

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Тяпкина Мария Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

«Расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего
школьного возраста»

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Инноватика в
современном начальном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
доцент, кандидат психологических наук
Мосина Н.А.

12.12.19 Мосина

Руководитель магистерской программы
доктор пед. наук, профессор
Чижакова Г.И.

12.12.19 Чижакова

Научный руководитель
доктор пед. наук, профессор
Чижакова Г.И.

12.12.19 Чижакова

Обучающийся Тяпкина М.В.

Тяпкина

Красноярск, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Теоретический анализ научной литературы по проблеме расширения представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.....	8
1.1 Представление как предмет теоретического анализа.....	8
1.2 Пути расширения представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.....	16
1.3 Изучение представлений учащихся 3 «Б» и 3 «З» классов о школьном оценивании.....	29
Выводы по Главе 1.....	50
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.....	53
2.1 Разработка и апробация программы работы по расширению представлений о школьном оценивании у младших школьников.....	53
2.2 Анализ результатов исследования представлений о школьном оценивании у младших школьников.....	59
2.3 Методические рекомендации по организации работы по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.....	71
Выводы по Главе 2.....	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	77
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	90
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	95
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	

ВВЕДЕНИЕ

Проблема повышения эффективности процесса образования разрабатывается и в психологической, и педагогической науке. Одной из последних тенденций решения данной проблемы является ориентация на субъект-субъектный подход, который заключается в переводе ученика в позицию субъекта учебной деятельности на всех ее этапах. Учащийся должен не только понимать и принимать цели, задачи и способы выполнения учебной деятельности как лично значимые, но и принимать смыслы и систему оценивания результатов этой деятельности [61] – учащийся должен иметь сформированные представления о школьном оценивании.

«Представления» исследовались рядом зарубежных (Р. Найссер, Г. Гельмгольц, У. Найссер, С. Московичи, Ж. Пиаже, М. Форрестер и др.) и отечественных (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.) психологов. Проблема педагогического оценивания рассматривается в трудах педагогов и психологов: Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьева, С.П. Безносова, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др. При этом категория «представления о школьном оценивании» не заявляется в трудах исследователей – к ней приближается понятие «отношение учащихся к школьной отметке», разрабатываемое И.Б. Умняшовой [61], но их нельзя признать тождественными. Еще менее разработанной является проблема расширения представлений младших школьников о школьном оценивании.

Теоретический анализ литературы по проблеме расширения представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста позволил выявить противоречия между:

□ ориентацией современного образования на субъект-субъектный подход и отсутствием внимания исследователей к категории «представления о школьном оценивании»;

□ необходимостью понимания и принятия учащимся целей, задач и способов выполнения учебной деятельности как лично значимых, принятия смыслов и системы оценивания результатов этой деятельности и отсутствием методического инструментария оценки представлений о школьном оценивании, отсутствием модели расширения представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста.

Выделенные противоречия определили проблему исследования, которая состоит в отсутствии научного знания о возможностях диагностики и расширения представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста. Эти противоречия и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор темы исследования «Расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста».

Объект исследования: представление о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования; на основе анализа теоретических источников разработать и апробировать программу по расширению представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования состоит в том, что расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста будет эффективным, если:

□ определять содержание работы с детьми на основе оценки актуальных представлений о школьном оценивании;

□ использовать в работе с детьми традиционные (лекционный формат, беседа) и активные методы обучения (дискуссии, тренинговые

занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр.);

□ повышать субъектную позицию младших школьников в формировании представлений о школьном оценивании.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать содержание понятий «представление», «оценивание», «оценка», «отметка». Состояние проблемы расширения представлений учащихся о школьном оценивании в психолого-педагогической литературе.
2. Рассмотреть возможные пути расширения представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.
3. Организовать и провести исследование представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.
4. Разработать и апробировать программу по расширению представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста, оценить ее эффективность.

Теоретическую основу исследования составили:

□ исследования представления зарубежными (Р. Найссер, Г. Гельмгольц, У. Найссер, С. Московичи, Ж. Пиаже, М. Форрестер и др.) и отечественными (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л.Рубинштейн и др.) психологами, позволившие сформулировать общее понимание понятия, его содержание, виды и пр.

□ исследования проблемы оценивания психологами, педагогами и методистами: Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, С.П. Безносков, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, М.Н. Скаткин, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская А.Р. Лурия, И.Я. Лернер, В.С. Мерлин и др., которые позволили определить содержание категории «представления об оценивании», создать методический инструментарий, а также

программу расширения представления о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста.

Методы исследования:

□ Теоретические методы: анализ, синтез, обобщение научной и учебной литературы, интернет-источников по проблеме расширения представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста.

□ Эмпирические методы: тест «Рисунок школы», методика «Незаконченные предложения», анкета.

□ Методы количественного и качественного анализа.

Научная новизна работы заключается в постановке проблематики представлений о школьном оценивании детей младшего школьного возраста, в определении путей их расширения.

Основные этапы исследования:

Первый (организационно-диагностический) этап (2017-2018 гг.) был посвящен анализу научной литературы по проблеме исследования. На данном этапе определяется научный аппарат исследования; изучалось состояние проблемы исследования на теоретическом и практических уровнях.

Второй (практический) этап (2018-2019 гг.) был посвящён, изучению состояния сформированности представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста, реализации опытно-экспериментальной работы по расширению представлений о школьном оценивании путём апробации программы.

Третий (аналитико-оценочный) этап (2019 гг.) был посвящён обобщению, систематизации полученных теоретических и практических результатов, формулированию выводов, литературному оформлению текста диссертации.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения в практике работы педагога-психолога образования

программы расширения представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста.

База исследования: Экспериментальная работа осуществлялась на базе МАОУ СШ №154. Всего в исследование были включены 60 младших школьников (учащиеся 3 «Б» и 3«З» классов).

Глава 1. Теоретический анализ научной литературы по проблеме расширения представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании

1.1 Представление как предмет теоретического анализа.

Определение понятия «представление» можно найти в ряде словарей. Так, в толковом словаре Д.Н. Ушакова предлагаются два значения понятия «представление»:

1. Изображение какой н. пьесы в формах сценического искусства, спектакль, сценическое зрелище.

2. Понимание чего-либо, знание о чем-либо, основанное на опыте [62, с. 519]. Второе значение понятия «представление» имеет психологический характер: представление отождествляется со знанием, уже воспринятым человеком, знанием как продуктом определенного жизненного опыта.

В философском словаре представление определяется как «образ ранее воспринимаемого предмета или явления» [44, с. 104], относится к разделу философской гносеологии. В психологическом словаре представление описывается как «процесс и результат произвольного восстановления в памяти или в сознании человека образа какого-либо предмета, явления, ситуации, мысли, переживания и т.п.» [45, с. 310], «... не всегда точный и, как правило, недостаточно полный образ соответствующего предмета, ситуации или события, в отличие от них самих как существующих в действительности, а также в отличие от знаний о них» [45, с. 310].

Мы можем сделать вывод о том, в основе понятия «представление» в разных науках лежат категории «образ», «понимание» и пр., причем существенным нам кажется различие на восприятии тождественности/не

тождественности понятий «представление» и «знание» - в толковом словаре они рассматриваются в одном категориальном ряду, а в психологии выделяются их различия: представление менее точно и определено, чем знание.

Понятие «представления», прежде всего, является психологическим – его трактовки можно встретить в ряде психологических трудов, учебных пособий. Оно исследовалось зарубежными (Р. Найссер, Г. Гельмгольц, У. Найссер, С. Московичи, Ж. Пиаже, М. Форрестер и др.) и отечественными (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.) психологами, нередко рассматривается в рамках общей психологии (А. Маклаков, Р.С. Немов и др.).

В зарубежной психологии понятие «представление» неотрывно от понятия «образ». Г. Гельмольц в конце XIX столетия понимал образ-представление как отвлеченную от текущих чувственных впечатлений реминисценцию наблюдавшихся ранее объектов. Представление рассматривается им как тип образа: в образ-представление включены знания человека об окружающей среде, о связях предметов окружающего мира, которые человек получает в ходе практического взаимодействия с окружающим миром [16]. У. Найссер достаточно узко определяет круг образов-представлений, полагая, что к ним относятся повторно синтезирующиеся зрительные объекты [43]. Ж. Пиаже рассматривает представление в контексте функции отражения психики – представления являются, по своей сути, отражением уже известных предметов [50]. Р. Арнхейм выделяет в представлении операциональную сторону – оно помогает решать широкий круг перцептивных, мнестических, мыслительных задач [6]. М. Форрестер рассматривает представление в контексте образа или впечатления, который (которое) возникает с помощью памяти и воображения. При этом одно и то же для разных людей означает разное и зависит от контекста [74], т.е. представления достаточно субъективны, индивидуальны.

С. Московичи вводит понятие «социальные представления», анализ которого важен для нашего исследования: под ними он понимает «набор понятий, убеждений и объяснений, возникающих в повседневной жизни по ходу межличностных коммуникаций» [73]. Исследователь полагает, что представления выступают как способ объяснения окружающего в рамках определенной когнитивной структуры. Люди не только деформируют или избирательно воспринимают какую-либо информацию в соответствии с разделяемыми представлениями, но и сама реальность, с точки зрения С. Московичи, структурируется на основе представлений, служащих своеобразными критериями при ответе на вопрос о реальности происходящего. В соответствии с этим, представления можно рассматривать как форму социальной реконструкции реальности [41].

Ж.К. Абрик выделяет центральные (ядро) и периферические элементы социальных представлений. Ядро, выражаясь в ценностях, разделяемых членами группы, имеющей данные представления, выступая организующим и стабилизирующим элементом представлений, придает смысл другим элементам представления, в организации представления. Выделение ядра опирается на согласие мнений членов группы о важности данной характеристики объекта представления, на оценку необходимости характеристик для определения объекта.

Формирование представлений у личности происходит в процессе длительного социального познания: представления выступают как продукты многократной переработки различной информации из разных источников и различными способами. Развитию любых представлений предшествует накопление соответствующей перцептивной информации. Представления не рассматриваются как нечто статичное – они находятся в процессе постоянной динамики – совершенствования, изменения и развития в процессе жизненного опыта, обучения и воспитания. По мере развития представлений в различных видах деятельности происходит их

уточнение, появление более полного и правильного содержания, поскольку процесс деятельности позволяет проверить их на практике.

В отечественной психологии представление является предметом изучения. С.Л. Рубинштейн описывает представление как воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте [54]. А.Н. Леонтьев предлагает такое понимание представления: представления – это такие психические образы «продукта как цели», которые существуют для субъекта, чтобы он мог действовать с этими образами: видоизменять их в соответствии с наличными условиями [36].

Б.Ф. Ломов под представлением понимают специфическое образование сознания, являющееся формой отражения объективной действительности, переходной от сенсорно-перцептивного к вербально-логическому уровню, которая следует за ощущением и восприятием в прогрессивной линии развития когнитивных процессов человека [38, с. 13]. Б.Г. Ананьев рассматривает представление через понятие «образ», определяя впрочем его характеристики: «вторичность», «единство», «взаимопроникновение чувственного (конкретность) и понятийного (абстрактность)» [4]. Таким образом, понятие «образ» также неразрывно с понятием «представление», составляя его основное содержание, суть.

Р.С. Немов определяет представление как процесс и результат воспроизводства в виде образа, какого-либо объекта, события, явления [45].

Таким образом, представление описывается как образ чего-либо (предмета, явления, события). Это образ, который воспринимался анализаторами ранее, но в данный момент не воздействует на органы чувств. Отметим также наличие второго значения (принципиально отличающегося от первого) представления как процесса воспроизводства образов [13], но в рамках данного исследования речь будет идти о первом (приоритетном) аспекте понимания представления.

Понимание представления как образа говорит о том, что представление – это элемент восприятия (например, представление человека о внешнем виде дома, в котором он живет, но который в данный момент времени не доступен для его восприятия). Представление возникает в воображении, и в его основе лежит опыт предыдущих восприятий, который просто трансформируется и искажается. Впрочем, отметим и то, что у человека существуют и представления иного рода: например, представления о сущности абстрактных понятий – «система», «логика», «мечта», «счастье», «справедливость» и пр., которые не имеют зрительно воспринимаемого облика, запаха, не звучат, их невозможно потрогать руками – они не даны в ощущениях и в непосредственном восприятии. При таком подходе к определению представления говорится о представлении как об образе, это т.н. ментальные представления. Данный вид представлений формируется у личности в процессе длительного и непрерывного социального познания, является продуктом многократной переработки разнообразных сочетаний информации, каждый из элементов которой был получен в разное время, из разных источников и разными способами [1].

Таким образом, преобладающей частью представлений человека являются образы, возникающие на основе восприятия – психического процесса, представляющего собой отражение отдельных свойств и качеств предмета или явления. Совокупность таких образов в процессе жизни постепенно трансформируется в мировоззрение каждого отдельного индивида. Представления, сформированные на основе мышления, отличаются высокой степенью абстрактности и могут иметь мало конкретных черт.

Вышесказанное актуализирует проблему выделения основных характеристик представлений – таковыми являются:

1. Наглядность: представления как чувственно-наглядные воспроизведенные и переработанные образы объектов, которые воспринимались в прошлом.

2. Фрагментарность: отдельные части и признаки представлений представлены ярко, другие – смутно, третьи – вообще отсутствуют.

3. Неустойчивость и непостоянство: представление при любых усилиях исчезнет из поля сознания человека;

4. Текучесть и изменчивость: на передний план по очереди выступают то одни, то другие детали воспроизведенного образа.

С.А. Козлова со ссылкой на исследователей детской речи А.М. Шахнаревич и Н.М. Юрьеву определяет представление как субъективное отражение связи и эмоциональных отношений действительности, дополняют перечень их признаков таковыми: образность, функциональная компенсаторность, эмоциональная окрашенность и оценочность [32].

В психологической науке представлены различные классификации представлений. А.А. Люблинская говорит о различении двух видов представлений [39]:

□ единичные представления (представления, которые основаны на восприятии какого-либо одного предмета или явления; они более индивидуальные и конкретные по своей наглядности, содержат в себе некоторое обобщение, являясь суммированными образами многих воспринятых отдельно объектов);

□ общие представления (представления, которые обобщенно отражают ряд похожих объектов).

Также в данную классификацию иногда добавляют т.н. схематизированные представления – это представления, которые отражают предметы или явления в виде условных фигур, графических изображений, пиктограмм.

Ранее в контексте исследования С. Московичи мы упоминали социальные представления, которые, на наш взгляд, представляют большую группу представлений человека. Социальные представления исследуются и в отечественной психологии. С.Л. Рубинштейн описывает социальные представления как компонент индивидуального сознания личности, как система представлений о других и о себе [54]. А.И. Донцов, Т.П. Емельянова описывают социальные представления, как инструмент не индивидуального, а группового социального познания: выработка «представления» осуществляется на основе опыта, деятельности группы, при апеллировании к почерпнутым в этом опыте житейским соображениям [21]. Г.М. Андреева говорит о выполнении социальными представлениями функции [5]:

- познания (описание, классификация, объяснение) объектов представления;

- опосредования поведения (оказание воздействия представлениями на поведение личности) и пр.

Представления изучаются и в рамках возрастной психологии – как правило, в отношении представлений детей. Так, В.С. Мухиной представления являются наглядным образом предметов и явлений действительности, воздействовавших на органы чувств в прошлом [42].

А.А. Люблинская пишет: представления – это «...наглядный образ предметов или явления (события) возникающей на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или воображении...» [39, с. 57].

Представления активно развиваются в младшем школьном возрасте: это возраст повышенного интереса к окружающему миру, расширения социального окружения за счет поступления в школу и пр. представления Представления младшего школьника (в сравнении с детьми дошкольного возраста) перестают быть фрагментарными и разорванными, объединяются в системы, становятся более целостными, а также более социальными [52].

