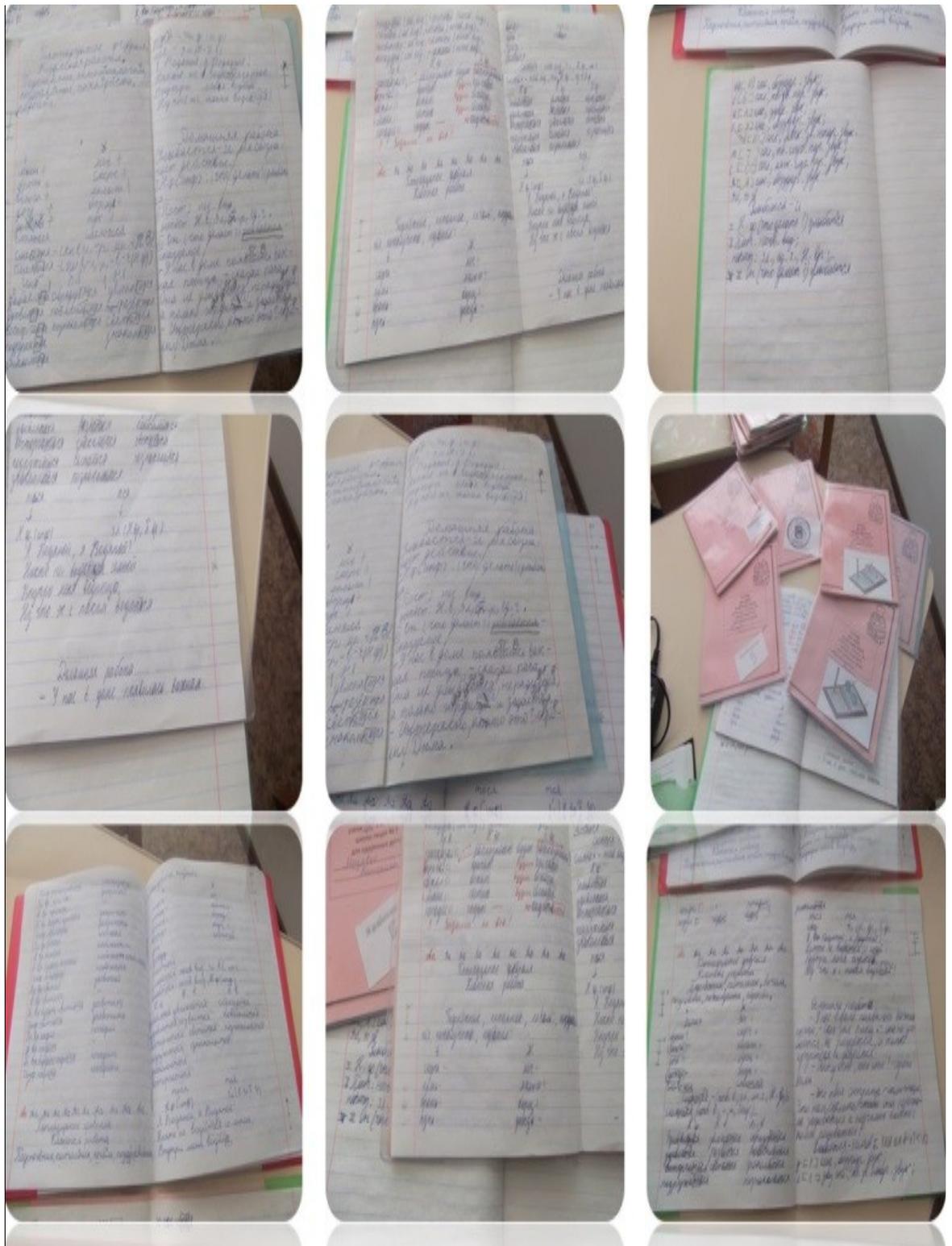
Приложение П

Работы учеников



Приложение Р

Приемы оценивания в тетради



Приложение С

Анкеты детей

Классический эксперимент...
1. Какой из методов...
2. Каким образом...
3. При возникновении проблем в процессе исследования к кому вы чаще обращались за помощью и почему?
4. С какими трудностями вы сталкивались при работе в режиме эксперимента? Корректировка критериев