В круг представлений младшего школьника включаются представления о школе, которые являются, на наш взгляд, многокомпонентными: представления об учителе, представления об учебном процессе, представления о процессе и результатах оценивания – именно на этой группе представлений мы остановим свое внимание.

Подводя итог данному параграфу, отметим, что чаще всего понятие «представление» описывается через категорию «образ» (реже – процесс воспроизводства образов). Под представлениями, вслед за А.А. Люблинской, мы будем понимать наглядный образ предметов или явления (события) возникающей на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или воображении. Общими характеристиками представлений являются наглядность, фрагментарность, неустойчивость и непостоянство, текучесть и изменчивость.

Представления могут быть единичными и общими, произвольными и непроизвольными, и т.д. Большую группу представлений образуют социальные представления – компонент индивидуального сознания личности, система представлений о других и о себе. Такие представления выполняют функции познания объектов представления и опосредования поведения.

В целом можно сделать вывод о том, что представления динамичны – они совершенствуются, изменяются и развиваются в процессе жизненного опыта, обучения и воспитания. Представления активно развиваются во всех возрастных периодах – в т.ч. и в младшем школьном возрасте: представления младших школьников становятся более целостными и социальными. В круге их представлений появляются представления о школе, в структуре которых выделяются представления об оценке и оценивании.

1.2 Пути расширения представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.

Процесс оценивания – это важный компонент современного процесса обучения, контроля качества в школьном образовании. Правильная организация оценивания в школе во многом определяет эффективность управления образовательным процессом в целом, что подтверждает актуальность исследований в этой области. Проблема оценивания может рассматриваться и как масштабный фактор – оно оценивается как критерий оценки качества школьного образования, определения проблем обучения и средство осуществления обратной связи с различными участниками образовательного процесса – это и сами учащиеся, и их родители, а также сами учителя.

Оценка и оценивание изучаются в различных научных областях – например, в психологии труда оценивание определяется как процесс получения оценки, включающий подготовку, выбор предмета и субъекта оценки, способа получения данных и заканчивающийся получением оценки, ее интерпретаций и использованием полученных результатов [67, с. 205]. Нам же, безусловно, интересен педагогический контекст данных понятий. Анализ определений понятий «оценивание» в научной литературе показал, что в абсолютном большинстве случаев понятие рассматривается в контексте педагогики, и мы будем придерживаться традиционного понимания.

В Педагогическом словаре предлагается такое определение педагогической оценки – «определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой» [48]. Данное определение наводит на мысль о разграничении понятий оценки и отметки – на них мы остановим свое внимание после категориального анализа понятий «оценка», «оценивание», «отметка».

Проблема оценивания активно разрабатывается в отечественной науке; ею занимались такие видные психологи, педагоги и методисты, как Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, С.П. Безносков, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, М.Н. Скаткин, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская, А.Р. Лурия, И.Я. Лернер, В.С. Мерлин и др.

Существуют различные подходы к определению сущности процесса оценивания: оценивание как процесс (Ш.А. Амонашвили); оценивание как действие (А.А. Венгер); оценивание как деятельность (С.П. Безносков); оценивание как совокупность социальных умений (Л.И. Мнацаканян); оценивание как функция (К.К. Платонов); оценивание как результат деятельности (С.Л. Рубинштейн).

Мы можем сделать вывод о том, оценивание является достаточно объемным понятием – в него включены и как процесс, и результат работы. При этом оценивание может осуществляться по-разному:

- в виде количественного показателя (баллы, отметка),
- в виде качественного показателя (словесные высказывания о процессе и результатах работы, эмоциональная реакция).

Оценивание – это процесс сравнения имеющегося объема знаний (формируемых компетенций) с тем объемом, который должен быть [46], это процесс сбора и анализа информации из различных источников для глубокого понимания того, что знают и понимают учащиеся в результате обучения и как они могут эти знания и понимание применить [26]. Под оцениванием в общем смысле понимается и установление качества, степени, уровня чего-нибудь; вынесение суждений о чем-либо. Оценивание (оценка) представляет собой определение ценности события, объекта или индивида в соответствии с определенным критерием [72].

Цель оценочной деятельности – контроль за успеваемостью учащихся и формирование у них адекватной самооценки. А.И. Липкина отмечала, что в условиях учебно-воспитательного процесса происходит

формирование установки на оценку своих возможностей (это один из важнейших компонентов самооценки) [37]. Определим основные функции оценивания в школьном образовании [26]:

1. Акцентирование внимания учащегося на целях обучения и критериях достижения успеха;

2. Направление действий учителя на совершенствование технологий индивидуального развития каждого ученика, а именно:

- предоставление учащемуся информации, необходимой для принятия решения по дальнейшему обучению (на что направить свои усилия, на что обратить внимание, что улучшить, а что исправить, над чем поработать):

- формирование навыков самооценки учащегося;

- регулярное установление обратной связи с учениками;

- мотивация учащегося к дальнейшему целенаправленному обучению;

3. Предоставление информации:

- учащимся – о качестве их работы;

- учителям – о прогрессе учащихся;

- родителям и сообществу – о степени достижения результатов обучения;

4. Формирование политики отчетности общей по школе и стране.

Предмет оценочной деятельности в системе школьного образования – это система знаний и умений учащегося. Итогом акта оценивания учителем результатов учебной деятельности школьника является оценка, которая может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его вербальной версией, оценочным суждением, а также отметки. Остановим свое внимание на этих категориях.

И.П. Подласый определяет оценку как «соотношение между фактическими усвоенными знаниями, умениями и общим объемом этих

знаний, умений, предложенным для усвоения» [51]. В современных научных публикациях оценка определяется как:

□ «с одной стороны, качественный или количественный результат, подтверждающий соответствие/несоответствие объема знаний (совокупности компетенций) компетентностным требованиям образовательной программы, а с другой - способ определения этого объема знаний или уровня усвоения обучающимся учебной информации» [46];

□ «результат процесса оценивания, деятельность или действие по оцениванию, качественная информация обратной связи» [26];

□ «принятая в учебной системе оценка педагогом знаний, умений, навыков, поведения учащихся на данный момент» [15];

□ «процесс выявления степени соответствия имеющихся знаний, умений и навыков предварительно планируемому» [10];

□ «определение степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним школьными программами» [34].

Оценки классифицируют по разным критериям – на основе анализа литературы мы составили таблицу (таб. 1.1) с классификациями педагогических оценок по различным основаниям:

Таблица 1.1

Классификации педагогических оценок

№	Критерий для классификации	Типы педагогических оценок
1	Знак	- положительные - отрицательные
2	Время	- упреждающие - констатирующие - отсроченные
3	Объем работы	- оценка за часть работы - оценка за полностью выполненную работу
4	Широта личности	- оценка в целом - оценка за отдельные проявления
5	Форма	- оценочное суждение - отметка - поведение в отношении ученика

Также традиционным в отечественной педагогической психологии является выделение следующих видов педагогической оценки [17]:

- Предметные оценки: предмет оценки – то, что делает или, что уже сделал ученик, но не его личность. Педагогически оценивается содержание, предмет, процесс и результаты деятельности, но не сам субъект.
- Персональные педагогические оценки: имеют отношение к субъекту деятельности, а не к ее атрибутам, ими отмечаются индивидуальные качества человека, которые проявляются в деятельности, его старания, умения, прилежание и т.п. Предметные оценки стимулируют учащегося к совершенствованию учения и к личностному росту через оценку того, что он делает, а персональные – через оценивание того, как он это делает и какие свойства при этом проявляет.
- Материальные педагогические оценки: в них включены разные способы материального стимулирования учеников за успехи в учебной и воспитательной работе. Такими материальными стимулами могут выступать деньги, привлекательные для ребенка вещи и многое другое, что служит или может выступать в качестве средства удовлетворения материальных потребностей детей.
- Моральная педагогическая оценка: содержит в себе похвалу или порицание, характеризующие действия ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали.
- Результативные педагогические оценки: их относят к конечному результату деятельности, ими акцентируется внимание в основном на нем, не принимая в расчет или пренебрегая другими атрибутами деятельности. В этом случае оценивается то, что получилось в конечном счете, а не то, каким образом это было достигнуто.

- Процессуальные педагогические оценки, напротив, относятся к процессу, а не к конечному результату деятельности. Здесь обращается внимание на то, как был достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение соответствующего результата.
- Количественные педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы, например, с числом решенных задач, сделанных упражнений и т. п.
- Качественные педагогические отметки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности и других аналогичных показателей ее совершенства. Ю.А. Курова выделила функции отметки (рис. 1.1) [34]:

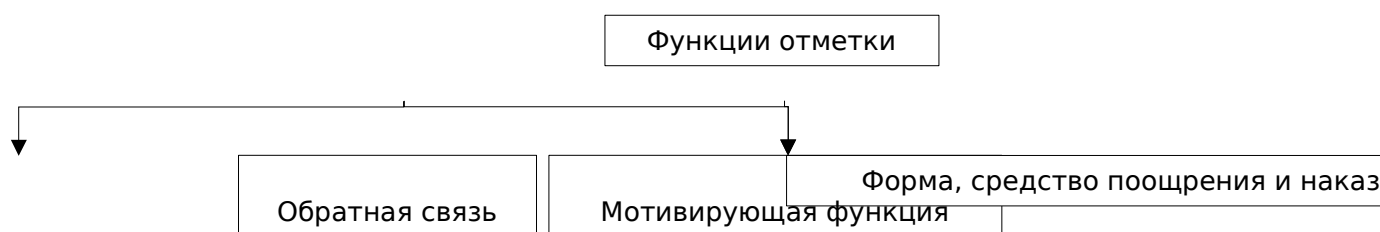


Рис. 1.1 Функции отметки

Играя роль обратной связи, отметка позволяет получить информацию о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и прочих способностей, качеств личности в целом. Для учителя отметка является инструментом диагностики образовательного процесса, оценки результатов, корректировки своих действий, построения последующего этапа обучения, дифференциации методов и заданий с учетом индивидуального продвижения и развития учащихся. Для учащегося отметка является способом, средством анализа своих недостатков и достижений, получения оценки своей деятельности, советов по ее

корректировке и пр., что позволяет отметке дополнительно выполнять и регулирующую функцию.

Отметка также мотивирует – «педагогически эффективной считается такая оценка, которая создает у ребенка стремление к совершенствованию, к приобретению знаний, умений и навыков, к выработке у него ценных положительных качеств личности, социально полезных форм культурного поведения» [60]. Отметка может быть как внешним, так и внутренним стимулом развития деятельности ребенка.

Также отметка характеризуется и как форма, средство поощрения и наказания – грамотное сочетание поощрения и наказания позволяет развивать у учащихся положительные способности и предотвращать развитие отрицательных качеств личности.

Анализируя соотношение рассмотренных понятий «оценивание», «оценка», «отметка», мы пришли к выводу об их иерархичном положении (рис. 1.2): «оценивание» является наиболее широким понятием, внутри которого «оценка» и «отметка» как ее формальный результат являются лишь структурными компонентами.

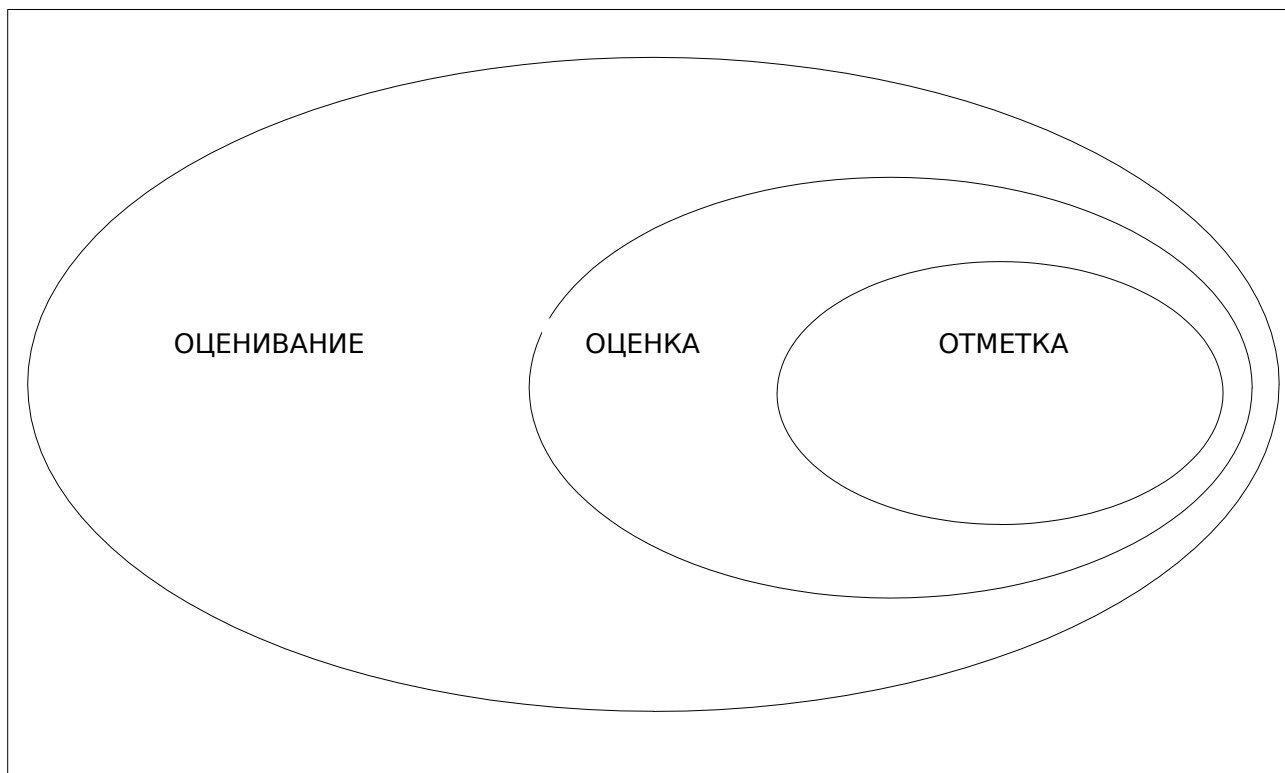


Рис. 1.2 Соотношение понятий «оценивание», «оценка», «отметка»

Нельзя обойти вниманием и отношение родителей учащихся к системе оценивания, которые имеют свои ожидания относительно школьных отметок своих детей. Нередко для родителей первично не то, какими знаниями обладает ребенок, все ли он понял в учебном процессе, а первично школьный результат, который на современном этапе школьного оценивания измеряется отметкой. Отметка выступает для родителей своего рода критерием, на основе которого формируется мнение о ребенке у окружающих. Она помогает родителям осуществлять контроль, следить за успехами и видеть пробелы в знаниях, а потому родители принимают современную систему оценки. Ю.А. Курова выявила в отношении родителей противоречия: знания они считают более важными, чем отметки, однако мнение об учебе своего ребенка они строят в первую очередь, основываясь на отметках в дневнике и журнале [34]. Таким образом, отношение субъектов образовательного процесса к отметочной системе оценивания в школе неоднозначно.

Поэтому возникает необходимость разделения представлений о способах оценивания.

Ранее мы упоминали такую альтернативу отметочной системе оценивания, как модульно-рейтинговая система. Модульно-рейтинговая технология представляет собой такую организацию учебного процесса, в которой содержание обучения представляется в виде самостоятельных, законченных модулей, которые несут в себе одновременно информацию и методическое руководство по ее применению, а оценивание успеваемости осуществляется с помощью рейтинговой системы оценивания знаний [19].

Достоинствами такой системы являются:

- в соотношении целей обучения с результатами обучения у каждого обучаемого;
- представление учебной информации блоками;
- повышение мотивации к изучению дисциплины;

- создание стимула для систематической работы;
- повышение уровня усвоения дисциплины и качества обучения.