1. И от педагогов...
2. Каким образом...
3. При возникновении проблем в процессе исследования к кому вы чаще обращались за помощью и почему?
4. С какими трудностями вы сталкивались при работе в режиме эксперимента? Корректировка критериев

1. И от педагогов...
2. Каким образом...
3. При возникновении проблем в процессе исследования к кому вы чаще обращались за помощью и почему?
4. С какими трудностями вы сталкивались при работе в режиме эксперимента? Корректировка критериев

13. По каким критериям вы отслеживаете эффективность использования инновационных технологий?
14. Особороте ли вы участие Вашего учителя в данном эксперименте? Ответ обоснуйте.
15. Ваши ожидания от эксперимента

1. Саранская Катя, 3 БЗ класс
2. Мне нравится сама ситуация.
3. Потому что узнаешь своего учителя.
4. Это можно применить в дальнейшей работе, в моей педработе. Например: 1. Красиво и так, 2. правильно и так далее. 3. Актуально. Например: Катя или ты можешь сделать что-то.

1. Саранская Катя, 3 БЗ класс
2. Мне нравится сама ситуация.
3. Потому что узнаешь своего учителя.
4. Это можно применить в дальнейшей работе, в моей педработе. Например: 1. Красиво и так, 2. правильно и так далее. 3. Актуально. Например: Катя или ты можешь сделать что-то.

2. Мне нравится сама ситуация.
3. Знаешь много себя и узнаешь свои слабости.
4. В танцах: красиво и ты танцуешь, чаше ты ты выполняешь каждое движение, или и ты выполняешь были ты ты ты, как ты развивался перед ритмикой ритмикой.

1. Саранская Катя, 3 БЗ класс
2. Мне нравится сама ситуация.
3. Потому что узнаешь своего учителя.
4. Это можно применить в дальнейшей работе, в моей педработе. Например: 1. Красиво и так, 2. правильно и так далее. 3. Актуально. Например: Катя или ты можешь сделать что-то.

1. Саранская Катя, 3 БЗ класс
2. Мне нравится сама ситуация.
3. Потому что узнаешь своего учителя.
4. Это можно применить в дальнейшей работе, в моей педработе. Например: 1. Красиво и так, 2. правильно и так далее. 3. Актуально. Например: Катя или ты можешь сделать что-то.

На правах рукописи

Идилуп Айман Тулюгуновна

Процесс оценки ученика в современной школе

Специальность: 6МО10300 – «Педагогика и психология»

Реферат
диссертации на соискание академической
степени магистра

Республика Казахстан

Павлодар, 2014

Работа выполнена в Инновационном Евразийском университете

Научный руководитель:

доктор медицинских наук,
Россинский Ю.А.

Официальный оппонент:

Секретарь государственной
аттестационной комиссии

Актуальность темы исследования. В связи с изменениями парадигмы образования «образование на всю жизнь», человек, который владеет навыками

оценивания собственной деятельности, четко видит результаты этой деятельности, умеет анализировать, корректировать ее – добивается больших результатов, и является успешным человеком. Поэтому закладывание фундамента навыков оценивания необходимо заложить ещё на этапе школьной деятельности.

С середины XX века во многих странах активизировались социальные исследования всех сторон системы образования - ее дидактических и технических средств, качества программ, социальных технологий и культурных взаимодействий, диагностики достижений, экономики и менеджмента. Во второй половине XX века начались крупные эксперименты в системе образования и масштабные реформы, проводимые под эгидой разных государств и международных организаций.

В настоящее время система образования Казахстана находится на этапе активной её модернизации, поэтому чрезвычайно острой становится проблема поиска новых путей и форм развития образования. Оценка образовательных результатов обучающихся рассматривается как важный этап педагогического процесса, назрела необходимость воспитания у учащихся веры и понимания преобразующей силы отметки. Учебное действие оценки становится основой развития личностных качеств и способов решения учебных, а в дальнейшем, и жизненных проблем. Оценка лежит в основе процесса осознанной саморегуляции каждого человека.

Анализ литературы показывает, что не существует единой точки зрения на понятие «оценка ученика», в представленной работе под оценкой ученика, мы рассматриваем как оценку достижений ученика. По этому поводу Тряпицына А.П. подчеркивает, что личностные достижения «отражают индивидуальный опыт реализации потребности личности осуществить – выполнить себя», Илюшина Л.С. – «личностные достижения понимаются как категория, отражающая степень прогресса личности по отношению к предшествующим проявлениям в образовательной деятельности».

Уровень исследования проблемы достижений находится на стадии понятийного осмысления и осознания важности и необходимости. Важен не только вопрос фиксации личностных достижений, но и их описания, сопровождения роста личностных достижений учащихся.

Конечно, для отслеживания личностного роста учащихся, описания достижений необходимо проводить их контроль и оценивание. В традиционной педагогике процесс оценивания подвергается серьезной критике, система контроля и оценивания личностных достижений учащихся приводит к фиксации только полученных знаний, приобретаемых навыков и умений, деятельность учащегося, его уровень развития остаются неопределимыми и незамеченными.

Отметка может приносить ребенку и радость, и серьезные потрясения. С одной стороны без отметки невозможно увидеть продвижение ребенка, с другой стороны, она – наносит психологическую травму, если не соответствует ожиданиям. Так же складывается недоброжелательное отношение к

«двоечнику»), с ним никто не хочет дружить, он плохой, потому – что получает двойки. Привилегированным положением в классе у «пятерочника», ведь он получает только хорошие, положительные оценки, его любит учитель, а у «троечника» просматривается безразличное отношение к учебе, он ищет различные пути, лишь бы ответить на 3. Ученик не всегда может понять, почему он получил плохую отметку: он ведь старался, дома учил правило, выполнял задания? Ребенок не может объяснить почему у него не получается, не знает как исправить ситуацию, что нужно сделать? Принимает пораженческую позицию, у него занижена самооценка, он не верит в свои силы, превращается в пассивного ученика. А если ученик пассивен, он не сможет, и не будет стараться прикладывать какие – то усилия для преодоления барьеров, и как следствие, он не будет успешен в учебе. Очевидно, что традиционная пятибалльная шкала отметок (на деле давно ставшая четырехбалльной) не в состоянии оценить комплексное развитие ученика.

Центральной идеей, определяющей отношение к системе оценивания, является формирование действий контроля и навыков оценивания и у учителя, и у учащихся. Оценивание учителем не сводится только к выявлению недостатков, а прежде всего, рассматривается как критический анализ образовательного процесса предполагающий, прежде всего нахождение путей его улучшения, повышения качества образовательных услуг. Учитель должен нести ответственность за организацию процесса оценивания, где ученик является субъектом этого процесса. А для этого необходимо вооружить его такими стратегиями, которые реализуют требования, отвечающие эффективности их применения и качеству всего образовательного процесса.

Это определяет актуальность проблемы организации оценочной деятельности педагога, компетентного в сфере инновационной деятельности и в контексте своей социальной миссии.

Кроме того, актуальность выбранной темы исследования объясняется, с одной стороны, процессами модернизации отечественной системы образования и ростом инновационных явлений, а с другой стороны, значение процесса оценивания, направленного на повышение качества образовательного процесса и развитие личности ребенка.

Совокупность выше сформулированных противоречий позволила определить главную проблему моего исследования, в действии: каковы наиболее значимые условия и критерии содержательной оценки учебной деятельности учащихся на этапе модернизации системы образования в Казахстане.

Появился вопрос «Как организовать процесс оценивания, направленный на повышение качества образовательного процесса?».

Стремление преодолеть несоответствие формы и содержания оценивания целям образования, снять противоречие между научными представлениями об оценке и реальными условиями ее возможного негативного воздействия, расширить представления о феномене оценки с точки зрения ее позитивного

влияния на развития личности ребенка обуславливают актуальность данного исследования. Идея исследования: изменить отношение учителя и учащихся к оцениванию

Цель исследования. Исследование процесса оценивания. Теоретически обосновать и экспериментально проверить условия и предметные индикаторы процесса оценивания достижений учащихся.

Объект исследования: учителя и учащиеся, система оценивания в структуре учебного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса на основе нормативных документов.

Предмет исследования: организация педагогических условий и выявление предметных показателей оценочной деятельности учащихся и учителей.