Работа по расширению представлений младших школьников о школьном оценивании, на наш взгляд, будет включать два основных этапа: формирование таковых представлений, а затем – их закрепление в сознании учащихся: т.е. рассказать младшему школьнику о том, как устроена система оценивания в школе, недостаточно. Эта тема, как мы полагаем, должна быть проработана, закреплена при использовании активных методов обучения, под которыми понимаются «методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач» [24, с. 5]. Активность учащегося позволит стать ему субъектом расширения собственных представлений о школьном оценивании, стать проводником для формирования таковых представлений у сверстников. Речь даже идет не об активном, а интерактивном обучении (рис. 1.3):



Рис. 1.3 Различие между активным и интерактивным обучением

Мы полагаем, что на этапе формирования представлений о школьном оценивании следует использовать формат лекционного представления информации, а также беседы и обсуждения, а на этапе закрепления представлений: тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, деловые и ролевые игры, проектная деятельность и пр. В классификации активных методов выделяется группа методов, направленных на формирование представлений и установок: к ним относятся дискуссии, метод анализа конкретных ситуаций, которые также могут быть использованы в целях расширения представлений о школьном оценивании.

Тренинг определяется как использование активных групповых методов практической психологии для работы со здоровыми людьми с целью решения задач по развитию и совершенствованию качеств, необходимых для улучшения их социального бытия и профессиональной деятельности. Тренинговая форма работы может быть адаптирована под детей младшего школьного возраста, поскольку ее содержание многовариантно, подстраивается под конкретные задачи ведущего.

Групповая дискуссия – это метод организации совместной деятельности, позволяющий воздействовать на мнения и установки участников в процессе непосредственного общения и обмена информацией [35, с. 14]. Данный метод расширения представлений младших школьников о школьном оценивании следует использовать в совокупности с беседой, в которой рассказать о системе определения отметок в системе образования, - например, обсудить плюсы и минусы, субъективизм в поведении педагогов и пр. – в доступной для учащихся начальной школы форме. Мы считаем данную форму работы с детьми подходящей, поскольку дискуссия позволяет принимать групповое решение, производящее убеждающее воздействие, способствующее изменению установок и отношений, а также обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает

обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки [35, с. 14].

Кейс-метод – это метод коллективного анализа ситуации, «техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных, педагогических, психологических ситуаций» [35, с. 16]. Предметом коллективного анализа младших школьников могут стать педагогические ситуации, связанные с процессом и результатом школьного оценивания. Работа с такими кейсами позволит учащимся рассмотреть проблему более глубоко, перенести ее с теоретического обсуждения на реальную практику.

Кейс-метод обладает рядом основных признаков:

- наличие конкретной ситуации для заданного момента времени;
- разработка соревнующимися группами или отдельными лицами вариантов решения ситуации;
- обсуждение разработанных вариантов разрешения ситуаций с возможным предварительным рецензированием, публичная защита их и т. д.;
- подведение итогов и оценка результатов преподавателем, ведущим занятие [24, с. 12-13].

Анализ и разрешение ситуации осуществляются методом разбора. Перечисленные признаки метода конкретных ситуаций определяют область его эффективного применения.

Деловая игра – это игровой метод активного социально-психологического обучения, род операциональных игр, заключающий в своей структуре форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики [35, с. 21]. В центре деловой игры, исходя из задач данного исследования, будет находиться не профессиональная деятельность, а педагогическая ситуация оценивания – можно предложить младших школьников «проиграть» процесс оценивания в школе, что также углубит представления учащихся о нем. Также в

деловой игре будут использоваться элементы ролевой игры (она предполагает «исполнение ее участниками различных ролей, значимых для них в реальной жизни» [35, с. 21]), когда одним учащимся может быть предложена роль учителя, другим – роль учеников. В ролевой игре участник сталкивается с ситуациями, которые по своим психологическим составляющим аналогичны ситуациям его реальной жизни и деятельности, побуждают к активности, дают обратную связь об адекватности его действий и ставят перед необходимостью изменить неэффективные установки и модели поведения.

Мы полагаем, что определенным потенциалом для расширения представлений младших школьников о школьном оценивании обладает метод проектов. Под ним понимается «система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [35, с. 30]. Объектом такого проектирования может выступать система оценивания. Цель проектного обучения заключается в создании условий, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретут недостающие знания из разных источников;
- научатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- разовьют исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- разовьют системное мышление и пр. [53, с. 33].

Варианты реализации проектного метода крайне вариативны; его можно адаптировать под решение задачи расширения представлений младших школьников о школьном оценивании.

К достоинствам критериального оценивания можно отнести такие его особенности:

□ увеличение «прозрачности» отметки (учащийся знает, по каким критериям его работа оценена и на какие моменты в дальнейшем ему необходимо обратить внимание),

□ стимулирование учащегося на достижение более высокого результата,

□ оценка не личности учащегося, а его деятельности,

□ возможность отслеживания учащимся индивидуального продвижения в рамках освоения образовательной программы,

□ становление учащегося в роли субъекта своего обучения,

□ переход учителя к роли консультанта,

□ снижение учебной тревожности,

□ эффективная обратная связь с учащимися и т.д. [11, 18, 29].

Т.Г. Новикова в своей статье [47] обращает внимание на такой способ «подлинной оценки» ребенка, как портфолио. Под ним понимается «отчет по процессу обучения ребенка: что ребенок узнал и как проходил процесс обучения; как он думает, подвергает сомнению, анализирует, синтезирует, производит, создает; и как он взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях с другими» [47, с. 36]. Такой способ оценивания заимствуется из педагогической практики, а потому закономерно рассмотреть представления зарубежных педагогов о нем. Так, Arter и Spandel (1991) портфолио определяют как целеустремленное собрание работ учащихся, которое демонстрирует их усилия или достижения в одной или нескольких областях. Meisels и Steele (1991) полагают, что портфолио как педагогическая технология оценки результатов труда учащихся делает последних активными участниками оценивания [47].

Портфолио представляет собой наглядный отчет о том, как развивался учащийся, - можно сравнить его ранние учебные результаты с актуальными, можно получить наиболее комплексное и полное представление о способностях учащегося, и пр. Применение портфолио в

системе оценивания предполагает ярко выраженный индивидуальный подход, столь признаваемый педагогической наукой и практикой.

Таким образом, нами выделены некоторые формы и методы работы с младшими школьниками, которые могут быть адаптированы под решение задач расширения представлений детей о школьном оценивании: лекционное представление информации, беседы и обсуждения, тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр. При понимании общей цели работы (расширение представлений детей о школьном оценивании) важно конкретизировать ее в задачах, для чего полезно осуществить оценку представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании: т.е. строить развивающую работу с детьми на основе проведенного диагностического исследования.

Вышесказанное позволяет нам сформулировать следующий вывод: расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста будет эффективным, если определять содержание работы с детьми на основе оценки актуальных представлений о школьном оценивании; использовать в работе с детьми традиционные (лекционный формат, беседа) и активные методы обучения (дискуссии, тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр.); повышать субъектную позицию младших школьников в формировании представлений о школьном оценивании.

1.3 Изучение представлений учащихся 3 «Б» и 3 «З» классов о школьном оценивании

Предметом диагностической части экспериментального этапа данного исследования выступили представления младших школьников о

школьном оценивании. Анализ литературы показал, что они не всегда бывают адекватно сформированными (особенно в младшем школьном возрасте), не всегда соотносятся с аналогичными представлениями у их родителей, учителей, а потому целесообразным является изучение представления младших школьников о школьном оценивании на практико-прикладном уровне.

Нами выделены такие критерии сформированности представлений младших школьников о школьном оценивании (мы рассматриваем представление о школьном оценивании как социальное представление):

1. Информация (понимание целей и задач оценивания в школе).
2. Установка (отношение, восприятие объективности / субъективности оценивания в школе).
3. Поле представления (мотивация позитивного оценивания / избегания негативного оценивания в школе).

На основании выделенных критериев нами составлена таблица с уровнями представлений младших школьников о школьном оценивании (таб. 1.2):

Таблица 1.2

Критерии и полнота представлений младших школьников о школьном оценивании

Критерий оценивания	Полнота представлений	
	Неполное	Полное
1. Информация (понимание целей и задач оценивания в школе)	Учащийся имеет неадекватное представление (понимание) о целях и задачах оценивания в школе (учитель ставит отметки ученику, чтобы выразить свое личное отношение и пр.), не понимает его необходимости	Учащийся имеет адекватное представление (понимание) о целях и задачах оценивания в школе (учитель ставит отметки ученику, чтобы оценить его уровень знаний), понимает его необходимость, может аргументировать свою точку зрения

Окончание таблицы 1.2

2. Установка (отношение, восприятие объективности / субъективности оценивания в школе)	Учащийся преимущественно оценивает выставляемые в процессе обучения отметки как субъективные (как себе, так и другим учащимся)	Учащийся преимущественно оценивает выставляемые в процессе обучения отметки как объективные (как себе, так и другим учащимся)
3. Поле представления (мотивация позитивного оценивания / избегания негативного оценивания в школе)	Учащийся стремится к позитивному оцениванию и избегает негативного оценивания, опираясь преимущественно на внешние мотивы (радуются / ругают родители, плохие оценки в четверти и пр.)	Учащийся стремится к позитивному оцениванию и избегает негативного оценивания, опираясь преимущественно на внутренние мотивы (иметь более глубокие, качественные знания и пр.)

На сегодняшний момент анализ психолого-педагогической, методической литературы, соответствующий поиск не позволили обнаружить методику, предполагающую возможность диагностировать уровень сформированности представлений о школьном оценивании у младших школьников, что определило необходимость ее самостоятельной разработки. В качестве диагностического инструментария были использованы:

- Тест «Рисунок школы», нацеленный на изучение отношения младших школьников к школе.
- Методика «Незаконченные предложения», адаптированная под изучение отношения младших школьников к школе и школьному оцениванию.
- Анкета, нацеленная на диагностику полноты представлений о школьном оценивании у младших школьников.
- Наблюдение за оцениванием результатов учебной деятельности младших школьников.

Тест «Рисунок школы», нацелен на изучение отношения младших школьников к школе.

Для проведения теста ребенку дают чистый стандартный лист бумаги, цветные карандаши и просят: «Здесь на листе бумаги нарисуй

школу». Когда ребенок закончит работу, с ним нужно побеседовать, задать уточняющие вопросы по поводу нарисованного. Комментарии ребенка записывают на обратной стороне рисунка.

Интерпретация результатов диагностики проводится по следующим критериям (таб. 1.3):

Таблица 1.3

Показатели эмоционального отношения к школе и их оценка

Показатель	2 балла	1 балл	0 баллов
Цветовая гамма	в рисунке преобладают яркие, чистые, светлые тона и их сочетания (желтый, светло-зеленый, голубой и т.д.)	в равной степени присутствуют светлые и темные тона	рисунок выполнен в темных тонах (темно-коричневый, темно-зеленый, черный)
Линия и характер рисунка	объекты прорисованы тщательно и аккуратно; используются длинные, сложные линии различной толщины, нет «разрывов» контура	в рисунке присутствуют обе характеристики	объекты изображены нарочито небрежно, схематично; линии двойные, прерывающиеся, одинаковой длины и толщины, слабая линия
Сюжет рисунка	симметричное изображение (рисунок школы занимает центральное место на листе); наличие деталей и украшений, элементов декорирования, изображение различных предметов, оживляющих пейзаж (цветов, деревьев, плакатов, флагов, занавесок на окнах и др.); изображение детей, идущих в школу или сидящих за партами, учителя и «процесса учения»; время года – весна, лето (светит солнце, нет туч); изображение светлого времени суток	в рисунке присутствуют обе характеристики	асимметричность рисунка; отсутствие деталей и украшений; отсутствие на рисунке людей либо изображение детей, уходящих из школы; время года – осень, зима (темное небо, идет дождь или снег); время суток – ночь или вечер

Суммирование баллов позволяет дать оценку эмоциональному отношению ребенка к школе:

□ 6-5 баллов – у ребенка сложилось эмоционально благополучное отношение к школе и учению, он готов к принятию учебных задач и взаимодействию с учителем.

□ 4-2 балла – у ребенка есть некоторая тревога по поводу школьного обучения как незнакомой для него ситуации; причинами тревог может быть нервозность и необдуманные высказывания взрослых, негативный опыт обучения в школе старших детей.

□ 0-1 баллов – у ребенка явно выраженный страх перед школой, часто это приводит к неприятию учебных задач и отказу от учебной деятельности, трудностям в общении с учителем и одноклассниками.

Методика «Незаконченные предложения», адаптированная под изучение представлений младших школьников о школе и школьном оценивании, позволяет выявить осознаваемые и неосознаваемые установки человека.

Мы предложили младшим школьникам закончить следующие предложения:

1. Если бы в школе не ставили бы отметки, то я ...
2. Когда мне ставят хорошие оценки, я ...
3. Когда мне ставят плохие оценки, я ...

Первое предложение дает оценку общего представления о школе (его оценочного компонента), последующие два – представления о школьном оценивании (его оценочного компонента). Мы будем оценивать ответы детей, как положительные, отрицательные или безразличные.

Анкета нацелена на диагностику уровня сформированности представлений о школьном оценивании у младших школьников.

Анкета представляет собой документ, содержащий структурно-организованный набор вопросов, каждый из которых связан с задачами проводимого исследования. Задачей нашего исследования выступило изучение представлений о школьном оценивании у младших школьников.

В разработанную нами анкету включено 15 вопросов (приложение А), которые составили основную часть методики; также присутствует вводная часть, в которой кратко пояснены цели и задачи опроса, разъяснены правила заполнения анкеты, отмечена анонимность опроса, а также заключительная часть, в которой отражена благодарность за участие в опросе.

В анкету включены как открытые, так и полужакрытые и закрытые вопросы. Особую ценность, на наш взгляд, представляют ответы учащихся на открытые вопросы, которые позволяют выявить наиболее личное, не привязанное к уже заложенным в анкете мнению о тех или иных аспектах школьного оценивания.

Наблюдение имеет целью определение способности младших школьников к оцениванию. При осуществлении наблюдения мы придерживались плана:

1. Определен предмет наблюдения – представления о школьном оценивании, объект – младшие школьники, ситуации – учебный процесс.
2. Выбран способ наблюдения и регистрации данных (разработана карта наблюдения – Приложение Б).
3. Построен план наблюдения.
4. Выбран метод обработки результатов.
5. Осуществлена обработка и интерпретация полученной информации.

Ситуации наблюдения предлагаются разные: ситуация самооценивания, ситуация взаимооценки, ситуация группового оценивания.

Таким образом, младший школьник, имеющий **полные представления о школьном оценивании** имеет адекватное представление (понимание) о целях и задачах оценивания в школе (учитель ставит отметки ученику, чтобы оценить его уровень знаний), понимает его необходимость, может аргументировать свою точку зрения.

Преимущественно оценивает выставляемые в процессе обучения отметки как объективные (как себе, так и другим учащимся). Стремится к позитивному оцениванию и избегает негативного оценивания, опираясь преимущественно на внутренние мотивы (иметь более глубокие, качественные знания и пр.).

Младший школьник, имеющий **неполные представления о школьном оценивании** имеет неадекватное представление (понимание) о целях и задачах оценивания в школе (учитель ставит отметки ученику, чтобы выразить свое личное отношение и пр.), не понимает его необходимости, преимущественно оценивает выставляемые в процессе обучения отметки как субъективные (как себе, так и другим учащимся), стремится к позитивному оцениванию и избегает негативного оценивания, опираясь преимущественно на внешние мотивы (радуются / ругают родители, плохие оценки в четверти и пр.).

При опоре на описанный и разработанный диагностический инструментарий было проведено исследование сформированности представлений младших школьников о школьном оценивании – в нем приняло участие два класса, общей численностью 60 человек.