Гипотеза исследования. Развитие личности школьника зависит от организации деятельности оценивания. Если в ходе учебного процесса осуществляется целенаправленное формирование мотивационных и операциональных компонентов оценочной деятельности и ее рефлексия, то становится возможным позитивное воздействие оценки на развитие личности ребенка.

Цель и выше сформулированная гипотеза определили задачи исследования:

1. Теоретически обосновать педагогические условия, необходимые для создания образовательно-адаптационной среды и эффективной содержательной оценки учебной деятельности учащихся.

2. Теоретически обосновать совокупность минимизированных критериев содержательной оценки учебной деятельности учащихся и совокупность педагогических средств для диагностики учебных достижений учащихся.

3. Спроектировать последовательность педагогических процедур по внедрению системного наблюдения, экспертных оценок и на основе сравнительного анализа выявить влияние условий содержательной оценки на изменения в учебной мотивации, развитии психических процессов, в том числе способностей к творческой самореализации учащихся.

4 Проанализировать условия, при которых мотивы и стратегии оценивания переходят от учителя к ученику, и становятся внутренними механизмами развития школьника.

Научная новизна и теоретическая значимость работы

Теоретическую основу исследования составляют положения и выводы, содержащиеся в трудах ученых – педагогов, в практических наработках учителей – практиков. Экспериментальное исследование отражает новые подходы к организации процесса оценивания, предполагает понимание каждым учителем методики и способов его проведения, осмыслению значения условий формирования оценочного компонента учебной деятельности, который включают в себя мотивационные и операциональные составляющие. Суть нового подхода оценивания состоит в том, что оно направлено на определение возможностей улучшения обучения, методов и форм реализации этих возможностей. Это позволит, объективно, надежно и

оперативно оценить учебные достижения учащихся, формировать адекватную самооценку и реальный уровень притязаний учащихся, повысить внутреннюю мотивацию учения, активизировать их познавательную деятельность в течение всего учебного процесса, направленного на достижение заданных уровней качества образовательной деятельности учащихся. В процессе оценивания развиваются такие навыки деятельности, при которых учащиеся способны самостоятельно ставить задачи по совершенствованию собственной учебной деятельности.

Практическая значимость исследования

Данные и результаты экспериментального исследования показывают необходимость изменений в организации оценивания в образовательном процессе, необходимость понимания учителями значения процедуры оценивания и овладения ими приемами и стратегиями, отображающими новые подходы и требования к оценке достижений учащихся на современном этапе.

Практические наработки реализуют возможность использования доказательных материалов для информирования учителей на курсах повышения квалификации.

Материалы исследования могут быть использованы в преподавании и обучении учителями школ, при подготовке студентов в педагогических учреждениях, а также при переподготовке в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Методические основания экспериментальной системы оценивания могут быть использованы педагогами в практике, с целью формирования у детей отношения к оценке как средству объективации собственных изменений, развития адекватной, дифференцированной, осознанной и рефлексивной самооценки.

Положения, выносимые на защиту

1. Целенаправленное развитие навыков оценивания у учащихся, которые являются субъектами процесса, представляет собой не обособленное явление или навык, а целостный комплекс педагогических механизмов позволяющих учащимся, самостоятельно ставить задачи по совершенствованию учебной деятельности и ее корректировки.
2. Учебное действие оценки используется для определения уровня достижений и последующих уровней, задаваемых как цель для дальнейшего развития ребенка.
3. Оценивание учителем не сводится только к выявлению недостатков, а прежде всего, рассматривается как критический анализ образовательного процесса предполагающий, прежде всего нахождение путей его улучшения.
4. Учебное действие оценки становится основой развития личностной самооценки ребенка, если мотивы и способы оценивания переходят от учителя к ученику.
5. Оценка образовательных достижений учащихся один из важных этапов всего образовательного пространства, показатель достижений школьников, регулятор их развития, включая индивидуальные качества и личностные свойства.