Диагностика представлений о школьном оценивании у младших школьников была поэтапной – представим результаты по каждой методике отдельно:

Тест «Рисунок школы», нацеленный на изучение отношение младших школьников к школе, был проведен индивидуально – сводные результаты представлены в таблице 1.4:

Таблица 1.4

Сводные результаты оценки эмоционального отношения к школе младших школьников (методика «Рисунок школы»)

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
12 детей (20,00 %)	34 ребенка (56,67 %)	14 детей (23,33 %)

Таким образом, 20,00 % младших школьников обладают положительным отношением к школе и процессу обучения – некоторые дети изображали на рисунке школьников с улыбками, отвечающих около доски; 57,67 % младших школьников обладают нейтральным отношением к школе и процессу обучения – изображаемые ими ученики не проявляют особых эмоций; 23,33 % младших школьников имеют негативное отношение к школе и процессу обучения – в сюжете таких учащихся отображены негативные эмоции.

Методика «Незаконченные предложения», позволила выявить виды отношения младших школьников к оцениванию. Сводные результаты представлены в таблице 1.5:

Таблица 1.5

Сводные результаты оценки эмоционального отношения к школе и школьному оцениванию младших школьников (методика «Незаконченные предложения»)

	Положительная оценка	Нейтральная оценка	Отрицательная оценка
Отношение к школьному оцениванию	18,33 % «Когда мне ставят хорошие оценки, я ... радуюсь, ... знаю, что меня похвалит мама, пр. Когда мне ставят плохие оценки, я ... хочу получить скорее хорошую оценку»	51,67 % «Когда мне ставят хорошие оценки, я ... радуюсь, я ... звоню маме похвастаться, пр. Когда мне ставят плохие оценки, я ... обижаюсь на учителя, ... считаю их неправильными», пр.	30,00 % «Когда мне ставят хорошие оценки, я ... удивляюсь, пр. Когда мне ставят плохие оценки, я ... обижаюсь, ... я стараюсь, чтобы родители не узнали»

Таким образом, положительную оценку школьному оцениванию дают 18,33 % младших школьников; нейтральная оценка школьного оценивания отмечена у 51,67 % опрошенных; негативная – у 30,00 %;

Анкета была нацелена на диагностику полноты представлений о школьном оценивании у младших школьников. Результаты ответов младших школьников представлены ниже:

1. 55,00 % младших школьников считают нужными выставление в школе отметок (что свидетельствует о положительной оценке школьного оценивания), 25,00 % - считают их не нужными, а остальные 20,00 % - затруднились дать ответ на соответствующий вопрос анкеты (рис. 1.4). Таким образом, около половины опрошенных младших школьников не понимают значимости оценивания.

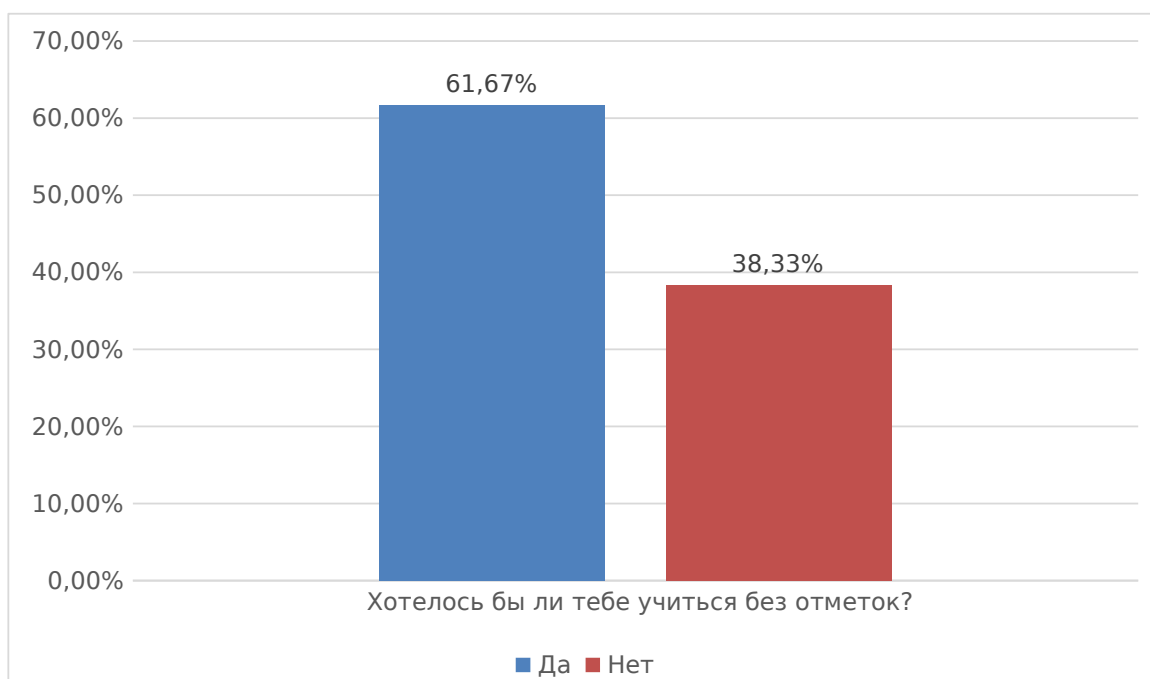


Рис. 1.4 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 1

2. Ответы младших школьников о предназначении школьных отметок распределились следующим образом: 95,00 % школьников согласились с утверждением о том, что отметки в школе нужны для оценки знаний учеников, 21,67 % учеников считают, что отметки можно использовать, чтобы показать свое отношение к ученику (любимчикам – положительные оценки, не-любимчикам – отрицательные), 26,67 % - чтобы заставить учеников вести себя на уроке хорошо («двойки за поведение»), 53,33 % - чтобы родители знали, как учится их ребенок, 46,67 % - чтобы ученики старались учиться лучше. Также учащимся было предложено по желанию дать свой ответ на вопрос анкеты – такой возможностью

воспользовалось всего 3 младших школьника (5,00 % от общей выборки), которые дали ответы: «так надо», «а как может быть иначе», «чтобы потом поступить в университет» (рис. 1.5). Таким образом, преобладающее большинство опрошенных учащихся все же понимают главную функцию оценки и оценивания в школе, однако достаточно выражены и иные, ошибочные представления о значении оценки и оценивания.

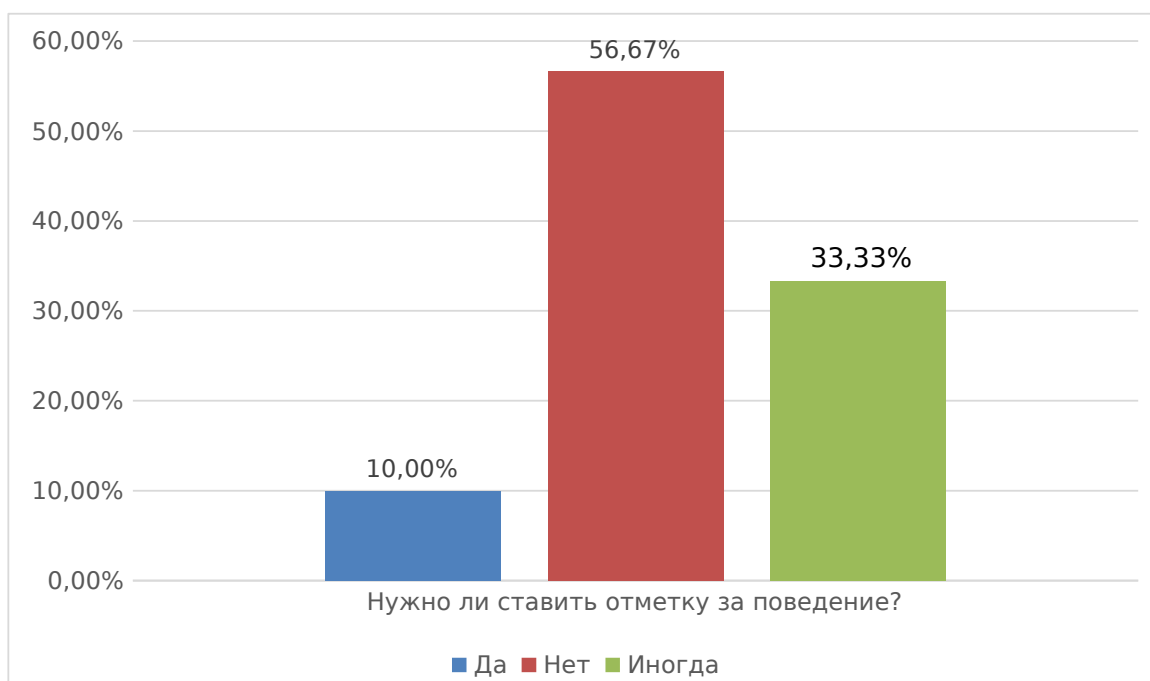


Рис. 1.5 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 2

3. 61,67 % младших школьников предпочли бы учиться без отметок; соответственно, 38,33 % младших школьников предпочли бы учиться с отметками (рис. 1.6). Особый интерес вызвало обоснование учащимися своих выборов. Так, чаще всего младшие школьники, не желающие учиться без отметок, говорили о том, что отметки позволяют понимать, насколько хорошо ими усвоены знания («чтобы знать, хорошо ли я выполнил домашнюю работу» и пр.); а младшие школьники, желающие учиться без отметок, говорили о том, что их реже бы ругали родители, они бы не чувствовали себя хуже других в классе и пр. Таким образом,

большинство учащихся опять не осознают значения школьного оценивания.

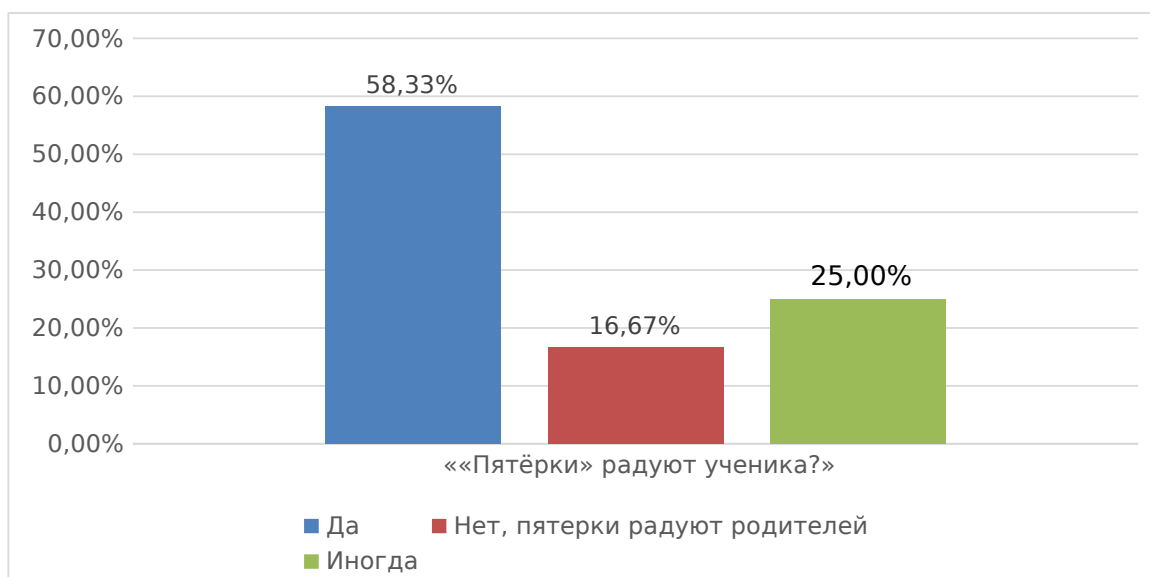


Рис. 1.6 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 3

4. Результаты анализа ответов младших школьников о вероятных основаниях для получения плохой отметки в школе распределились следующим образом (рис. 1.7):

- не смог (ла) ответить на вопрос/задание учителя – 30,00 %;
- плохо сделал (а) /выучил (а) домашнее задание – 41,67 %;
- не выполнил задание учителя – 35,00 %;
- не успел(а) на уроке – 25,00 %;
- не получается учиться лучше – 18,33 %.

Таким образом, далеко не все учащиеся имеют адекватное представление о значении «плохой отметки».

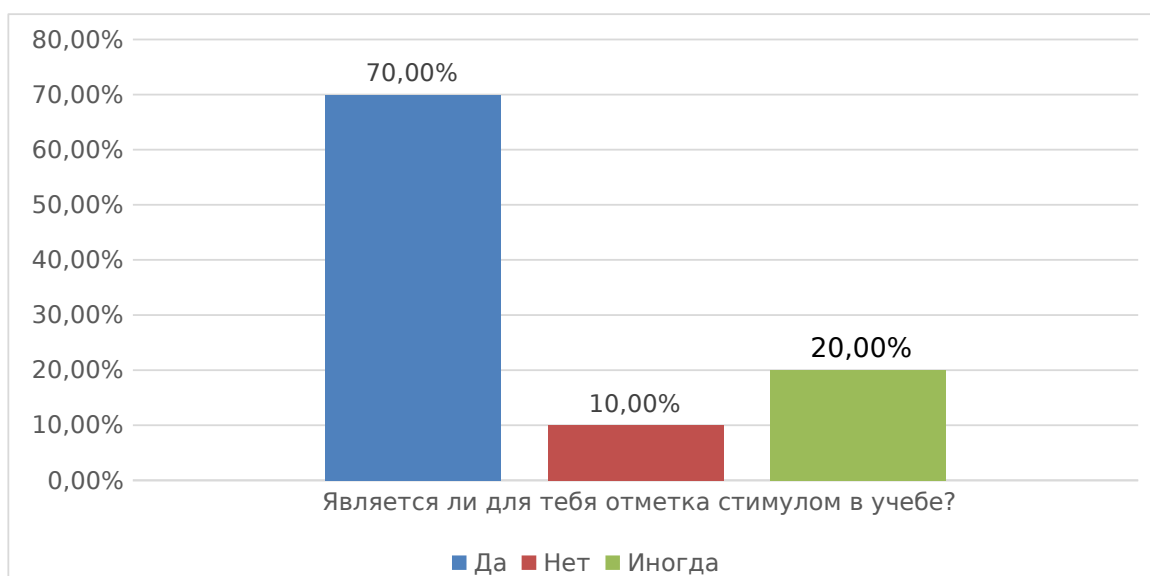


Рис. 1.7 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 4

На основании ответов учащихся на вопросы 1-4 мы сделали выводы о понимании ими целей и задач оценивания в школе:

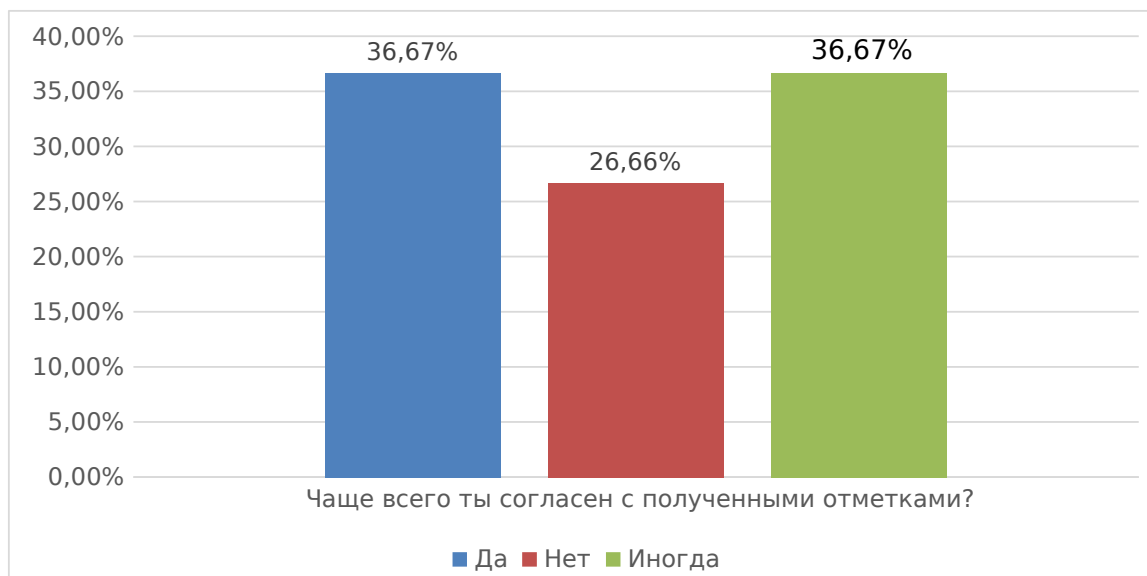
- 11,67 % младших школьников имеют адекватное представление (понимание) о целях и задачах оценивания в школе (учитель ставит отметки ученику, чтобы оценить его уровень знаний), понимает его необходимость, может аргументировать свою точку зрения;

- 46,67 % младших школьников имеют как адекватные, так и неадекватные представления (понимание) о целях и задачах оценивания в школе, аргументирует свою точку зрения с трудом;

- 41,67 % младших школьников имеют неадекватное представление (понимание) о целях и задачах оценивания в школе (учитель ставит отметки ученику, чтобы выразить свое личное отношение и пр.), не понимает его необходимости.