Существующая многозначность интерпретаций оценивания и его результатов отражает, по сути, не принципиальные расхождения авторских позиций, а реально существующее многообразие специфических видов оценки, сложность и многоплановость этого феномена.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены следующим: использованием логически непротиворечивой методологической и теоретической базы исследования; полнотой информационных источников; интеграцией системного, компетентностного, деятельностного подходов к изучению предмета исследования; целесообразным сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования, взаимодополняющих и проверяющих друг друга; применением методик, адекватных предмету и задачам исследования; экспериментальной проверкой основных методов диссертации; востребованностью результатов исследования в практике филиала АО «НЦПК «Орлеу» «ИПК ПР», возможностью повторения экспериментальной работы, апробацией материалов диссертации.

Личное участие соискателя в исследовании и получении научных результатов выражается: в изучении состояния исследуемой проблемы, определении и экспериментальной проверке педагогических условий по организации процесса оценивания, обработке результатов эксперимента, обобщении полученных результатов и формулировании выводов исследования, внедрении результатов исследования в педагогическую практику.

Для реализации цели исследования и решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретических-сравнительно-сопоставительный анализ научных источников и литературы в области философии, педагогики, психологии; логико-методологический анализ основных понятий; обобщение отечественного и зарубежного опыта; анализ собственного педагогического опыта эксперимента; систематизация; теоретическое моделирование; эмпирических - изучение и анализ нормативных документов; социологические методы (беседы индивидуальные и групповые, анкетный опрос, экспертная оценка, самооценка); педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; статистические методы обработки экспериментальных данных; педагогическая интерпретация результатов исследования.

Экспериментальной базой исследования является: Павлодарский филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Институт повышения кадров педагогических работников и Лицей № 8 для одаренных детей города Павлодара. На различных этапах исследования участвовало 300 педагогов учреждений системы общего образования из различных регионов Павлодарской области и учащиеся 3 класса, классный руководитель Сысенко О.Н.

В первой главе рассматривается теоретическая сторона проблемы – значение оценки в теории и практике учебной деятельности. Исследование начиналось с исторического анализа оценочного компонента образовательных

систем. В работе предпринята попытка осмыслить, как изменение общества в целом, и педагогических идей в частности влияло на образовательные системы, на отношение к оценке и контролю достижений учащихся. Были проанализированы существующие общие тенденции в развитии системы контроля и оценивания достижений учащихся в школах еще России, затем СССР и в начале 21 века в Казахстане. Однако, учитывая, что школьное образование в каждом историческом промежутке времени отражает особенности социально-экономического развития страны, ее политической структуры, идеологического климата, специфику педагогических традиций, предполагается, что даже самые общие тенденции развития образования проявляются в своеобразных формах. Таким образом, в работе предпринята попытка осмыслить, как изменение общества в целом, и педагогических идей в частности влияло на образовательные системы, на отношение к оценке и контролю достижений учащихся.

Во второй части работы дипломного исследования анализируется действие и сущность процесса оценивания, психологические аспекты в процессе оценивания, принципы организации оценочной деятельности учителя.

В третьей части, основываясь на результаты анализа первой и второй глав, представлена возможность сравнения существующих систем оценивания в мировой практике. В содержании главы достаточно подробно анализируется актуальные проблемы оценивания в современной школе, что позволяет разобраться в сущности требований к оцениванию, раскрыты основные понятия, определены

Четвертая глава «Новые подходы к системе оценивания» раскрывает идеи программы третьего базового уровня курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан. В этой главе раскрываются новые понятия оценивание обучения и оценивания для обучения, раскрывается сущность суммативного и формативного оценивания. Способы разрешения проблем по организации оценивания, направленного на определение возможностей улучшения обучения, методов и форм реализации этих возможностей. Представлен опыт Назарбаев интеллектуальных школ с учетом новых требований на основе критериального оценивания. Подробно рассмотрены механизмы сопоставления фактического результата учащегося с ожидаемыми результатами обучения учебных программ и индикаторы оценивания деятельности ученика. Определены перспективы критериального оценивания, новые ориентиры профессионального развития педагогов.

Пятая глава - в процессе работы над магистерской диссертацией было проведено социологическое исследование, целью которого являлось выявление условий процесса оценивания на современном этапе, отношение и методическое обоснование оценочной деятельности с позиции учителя, выявление объективной информации о процессе оценивания на современном этапе. Было проведено анкетирование среди 300 учителей школ области.