5. На вопрос «Нужно ли ставить отметку за поведение?» большинство учащихся (56,67 % опрошенных) дали отрицательный ответ, что говорит об их понимании сущностных характеристик отметки, 33,33 % младших школьников предполагают, что иногда выставление отметки возможно, 10 % младших школьников – возможно всегда (рис. 1.8). Одна

из девочек пояснила свой ответ: «Можно ставить иногда, когда мальчики плохо себя ведут. Двойка помогает им успокоиться». Представление о возможности получения отметки за поведение является компонентом неполного, неадекватного представления о школьном оценивании.



Ри

с. 1.8 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 5

6. На вопрос «Бывает ли отметка несправедливой?» ответы младших школьников распределились следующим образом:

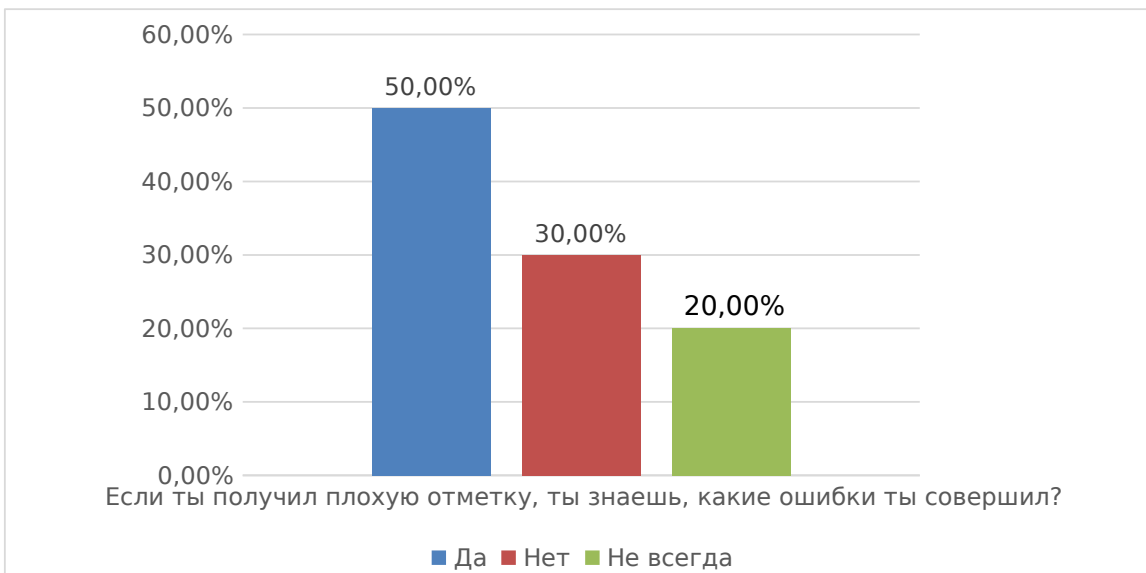
□ «да, учитель завышает оценку ученику» – 36,67 % опрошенных;

□ «да, учитель занижает оценку ученику» – 46,67 % опрошенных

□ «нет, оценка всегда справедлива» – 16,66 % опрошенных (рис.

1.9).

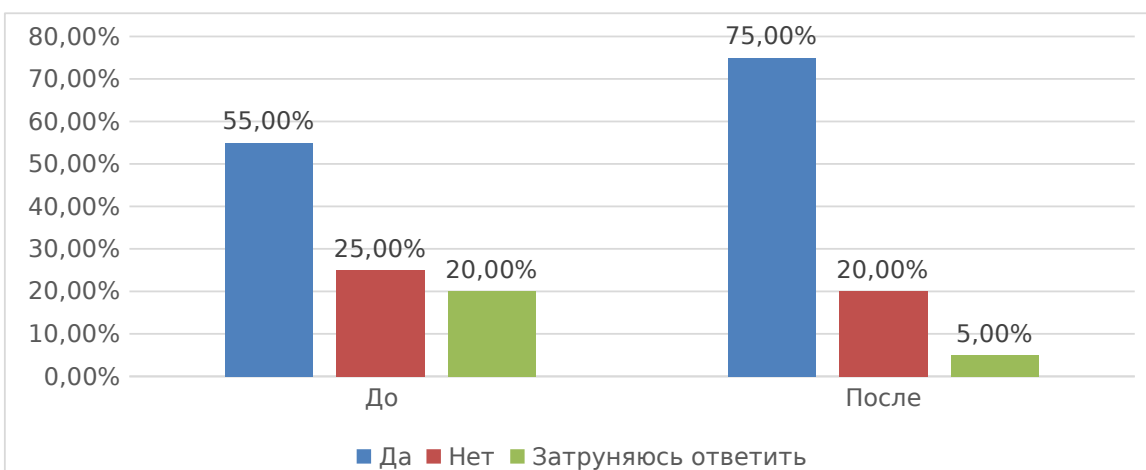
Таким образом, большинство младших школьников считают отметки в школе субъективными, не оценивающими реальные знания учащихся.



Ри

с. 1.9 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 6

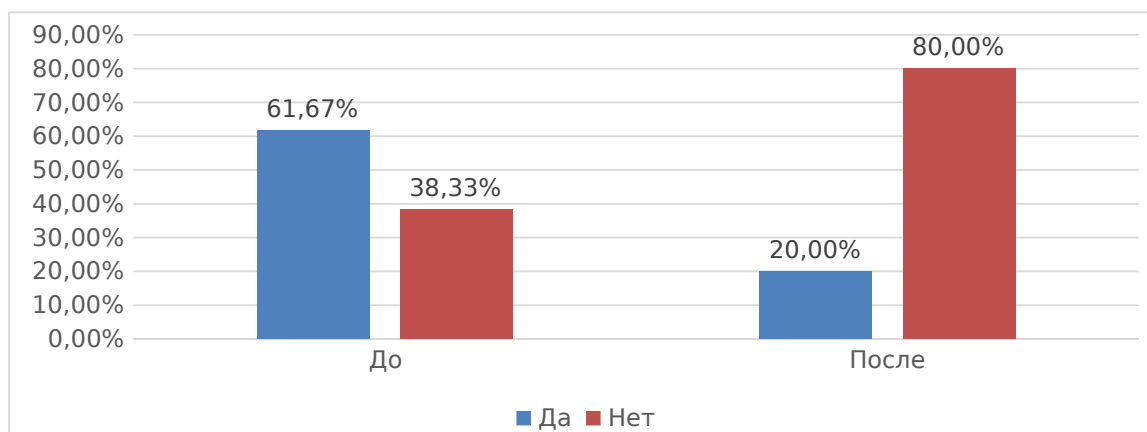
7. На вопрос ««Пятерки» радуют ученика?» 58,33 % младших школьников дали утвердительный ответ, и это говорит о том, что стимулирующая функция отметки в отношении данной группы учащихся работает. 25,00 % учащихся дало ответ «иногда», что говорит о том, влияние положительной отметки на их эмоциональное состояние не безусловно. 16,67 % детей ответило «нет, пятерки радуют родителей» (рис. 1.10). Таким образом, лишь для половины отличная отметка потенциально является стимулирующим стимулом для учебной деятельности.



Ри

с. 1.10 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 7

8. На вопрос ««Тройка» – это плохая отметка?» 63,33 % младших школьников дали утвердительный ответ, 16,67 % учащихся – отрицательный ответ, 20,00 % - «иногда» (рис. 1.11). Таким образом, у большинства учащихся выявлено неадекватное отношение к удовлетворительной отметке.

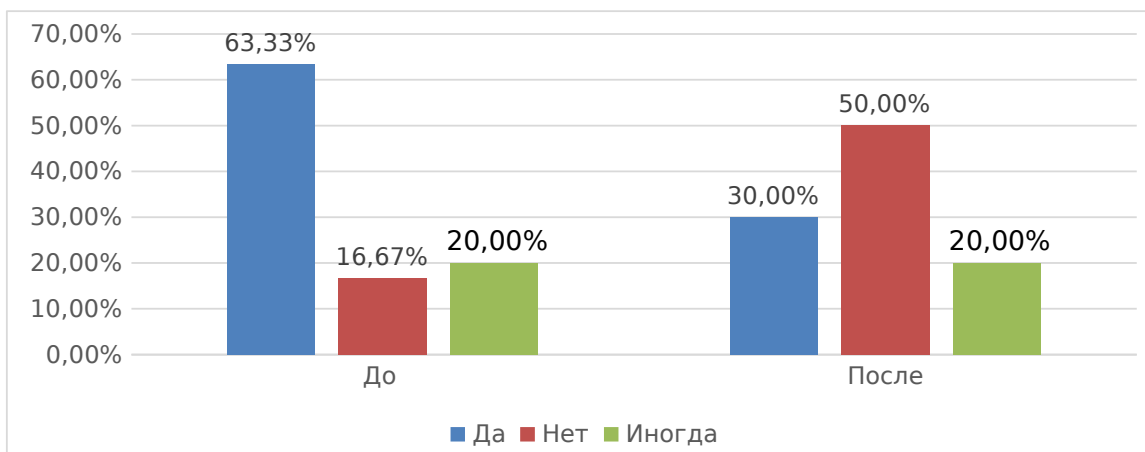


Ри

с. 1.11 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 8

9. На вопрос «Какую отметку получить хуже?» 100,00 % учащихся ответили «двойку». Ответ «Несправедливо завышенную «четверку»» был не выбран ни одним учащимся, что говорит о том, что субъективность выставления учителем отметки их, вероятно, устраивает, если речь идет о завышении оценки в отношении данного ученика.

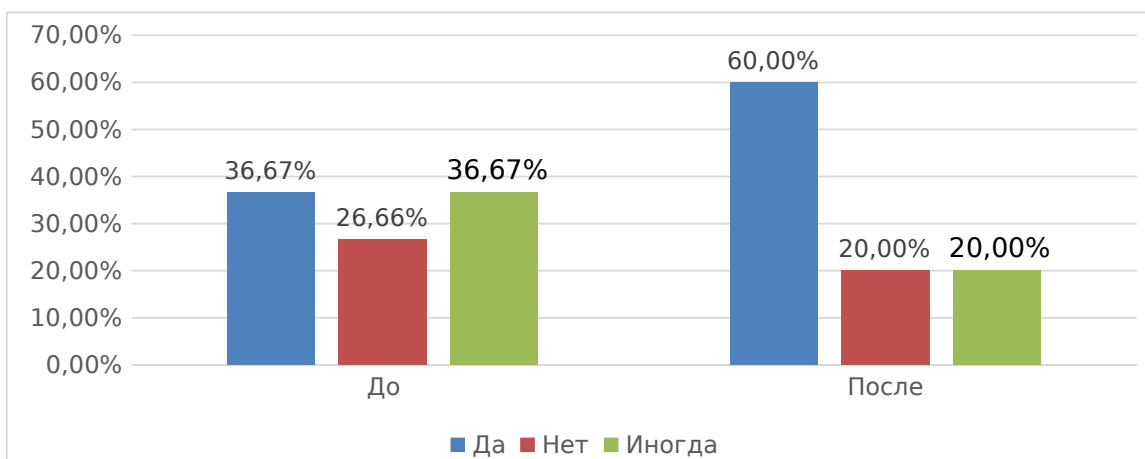
10. На вопрос «Является ли для тебя отметка стимулом в учебе?» 70,00 % младших школьников ответили утвердительно, 10,00 % учащихся – отрицательно, 20,00 % детей – «иногда» (рис. 1.12).



Ри

с. 1.12 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 10

11. На вопрос «Влияет ли получаемая тобою отметка на твоё настроение?» 63,33 % младших школьников ответили утвердительно, 16,67 % учащихся – отрицательно, 20,00 % детей – «иногда» (рис. 1.13). Таким образом, в отношении большинства учащихся получение отметки сказывается на их эмоциональном состоянии, т.е. стимулирующая функция отметки в отношении данной группы учащихся работает.



Ри

с. 1.13 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 11

12. На вопрос «Чаще всего ты согласен с полученными отметками?» 36,67 % младших школьников ответили утвердительно, 26,66 % учащихся – отрицательно, 36,67 % детей – «иногда» (рис. 1.14). Согласие с

полученными отметками является признаком понимания учащимся критериев оценивания – т.е. около четверти обучающихся чаще не понимают такие критерии.

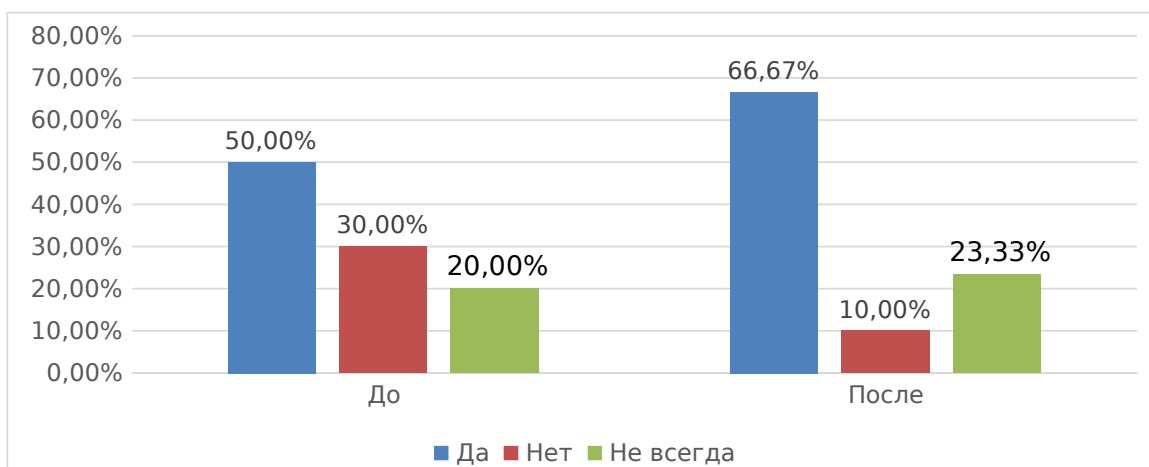


Рис. 1.14 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 12

13. На вопрос «Объясняет ли учитель, как он будет оценивать работы учеников, какие отметки ставить в разных случаях?» всего 16,67 % младших школьников ответили утвердительно, 63,33 % учащихся – отрицательно, 20,00 % детей – «иногда» (рис. 1.15).