Проведенный тщательный анализ состава группы, показал, что размышления учителей об оценивании не зависят ни от возраста, ни от стажа, ни от предмета преподавания и других признаков, а зависит от профессиональных убеждений педагога. На основании ответов учителей были сделаны вывод: методика преподавания в педагогических институтах и сложившаяся традиционная система оценивания показали, что в подходах к оцениванию необходимы кардинальные изменения. В таблице № 29 систематизированы ответы учителей. Содержание таблицы показывает, что 100% учителей считают, что оценки и отметки используются правильно, если они не тормозят, а способствуют развитию учащихся. Идет осознание значение оценки. Но в тоже время, 80% учителей отвечают «нет» или затрудняются ответить на вопрос «Уверены ли Вы в том, что методически грамотно, с позиций новых подходов организуете процесс оценивания в классе?». Понимания новые требования, идеи оценивания на современном этапе, учителя не владеют способами организации процесса оценивания с учетом новых подходов, где субъектом является процесса является ученик, на ответ «Сможет ли ученик оценить свою работу?», ответили – нет 64%, «Сможет ли ученик оценить свою работу?» - ответили – нет 64%, «Ученик должен знать критерии оценки» -положительно отвечают 89%, но 96% ответили, что не знают как организовать критериальное оценивание.

Второй этап проводился в школе, среди учеников, материалы отрабатывались с позиции ученика. Проблемы, выявленные при опросе учителей, были апробированы в школе. Необходимо было проанализировать и обосновать общую гипотезу исследования: зависит ли развитие личности школьника от организации деятельности оценивания. Была проведена серия уроков и исследование в данном классе, выводы по содержанию исследования, направленного на улучшения обучения через оценивание были представлены в виде пазла рисунок 10 [69], за основу было взято пять ключевых факторов:

1. Обеспечение эффективной обратной связи с учениками.
2. Активное участие учеников в собственном обучении.
3. Изменение преподавания с учетом результатов оценивания.
4. Признание значительного влияния оценивания на мотивацию и самооценку учеников, что в свою очередь решающим образом влияет на обучение.
5. Необходимость того, чтобы ученики могли оценивать сами себя и понимать, как улучшить свое обучение.

При проведении исследования, при обработке тематического материала, я сделала главный вывод и даже назвала его - философией оценивания на современном этапе: оценивание не сводится только к выявлению недостатков, а

прежде всего, рассматривается как критический анализ образовательного процесса предполагающий, прежде всего нахождение путей его улучшения. Организация процесса оценивания, при проведении исследования, показала: что при методически грамотной организации оценочной деятельности учителя было - не наказание оценкой, а побуждение к действию. Процесс оценивания неотделим от процесса обучения, они взаимосвязаны и решают общие задачи: улучшение процесса оценивания. Формирования оценочных способов у учащихся: умение сравнивать результат своей деятельности с эталоном; умение анализировать правильность (неправильность) выбора способа учебного действия, средств достижения цели; поиск ошибок в чужой и своей работах, анализ их причин и определение путей исправления, является одним из положительных показателей, способствующих развитию личности ученика.

Магистерская диссертация имеет следующую структуру – введение, пять глав, 4 - теоретических и 1 практическая, заключение, список использованных источников, приложения. В работе использовано 29 таблиц, 11 рисунков, приложение на 22 страницах, 124 литературных источника. Общий объем диссертации составляет 121 страницу.

Из Заключения

В дипломной работе получили подтверждение, развитие и конкретизацию гипотезы исследования; выполнены поставленные задачи.

Изучение психолого-педагогической литературы показало отсутствие единства мнений ученых по вопросу критериев педагогической оценки. Мы выделили несколько принципиальных моментов относительно данного вопроса. Но ученые и учителя – практики едины во мнении, что оценка позитивно влияет на развитие у ребенка качеств субъекта деятельности, если каждое оценочное высказывание учителя и ребенка будет содержать ссылку на критерий оценивания. Ребенку необходимо участвовать не только в применении критериев оценки к разным конкретным ситуациям, но и участвовать в их выработке. Критерии оценки должны быть максимально дифференцированы. Это позволяет ученикам увидеть, что оценка их работы складывается из разных показателей и оценить каждый аспект в осуществлении учебной деятельности. Учащиеся должны уметь пользоваться двумя видами критериев: объективными и субъективными. Объективные критерии однозначны и равнообязательны для всех, например, - выполнение правил каллиграфии, орфографии, оформления различных работ, правильность выполнения математических действий, воспроизведение текста наизусть и т.д. Субъективные критерии - красота, трудность, интерес, выразительность и т.д. Самооценка должна соотноситься, с оценкой учителя, только там, где есть однозначные, объективные критерии выполнения деятельности, при том самооценка предшествует оценке учителя. Использование в качестве критерия сравнения успешности результатов учебной деятельности детей среднего показателя по классу (социальный критерий) необходимо обязательно сочетать с индивидуальными