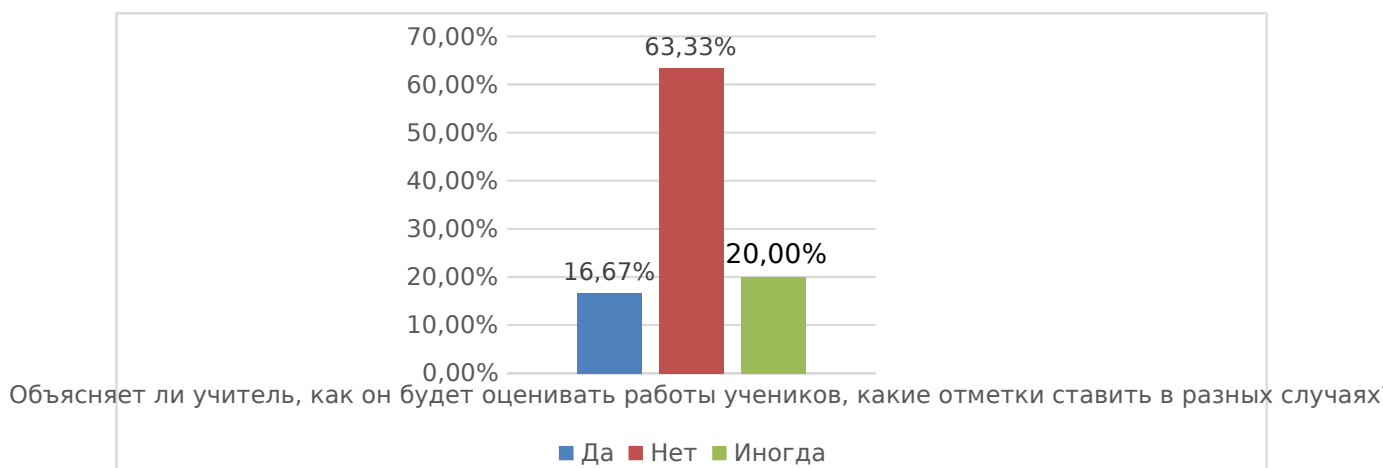


Рис. 1.15 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 13

14. На вопрос «Если ты получил плохую отметку, ты знаешь, какие ошибки ты совершил?» 50,00 % младших школьников ответили

утвердительно, 30,00 % учащихся – отрицательно, 20,00 % детей – «не всегда» (рис. 1.16). Непонимание сделанных ошибок является признаком непонимания учащимся критериев оценивания – т.е. около половины обучающихся чаще не понимают такие критерии.

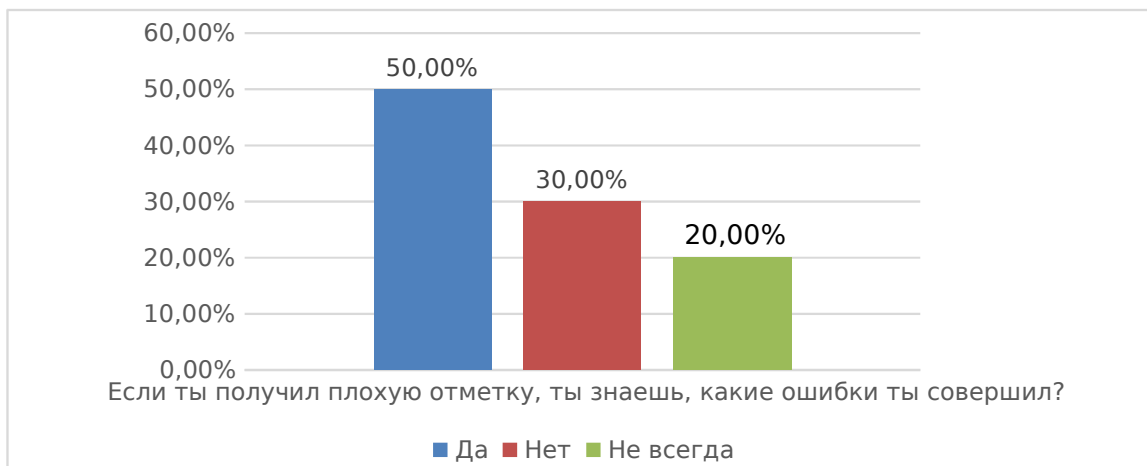


Рис. 1.16 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 14

15. На вопрос «Если ты получил плохую отметку, ты знаешь, как ее можно исправить?» всего 20,00 % младших школьников ответили утвердительно, 55,00 % учащихся – отрицательно, 25,00 % детей – «не всегда» (рис. 1.17). Непонимание путей исправления отметки является признаком непонимания учащимся критериев оценивания – т.е. более половины обучающихся чаще не понимают такие критерии.

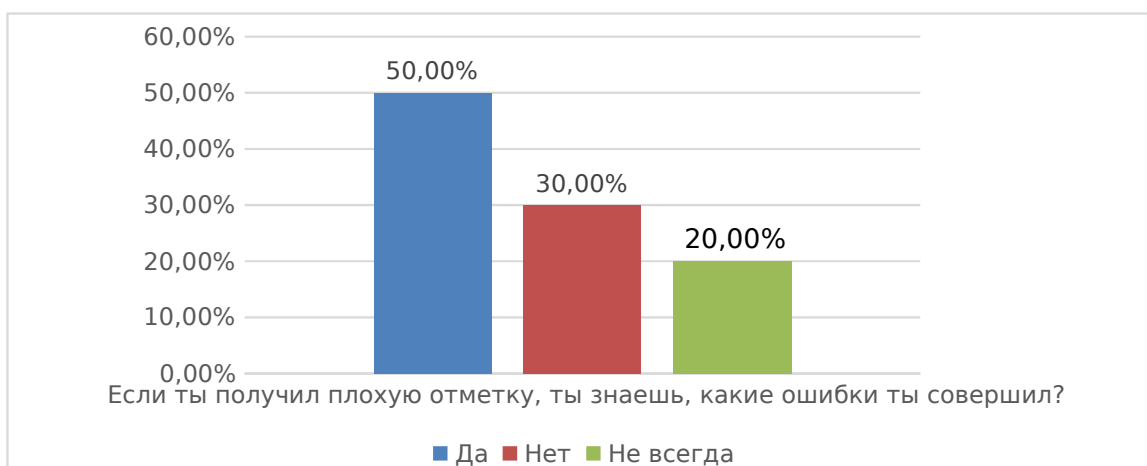


Рис. 1.17 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты № 15

Наблюдение за ситуацией оценивания младшими школьниками результатов работы своих одноклассников были разделены на три группы:

1. Ситуация самооценивания: детям предлагается задание – письменно дать ответ по прочитанному литературному произведению и самостоятельно оценить его правильность по самостоятельно выделенным критериям.

2. Ситуация взаимной оценки: детям предлагается выполненное задание отдать на проверку соседу по парте, который должен определить критерии оценивания и поставить отметку.

3. Ситуация группового оценивания: детей делят на 3-4 группы. Каждой группе дается задание: изучить вопрос в рамках школьной дисциплины. Предварительно обсуждаются критерии оценивания работы группы, составляется таблица критериального оценивания. Результат работы каждая группа презентует, остальные – заполняют таблицу с оцениванием.

По каждой из ситуаций было проведено 2 сессии наблюдения. Мы предполагали, что школьники должны сами разрабатывать критерии, а роль учителя – лишь направляет их. Такая работа имеет помимо диагностического формирующий эффект: если младшие школьники будут включены в разработку критериев оценивания, научатся ими руководствоваться при самостоятельном выполнении учебных заданий, то будут видеть, что учитель оценивает в соответствии с критериями. Школьниками были предложены следующие критерии: «полнота ответа», «правильность ответа», «отсутствие исправлений в письменном задании», что видится нам неполным представлением о критериях школьного оценивания. Наблюдение показало и то, что при самооценивании младшие школьники нередко завышали отметку, и она часто не совпадала с выставленной отметкой соседом в ситуации взаимной проверки, что могло становиться предметом споров. Такие ситуации становились способом

расширения представлений учащихся об оценивании – мы обращали внимание детей на критерии оценивания, инициировали обсуждение. При групповой работе было замечено, что в оценивании приоритетную роль играли лидеры. Высказывание ими точки зрения об отметке не всегда было аргументированным, однако поддерживалось большинством. В ответ на такие ситуации мы старались вовлекать всех учащихся в ситуации оценивания, побуждать к аргументированию собственной позиции с указанием критериев оценивания.

По результатам наблюдения были сделаны такие выводы.

1. Младшие школьники затрудняются выделить критерии оценивания результата собственной и чужой работы: учащиеся предложили всего три адекватных критерия оценивания.

2. Младшие школьники в целом адекватно оценивают выступления других групп, но не способны дать пояснения собственному выбору оценки.

3. Собственные ответы младшие школьники строят, частично опираясь на составленную схему оценивания.

Результаты констатирующего этапа исследования таковы:

Большинство младших школьников обладают нейтральным отношением к школе и процессу обучения, формулируют нейтрально-оценочные фразы и в отношении системы оценивания в школе.

Большинство младших школьников имеют неполные представления о школьном оценивании – среди них есть учащиеся, полагающие, что отметки можно использовать, чтобы показать свое отношение к ученику, чтобы заставить учеников вести себя на уроке хорошо и пр. Учащиеся плохо понимают назначение отметки в школе, а потому 61,67 % опрошенных предпочли бы учиться без отметок. Большинство младших школьников (73,33 % опрошенных) считают отметки в школе субъективными, не оценивающими реальные знания учащихся, однако не осуждают завышения отметок, если это касается оценивания их

достижений. При этом лишь 36,67 % учащихся чаще всего согласны с полученными отметками.

В отношении большинства учащихся (57,67 %) получение положительной оценки сказывается на их эмоциональном состоянии, т.е. стимулирующая функция отметки в отношении данной группы учащихся работает. 63,33 % школьников считают тройку «плохой» отметкой.

Большинство младших школьников (63,33 %) говорят о том, учитель не объясняет критерии оценивания их работ, 20,00 % учащихся говорят о том, учитель делает это иногда. Возможным следствием данной ситуации является то, что учащиеся или не знают причины получения той или иной отметки (30,00 %), или знают их не всегда (20,00 %), а также или не знают путей исправления отрицательной отметки (55,00 %), или знают их не всегда (25,00 %).

Наблюдение за ситуацией оценивания младшими школьниками результатов работы своих одноклассников показало, что младшие школьники затрудняются выделить критерии оценивания результата собственной и чужой работы; в целом адекватно оценивают выступления других групп, но не способны дать пояснения собственному выбору оценки; собственные ответы младшие школьники строят, лишь частично опираясь на составленную схему оценивания.

Результаты констатирующего исследования, с одной стороны, доказывают актуальность работы по расширению представлений младших школьников о школьном оценивании, с другой – позволяют сформулировать основные ее задачи.

Выводы по Главе 1

Представления – одна из самых сложных категорий в психологии: при условии ее значимости достаточно редко осуществляется ее предметный анализ. Психологи нередко используют понятие «представление» в контексте, не останавливая внимание на его сути: представления о времени и пространстве, нравственные представления, представления об окружающем мире и пр. – круг представлений крайне широк. В общепсихологическом смысле под ними понимаются образы предметов или явления (события), возникающих на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или воображении. Общими характеристиками представлений являются наглядность, фрагментарность, неустойчивость и непостоянство, текучесть и изменчивость.

Анализ литературы по проблеме расширения представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании показал, что представления бывают единичными и общими, произвольными и непроизвольными, и т.д. Большую группу представлений образуют социальные представления – компонент индивидуального сознания личности, система представлений о других и о себе. Такие представления выполняют функции познания объектов представления и опосредования поведения.

Представления динамичны – они совершенствуются, изменяются и развиваются в процессе жизненного опыта, обучения и воспитания. Представления активно развиваются во всех возрастных периодах – в т.ч. и в младшем школьном возрасте: представления младших школьников становятся более целостными и социальными. В круге их представлений появляются представления о школе, в структуре которых выделяются представления об оценке и оценивании.

Проблема представлений младших школьников об оценивании в школе не относится к разделу достаточно изученных, о чем свидетельствует наличие конфликтных ситуаций между учителем и обучающимися, учителем и родителями обучающихся. Существуют разные способы расширения представлений младших школьников о школьном оценивании. Мы считаем, что, если включать детей в разработку критериев, а также обучать ими руководствоваться при оценивании своей деятельности, школьники начнут понимать, что учитель оценивает в соответствии с критериями.

Нами определены некоторые формы и методы работы с младшими школьниками, которые могут быть адаптированы под решение задач расширения представлений детей о школьном оценивании: лекционное представление информации, беседы и обсуждения, тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр. При понимании общей цели работы (расширение представлений детей о школьном оценивании) важно конкретизировать ее в задачах, для чего полезно осуществить оценку представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании: т.е. строить развивающую работу с детьми на основе проведенного диагностического исследования.

Первичная диагностика показала, что большинство младших школьников обладают нейтральным отношением к школе и процессу обучения, к системе оценивания в школе. Большинство младших школьников имели неполные представления о школьном оценивании – среди них были учащиеся, полагавшие, что отметки можно использовать, чтобы показать свое отношение к ученику, чтобы заставить учеников вести себя на уроке хорошо и пр. Учащиеся плохо понимали назначение отметки в школе. Большинство младших школьников считали отметки в школе субъективными, не оценивающими реальные знания учащихся, однако не осуждали завышения отметок, если это касалось оценивания их достижений. В отношении большинства учащихся получение

положительной оценки сказывалось на их эмоциональном состоянии, т.е. стимулирующая функция отметки в отношении данной группы учащихся работала. Большинство младших школьников говорили о том, учитель не объясняет критерии оценивания их работ.

Наблюдение за ситуацией оценивания показало, что школьники затруднялись выделить критерии оценивания результата работы, не были способны дать пояснения собственному выбору оценки; ответы строили, лишь частично опираясь на схему оценивания.

Теоретический анализ путей расширения представлений младших школьников о школьном оценивании позволил нам сформулировать следующее предположение: расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста будет эффективным, если:

- определять содержание работы с детьми на основе оценки актуальных представлений о школьном оценивании;
- использовать в работе с детьми традиционные (лекционный формат, беседа) и активные методы обучения (дискуссии, тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр.);
- повышать субъектную позицию младших школьников в формировании представлений о школьном оценивании.

Данная гипотеза была проверена в экспериментальном исследовании, реализованном в три этапа: констатирующем, формирующем, контрольном.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании

2.1 Разработка и апробация программы работы по расширению представлений о школьном оценивании у младших школьников

В ходе теоретического анализа нами была сформулирована следующая гипотеза: «расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста будет эффективным, если:

- определять содержание работы с детьми на основе оценки актуальных представлений о школьном оценивании;
- использовать в работе с детьми традиционные (лекционный формат, беседа) и активные методы обучения (дискуссии, тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр.);
- повышать субъектную позицию младших школьников в формировании представлений о школьном оценивании».

Для ее проверки мы провели констатирующий этап исследования и с учётом его результатов определили цели и задачи программы расширения представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста (далее – Программы).

Цель Программы: расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста.

Задачи программы:

1. Формирование представления о значении отметки в процессе обучения (отметка как способ оценки знаний, умений, навыков в актуальный момент, способ стимулирования к обучению и пр.).

2. Формирование представления об отметке как результате оценки знаний, умений, навыков в соответствии с критериями оценивания, представленными в нормативной базе.

3. Изменение восприятия о выставляемых учителем отметках в сторону их объективности.

4. Повышение внимания к процессу оценивания учителем (объяснение критериев оценивания, отношение к отметке как результату оценивания).

Определение задач Программы ориентировалось на результаты констатирующего исследования, т.е. первое условие гипотезы выполнено.

Работа с младшими школьниками проводилась во внеурочное время, в формате двенадцати занятий (таб. 2.1). Периодичность занятий – 3 раза в неделю, т.е. реализация Программы заняла 1 месяц. Занятие длилась 40 минут. Методы работы с учащимися разнообразны (традиционные (лекционный формат, беседа) и активные методы обучения (дискуссии, тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр.)), но их содержание всегда подчинялось цели и задачам Программы. В соответствии с выделенными формами и методами работы условие гипотезы № 2 соблюдено.