показателями успешности в интраличностном сравнении, т.е. при сравнении предшествующих и последующих достижений ребенка.

Центральным актом оценивания является сравнение, поэтому с самого начала обучения необходимо создавать условия для развития этого интеллектуального умения в рамках разных учебных предметов. Наряду с формированием учебных действий, адекватных учебным задачам, важно сформировать у детей разнообразные по форме и функции контрольные действия и механизмы сличения развертывающихся действий с их образцами. При построении системы оценивания важно решить вопрос о представлении результатов оценивания. Форма, в которой представлен результат оценки, должна фиксировать внимание ребенка на факторах, напрямую способствующих реализации цели его работы. Это позволит актуализировать для него задачи разносторонней оценки, способствовать усилению восприятия ребенком как субъектом деятельности позитивных сторон своей деятельности. Такая оценка-результат может быть дана и в форме суждения, и в различных материализованных формах, в том числе в виде баллов.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить условия позитивного влияния оценки на развитие личности ребенка младшего и среднего школьного возраста, а так же условия, при которых мотивы и способы оценивания переходят от учителя к ученику, и становится его личностным достоянием.

Для того, чтобы ученик не только умел, но и хотел, самостоятельно анализировать, оценивать и совершенствовать способы и результаты своей работы, у него необходимо сформировать *отношение к оценке как средству объективации собственных изменений*. Задача учителя — обеспечить ребенка средствами фиксации и оценки собственных изменений на каждом шаге приобретения новых знаний и умений.

Проведенный анализ имеющихся в психолого-педагогической литературе теоретических и эмпирических данных о феномене оценки и выявленные в ходе экспериментальной работы условия позитивного влияния оценки на формирование личности и деятельности ребенка позволяют сформулировать следующие основные *методические принципы осуществления оценочной деятельности в процессе обучения*:

1. Оценка должна выступать перед учащимися с самого начала обучения как особая задача.
2. Основные функции оценивания - объективация для ребенка его изменений в учебной деятельности; развитие самооценки и мотивации собственного роста.
3. Организация деятельности оценивания включает целенаправленное формирование ее мотивационного и операционального компонентов. Формирование мотивационного компонента оценочной деятельности обеспечивается установкой ребенка на собственное изменение, на развитие и улучшение результатов учебной деятельности. Операциональный компонент

оценочной деятельности включает освоение способов осуществления дифференцированной оценки, умение проводить анализ причин неудач в выполнении деятельности, вычленять недостающие звенья для выполнения действий на более высоком уровне. В этом случае каждое усилие ученика, каждый аспект учебной работы может быть проанализирован.

4.Необходимыми условиями формирования мотивационного и операционального компонентов оценочной деятельности является участие ребенка как полноправного субъекта в данной деятельности; учебное сотрудничество, строящееся на основе взаимного уважения, принятия, доверия, эмпатии, признания индивидуальности ребенка.

5.Предметом оценивания выступают учебные действия школьника и их результаты, способы учебного взаимодействия; различные психические состояния в учебной деятельности (ретроспективная оценка), а также собственные возможности осуществления деятельности (прогностическая оценка).

6.Оценка должна носить содержательный, максимально дифференцированный характер, обязательно включать ссылку на критерии. Критерии оценки могут быть даны учителем, выработаны совместно с учащимися или предложены ими самостоятельно.

7.Учащиеся четко различают объективные и субъективные критерии оценки. Оценочное суждение ребенка соотносится с оценкой взрослого только в тех видах работы, где есть объективные критерии; при этом детская оценка предшествует учительской.

8.Индивидуальные показатели успешности учебной деятельности анализируются на основе сравнения предшествующих и последующих достижений ребенка. Только при этом условии допускается сравнение результатов работ, выполненных разными учащимися.

9.Обязательным этапом выполнения любых учебных заданий становится качественная рефлексивная оценка, отражающая уровень выполненной деятельности и условия, способствовавшие его достижению.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*:

1.Система оценки учебной деятельности оказывает непосредственное влияние на становление школьника как субъекта деятельности и развитие его личности. Только в условиях организации деятельности оценивания, при целенаправленном формировании мотивационных и операциональных компонентов, у учащихся формируется отношение к оценке как к показателю собственного продвижения в учебной деятельности. Ученик, владеющий навыками оценочной деятельности, уже вооружен. У него развивается умение самостоятельно проводить анализ причин неудач, при осуществлении учебной деятельности; находить недостающие звенья для выполнения действий на более высоком уровне; определять пути для дальнейшего совершенствования собственной деятельности.

2.Оценка является одним из компонентов учебной деятельности: ее регулятором, показателем результативности. Все субъекты оценочного процесса

стремятся к получению объективной информации, о достигнутых учащимися результатах учебной деятельности и степени их соответствия требованиям образовательных стандартов, установления причин повышения или снижения уровня достижений учащихся с целью последующей коррекции образовательного процесса.

Оценка показывает - процесс соотношения реальных результатов с планируемыми целями. Цель определяет уровни достижений и рассматривается как показатель дальнейшего развития ученика.

3. Учитель на современном этапе не должен видеть, процесс оценивания как окончательный результат, в первую очередь, он должен понимать, что оценивать – это значит улучшать, помогать, направлять, создавать условия. Поэтому на данном этапе необходим такой учитель, который владеет навыками рефлексии собственной практики, применяющий современные стратегии оценивания, направленные на качественное преобразование всего образовательного пространства.

4. При процессе самооценки последовательность действий та же: только ученик размышляет о своих собственных знаниях, анализирует их, делает выводы. Организация процесса предполагает планирование деятельности, направленной на систематическое суммирование результатов обучения с целью принятия решений о дальнейшем обучении. Стратегии оценивания, используемые учителем, являются инструментарием развития личностной самооценки учеников.

5. Оценочная деятельность в учебном процессе применима к ряду процессов, влияющих на осознание субъектом собственных знаний и процессов мышления. Это определяется как знание, понимание и регулирование когнитивных процессов или размышлений о них, включая возможность распознавать ошибки и регулировать свое поведение.

При оценивании своей деятельности *ученик* владеет способами оценивания, учится анализировать, делать выводы, корректировать свою деятельность, аргументировать оценки. Оценивание предполагает постоянную отработку учебного материала, т.к. в ходе оценивания, анализируя ученик, несколько раз возвращается к базовому содержанию. Учащиеся начинают понимать, что успех или неудача зависят не от таланта, удачи или способности, а от практики, усилий и применения правильных стратегий.

Учитель может внести коррективы в учебный процесс, проследить эффективность использования тактик и приемов. Посредством обратной связи он получает информацию об уровне учебных достижений учащихся, информацию помогающую осознать пробелы в обучении и внесения изменений в свою деятельность (подбор новых методов, техник обучения, внесение изменений в распределение времени урока и др.). Реализация предложенной системы оценивания предполагает соответствующий инструментарий, который позволит обеспечить надежность и достоверность результатов оценивания учебных достижений учащихся. Оценка образовательных результатов обучающихся это важный и ответственный этап педагогического процесса: она раскрывает степень достижения целей обучения – сформированность знаний, умений и навыков и ключевых компетенций школьников, выявить их развитие, включая индивидуальные

качества и личностные свойства, а также обосновать выбор индивидуальной образовательной траектории каждого ученика.

Перечень ключевых слов:

Процесс оценивания, формативное оценивание, суммативное оценивание, критерии, результат, оценивание для обучения, оценивание обучения, отметка, оценка, обратная связь, контрольные измерители, тесты, самооценивание, взаимооценивание, способности, уровень достижений, безоотметочное оценивание, оценочная деятельность, оценочный лист.