Таблица 2.1

Содержание программы работы по расширению представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста

№	Тема занятия	Используемые методы работы с учащимися
1	«Я учусь в школе, и меня оценивают»	- Приветствие, вход в работу, знакомство с правилами группы - Лекционный материал: «Система оценивания в современной школе» - Дискуссия «Нужны ли отметки в школе?» - Беседа-фантазирование «Школа без отметок – какая она?» - Рефлексия
2	«Без отметок учиться не будем»	- Обсуждение домашнего задания «Школа без отметок. Как понять – усвоил ученик знания или нет?» - Ситуации-фантазии, обсуждение - Рефлексия

Окончание таблицы 2.1

3	«Как оценивают мою работу»	<ul style="list-style-type: none"> - Лекционный материал «Критерии оценивания в начальной школе» - Решение кейс-заданий в группах - определение отметки в соответствии с таблицей критериев, сравнение выставленных отметок группами, обсуждение - Обсуждение «Почему некоторые отметки не совпали?» - Рефлексия
4	«Я в роли учителя»	<ul style="list-style-type: none"> - Решение обратных кейс-заданий – поиск ошибок, определение критериев оценивания в соответствии с выставленными отметками, сравнение выделенных ошибок и критериев оценивания, обсуждение - Беседа «Какие критерии оценивания чаще всего использует учитель?» - Рефлексия
5	«Оценка – это не ты»	<ul style="list-style-type: none"> - Беседа «Что говорит мне отметка?» - Упражнение «Я получил двойку, потому что ...» - Упражнение «Даже если я получил двойку...» - Рефлексия
6	«Если я получил тройку»	<ul style="list-style-type: none"> - Дискуссия «Тройка – это плохая оценка?» - Ролевая игра «Я получил тройку» - Рефлексия
7	«Двойка – тоже оценка»	<ul style="list-style-type: none"> - Беседа «Какая оценка самая неприятная?» - Чтение сказки «Контрольная в Лесной школе», обсуждение - Обсуждение «Двойка – это оценка всех знаний?», «Делает ли двойка ученика плохим?» - Рефлексия
8	«Двойка – это сигнал?»	<ul style="list-style-type: none"> - Обсуждение «Почему учитель поставил двойку?» - Анализ школьных ситуаций по группам - Рефлексия
9	«Как учитель ставит отметку»	<ul style="list-style-type: none"> - Лекционный материал «Как учитель ставит отметку» - Обсуждение «Говорит ли учитель, как будет оценивать задание?» - Рефлексия
10	«Я учителя не боюсь»	<ul style="list-style-type: none"> - Проигрывание ситуаций «Неожиданная отметка» - Рефлексия
11	«Я тоже могу быть учителем»	Проектная деятельность (составление мини-проектов урока для одноклассников)
12	«Проводим урок»	<ul style="list-style-type: none"> Проектная деятельность (реализация проектов – проведение мини-уроков) - Рефлексия от реализованных проектов - Рефлексия от серии встреч

Реализация Программы осуществлялась в третьей четверти, в 3 «Б» и 3«З» классах МАОУ СШ №154. Посещаемость занятий Программы была высокой (85-100 %).

На первом занятии с младшими школьниками мы рассказали о системе оценивания в современной школе – об отметочной пятибалльной системе: как она возникла и в какой форме существует сейчас, а затем предложили ребятам порассуждать: «Нужны ли отметки в школе?». Из анкетирования предполагалось, что определенный процент детей будет говорить о том, что отметки не нужны. На этих мнениях детей мы акцентировали внимание и постарались узнать их причины. Школьники давали такие пояснения: «За хорошие оценки родители не хвалят, а вот за редкую двойку – заругают», «Потому что не всегда получается учиться хорошо» и пр., т.е. детей не устраивала исключительно возможность отрицательного оценивания. Вслед за дискуссией мы предложили ребятам пофантазировать: «Школа без отметок – какая она?». Свое мнение высказали немногие: ответы детей сводились к тому, что можно было не делать домашние задания, не бояться вызова к доске и пр., на что мы задали встречный вопрос: «А как понять – усвоил ученик знания или нет?», над которым предложили подумать дома.

Обсуждение отмеченного вопроса происходило на следующем занятии, и мы в рамках беседы подводили детей к тому, что отметка необходима, чтобы понимать, усвоил ли ребенок знания, в чем его основные ошибки и пр. Для закрепления этой мысли мы предложили ребятам обсудить такие фантазии:

1. «Маша в начальной школе не научилась складывать числа. С какими трудностями она столкнется, захотев стать кассиром?».
2. «Петя в начальной школе не научился читать. С какими трудностями он столкнется, захотев стать ведущим новостей?»
3. «Вика в начальной школе не научилась писать. С какими трудностями она столкнется, захотев стать учителем?».

Два занятия мы посвятили проблеме критериев оценивания: в качестве базовых знания мы познакомили младших школьников с критериями оценивания, принятыми в начальной школе, а затем организовали практику решения кейс-заданий различных вариаций: «поставить отметку в соответствии с таблицей критериев», «найти ошибки», «определить критерии оценивания».

Также мы подводили учащихся к мысли о том, что отметка помогает понять, чему не смог научиться ученик, и на что необходимо обратить внимание. Также нам показалось важным формировать отношение к отметке как оценке знаний, навыков учащегося, а не его личности – этому мы посвятили отдельное занятие (занятие № 5), на котором мы провели психологические упражнения собственной разработки:

1. Упражнение «Я получил двойку, потому что ...» - мы предлагали учащимся по очереди закончить фразу, но сделать акцент на том, в чем мог ученик ошибиться (например, «...я плохо понял тему», «... я плохо подготовился к диктанту» и пр.), исключая фразы оценивания личности «... я глупый», «...я невнимательный» и пр. Также мы затронули тему о том, может ли быть поставлена отметка за поведение, делая акцент на выводе о том, что она должна выставляться исключительно за знания, умения.

2. Упражнение «Даже если я получил двойку, я все равно...» - мы предлагали учащимся найти в себе позитивное качество личности: «... умная», «... способный» и пр.

Отдельное занятие (занятие № 6) мы посвятили формированию представлений младших школьников о «тройке» как отметке: в констатирующем исследовании большинство детей воспринимало ее как «плохую», что сказывается на их самооценке в ситуации столкновения с ней. В центр занятия мы поставили ролевою игру: распределили детей на шесть групп: две группы «учеников», две группы «учителей», две группы «родителей», и предложили одним группам представить «тройку» как

плохую отметку, а другим – как отметку, которой учитель обращает внимание на то, что следует лучше изучить материал. Мы привели пример положительной аргументации:

1. Это классно! Учитель обратил на тебя внимание, он вывел тебя из зоны комфорта и уверен, что ты можешь развиваться!
2. Продумай, какие можно предпринять шаги, чтобы исправить ситуацию.
3. Начинай диалог, если не знаешь, что предпринять! Сначала внутренний, с собой, а потом – внешний, с учителем.

Следующими были занятия, посвященные «двойке» (занятия № 7, 8), на которых применяли методы чтения и обсуждения сказки, анализ школьных ситуаций и пр. Большое внимание мы уделяли правильным выводам из обсуждений, во время рефлексии на занятии. Мы старались формировать представление о «плохой» отметке как сигнале, что ученик что-то сделал неправильно, что нужно приложить усилия и изменить отметку на «хорошую», положительную.

Помимо представлений об отметке как результате оценивания мы акцентировали внимание к процессу оценивания (занятие № 9, 10), рассказав о необходимости проговаривания учителем критериев такого оценивания. Мы предложили учащимся проиграть ситуацию: «Я хорошо выполнил задание, но получил двойку» во взаимодействии с учителем (его роль также присваивается участнику группы): мы попытались актуализировать для младших школьников проблему внимания к критериям оценивания, предлагая продумать схему взаимодействия с учителем при получении неожиданной отметки.

Наиболее глубоко проработать проблему отметки и оценивания мы попытались в проектной деятельности учащихся (занятие № 11, 12). Суть предлагаемой младшим школьникам работы заключалась в следующем: учащиеся разделились на группы по 5-6 человек, выбирали себе один из учебных предметов и придумывали урок на 10 минут с заданием для

класса. Мы акцентировали внимание на том, что учащиеся, выступающие в качестве учителей, должны продумать несложные задания (например, по пройденным ранее темам), продумать систему оценивания ответов учащихся и ее заранее презентовать (т.е. объяснить учащимся, как будут оцениваться выполненные ими задания). На следующем занятии данные проекты реализовывались – роль учителя заключалась в наблюдении за процессом, ее корректировке по мере необходимости – но таких ситуаций практически не было: учащиеся хорошо подготовились. Именно проектная деятельность младших школьников была направлена на повышение субъектной позиции младших школьников в формировании представлений о школьном оценивании (условие гипотезы № 3) – школьники становились в позицию учителя (субъекта оценивания).

Таким образом, мы воздействовали на представления о школьном оценивании у младших школьников многомерно, в различных направлениях и аспектах. Судя по интересу и активности школьников в проведении занятий, в тех выводах, которыми они делились в обсуждениях и итоговых рефлексиях, мы можем говорить о том, что представления о школьном оценивании у младших школьников расширились. По окончании опытно- экспериментальной работы был проведен контрольный срез, описание которого представлено в следующем параграфе.

2.2 Анализ результатов исследования представлений о школьном оценивании у младших школьников

Повторная диагностика представлений о школьном оценивании у младших школьников позволила оценить эффективность формирующей программы – представим результаты по каждой методике отдельно:

Тест «Рисунок школы», нацеленный на изучение отношение младших школьников к школе, был проведен индивидуально – сводные результаты представлены в таблице 2.2:

Таблица 2.2

Сводные результаты оценки эмоционального отношения к школе младших школьников (методика «Рисунок школы»)

Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
До	После	До	После	До	После
12	17	34	38	14	5
школьников (20,00 %)	школьников (28,33 %)	школьника (56,67 %)	школьников (63,33 %)	школьников (23,33 %)	школьников (8,33 %)

Таким образом, 28,33 % младших школьников обладают положительным отношением к школе и процессу обучения – некоторые дети изображали на рисунке школьников с улыбками, отвечающих около доски; 63,33 % младших школьников обладают нейтральным отношением к школе и процессу обучения – изображаемые ими ученики не проявляют особых эмоций; 8,33 % младших школьников имеют негативное отношение к школе и процессу обучения – в сюжете таких учащихся отображены негативные эмоции. Мы видим, что отношение младших школьников к школе стало более позитивным.

Сравнение результатов оценки эмоционального отношения к школе младших школьников до и после формирующего эксперимента посредством метода Мана-Уитни позволило выявить существенные различия. Результаты расчета представлены в Приложении Г.

Методика «Незаконченные предложения», адаптированная под изучение отношения младших школьников к школе и школьному оцениванию, была проведена индивидуально. Сводные результаты представлены в таблице 2.3:

Таблица 2.3

Сводные результаты оценки эмоционального отношения к школе и школьному оцениванию младших школьников (методика «Незаконченные предложения»)

	Положительная оценка		Нейтральная оценка		Отрицательная оценка	
	До	После	До	После	До	После
Отношение к шк. оцениванию	28,33 %	40,00 %	51,67 %	50,00%	30,00 %	10,00%

Таким образом, положительное оценивание школьного оценивания имеют 40,00 % младших школьников; нейтральное оценивание школьного оценивания – 50,00 %; негативное оценивание школьного оценивания – 10,00 %. Мы видим, что отношение младших школьников к школьному оцениванию стало более позитивным.

Анкетирование, нацеленное на диагностику полноты представлений о школьном оценивании у младших школьников, было проведено повторно:

1. 75,00 % младших школьников считают нужными выставление в школе отметок, 20,00 % - считают их не нужными, а остальные 5,00 % - затруднились дать ответ на соответствующий вопрос анкеты (рис. 2.1).

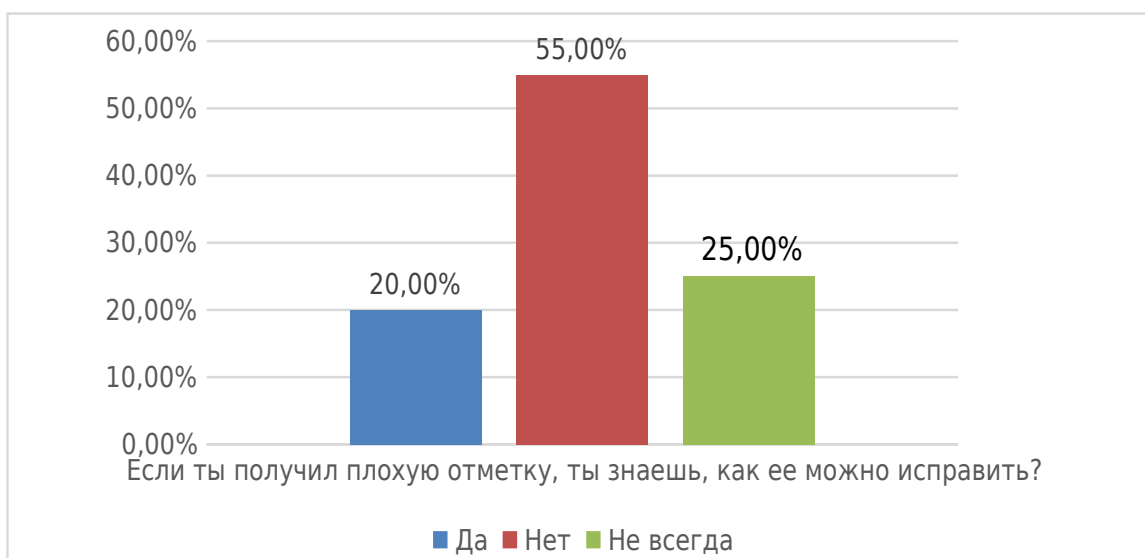


Рис. 2.1 Распределение ответов младших школьников на вопрос «Нужно ли в школе выставлять отметки?» до и после формирующей работы

Вывод: В группе младших школьников повысилось понимание необходимости выставления отметок в школе.

2. Ответы младших школьников о предназначении школьных отметок распределились следующим образом: 100,00 % школьников согласились с утверждением о том, что отметки в школе нужны для оценки знаний учеников, 10,00 % учеников считают, что отметки можно использовать, чтобы показать свое отношение к ученику, 10,00 % - чтобы заставить учеников вести себя на уроке хорошо, 25,00 % - чтобы родители знали, как учится их ребенок, 63,33 % - чтобы ученики старались учиться лучше (рис. 2.2).

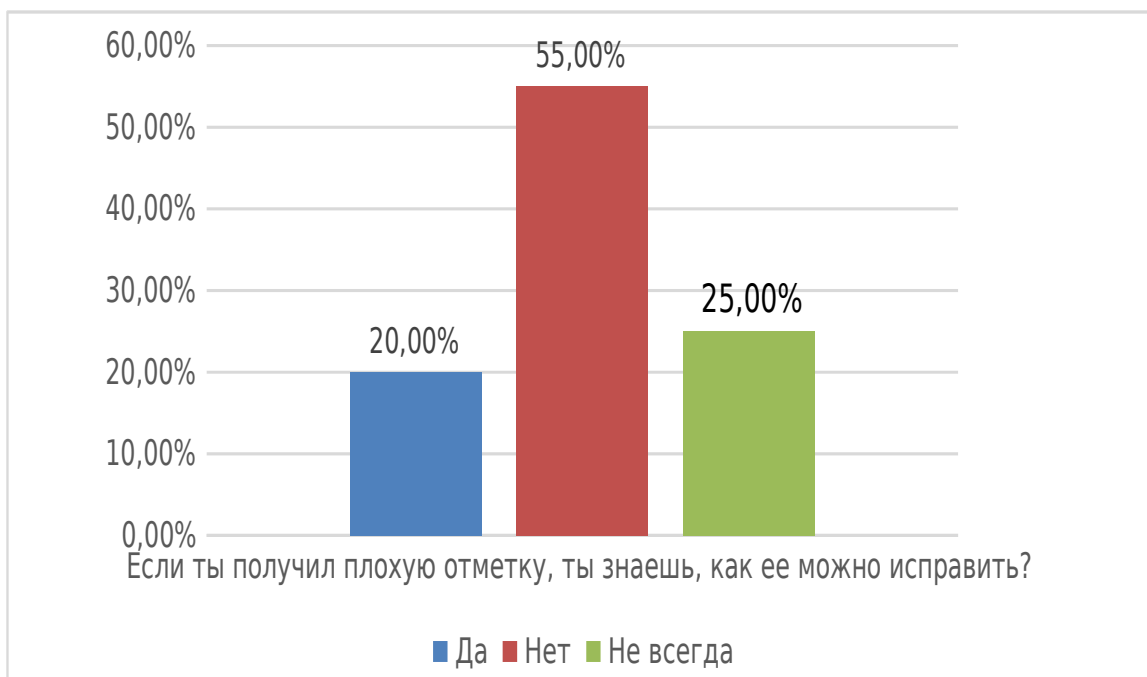


Рис. 2.2 Распределение ответов младших школьников на вопрос «Для чего учитель ставит отметки ученику?» до и после формирующей работы

Вывод: Представление младших школьников о сущности оценивания стало более полным и адекватным: к числу приоритетных целей оценивания они причисляют оценку знаний ученика и стимуляцию к более успешной учебе.

3. 20,00 % младших школьников предпочли бы учиться без отметок; соответственно, 80,00 % младших школьников предпочли бы учиться с отметками (рис. 2.3).

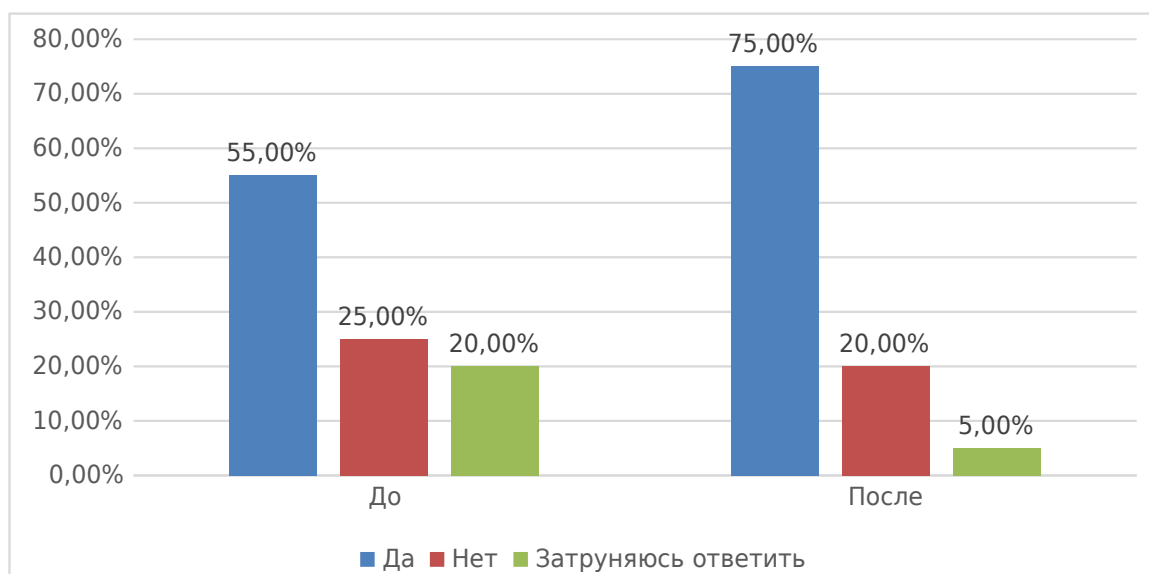


Рис. 2.3 Распределение ответов младших школьников на вопрос «Хотелось бы ли тебе учиться без отметок?» до и после формирующей работы

Вывод: Отношение младших школьников к отметке стало более позитивным, отметочная система обучения стала восприниматься ими намного более позитивно.

4. Ответы младших школьников о вероятных основаниях для получения плохой отметки в школе распределились следующим образом:

- не смог (ла) ответить на вопрос/задание учителя – 70,00 %;
- плохо сделал (а) /выучил (а) домашнее задание – 63,33 %;
- не выполнил задание учителя – 46,67 %;
- не успел(а) на уроке – 18,33%;
- не получается учиться лучше – 18,33 %.

Вывод: Младшие школьники стали лучше воспринимать получение отрицательной отметки как следствие недостаточного объема знаний, усилий и пр.

5. На вопрос «Нужно ли ставить отметку за поведение?» большинство учащихся (90,00 % опрошенных) дали отрицательный ответ,

что говорит об их понимании сущностных характеристик отметки, 10,00 % младших школьников предполагают, что иногда выставление отметки возможно.

Вывод: Младшие школьники стали лучше понимать основание для выставления отметки в школе.

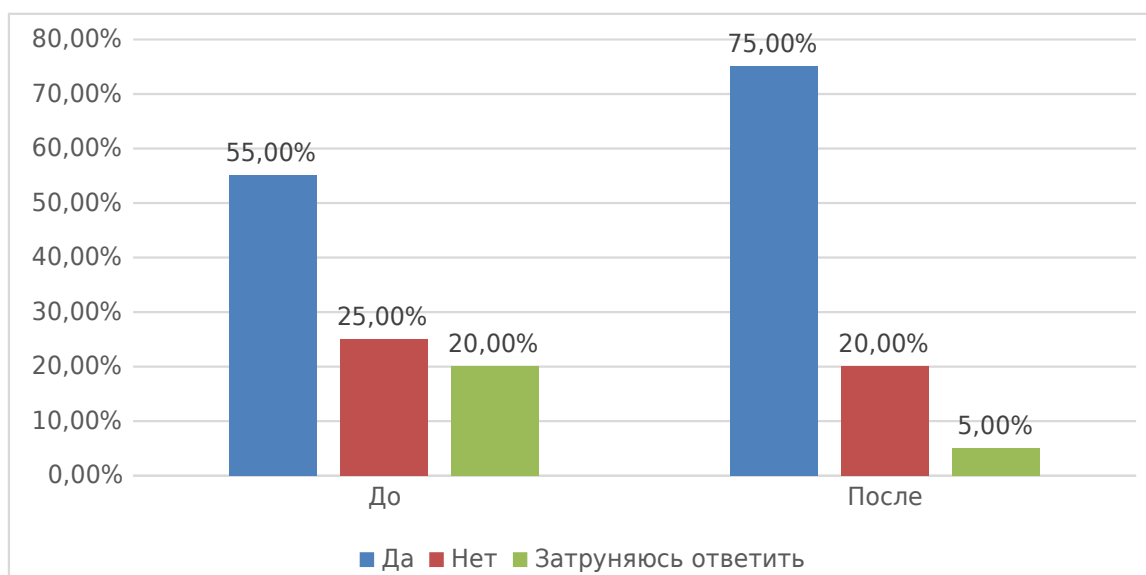
6. На вопрос «Бывает ли отметка несправедливой?» ответы младших школьников распределились следующим образом:

□ «да, учитель завышает оценку ученику» – 20,00 % опрошенных;

□ «да, учитель занижает оценку ученику» – 25,00 % опрошенных

□ «нет, оценка всегда справедлива» – 55,00 % опрошенных (рис.

2.4).



Ри

с. 2.4 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты «Бывает ли отметка несправедливой?» до и после формирующей работы

Вывод: Представление младших школьников об оценивании изменились: выставяемые отметки они стали воспринимать как более объективные.

7. На вопрос ««Пятерки» радуют ученика?» 70,00 % младших школьников дали утвердительный ответ, и это говорит о том, что стимулирующая функция отметки в отношении данной группы учащихся

работает. 20,00 % учащихся дало ответ «иногда», что говорит о том, влияние положительной отметки на их эмоциональное состояние не безусловно. 10,00 % детей ответило «нет, пятерки радуют родителей» (рис. 2.5).



Ри

с. 2.5 Распределение ответов младших школьников на вопрос ««Пятерки» радуют ученика?» до и после формирующей работы

Вывод: Повысилась связь положительной отметки с эмоциональным настроением учащихся, понизилось представление об оценке как «поводе порадовать родителей».

8. На вопрос «Тройка» – это плохая отметка?» 30,00 % младших школьников дали утвердительный ответ, 50,00 % учащихся – отрицательный ответ, 20,00 % - «иногда» (рис. 2.6).



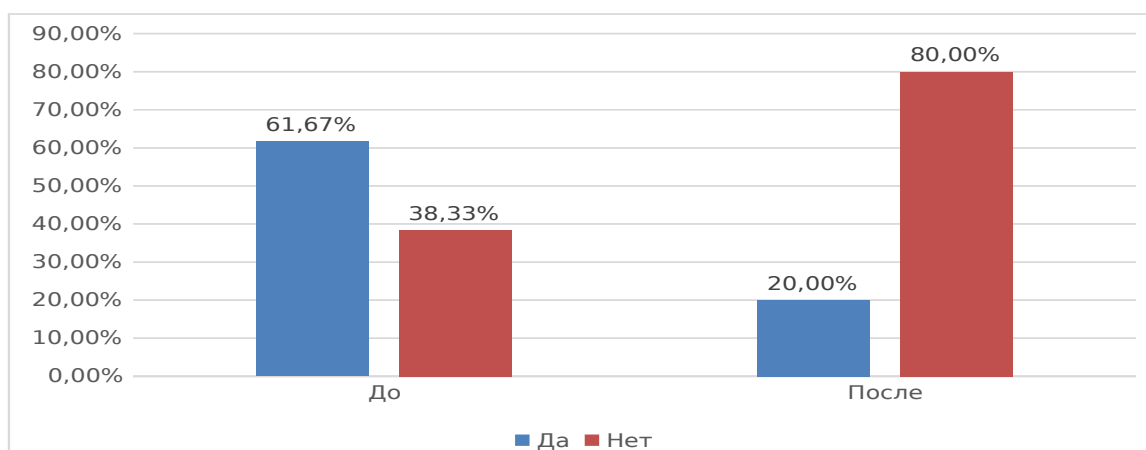
Ри

с. 2.6 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты ««Тройка» – это плохая отметка?» до и после формирующей работы

Вывод: Изменилось восприятие отметки «тройка».

9. На вопрос «Какую отметку получить хуже?» также 100,00 учащихся ответили «двойку». Ответ «Несправедливо завышенную «четверку»» был не выбран ни одним учащимся, что говорит о том, что субъективность выставления учителем отметки их, вероятно, устраивает, если речь идет о завышении оценки в отношении данного ученика. По этому вопросу изменений не произошло.

10. На вопрос «Является ли для тебя отметка стимулом в учебе?» 80,00 % младших школьников ответили утвердительно, 10,00 % учащихся – отрицательно, 10,00 % детей – «иногда» (рис. 2.7).

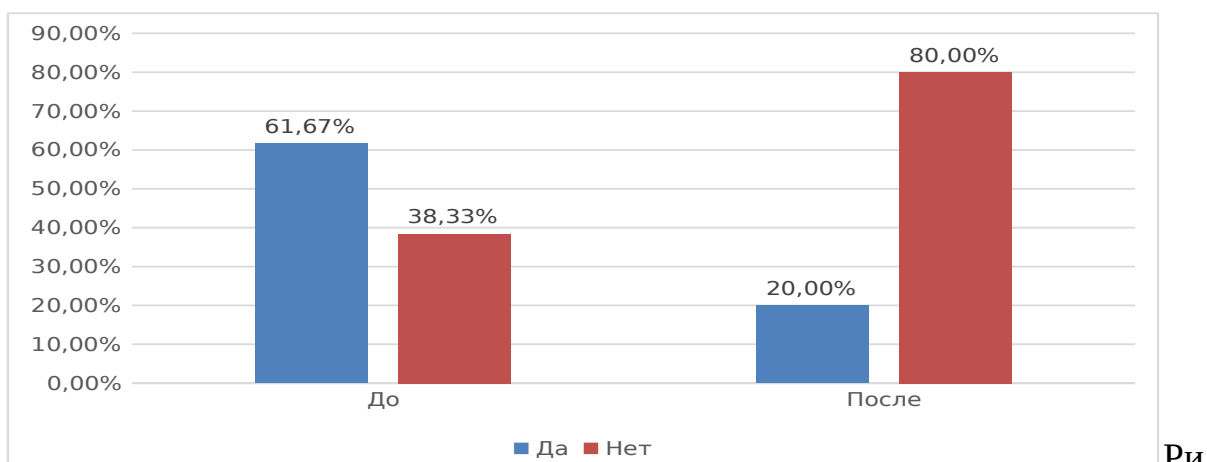


Ри

с. 2.7 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты «Является ли для тебя отметка стимулом в учебе?» до и после формирующей работы

Вывод: Стало более выраженным представление об отметке как о стимуле к учебе.

11. На вопрос «Влияет ли получаемая тобой отметка на твоё настроение?» 50,00 % младших школьников ответили утвердительно, 25,00 % учащихся – отрицательно, 25,00 % детей – «иногда» (рис. 2.8).



Ри

с. 2.8 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты «Влияет ли получаемая тобою отметка на твоё настроение?» до и после формирующей работы

Вывод: Понизилось влияние отметки на настроение младшего школьника. Сравнивая с ответами учащихся на вопрос 7, мы полагаем, что снизилось влияние отрицательной отметки на эмоциональное состояние учащегося: т.е. школьники стали меньше расстраиваться из «плохой» отметки.

12. На вопрос «Чаще всего ты согласен с полученными отметками?» 60,00 % младших школьников ответили утвердительно, 20,00 % учащихся – отрицательно, 20,00 % детей – «иногда» (рис. 2.9).

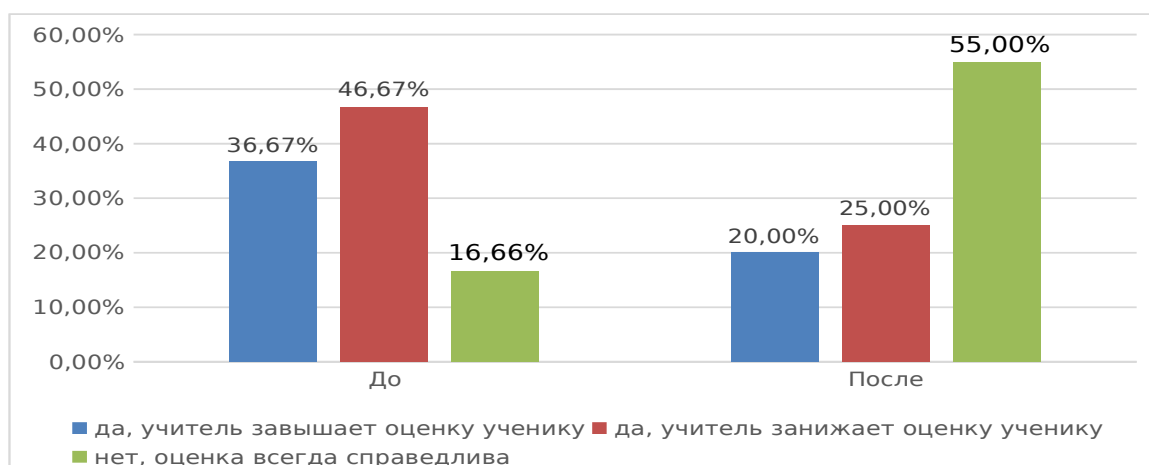


Рис. 2.9 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты «Чаще всего ты согласен с полученными отметками?» до и после формирующей работы

Вывод: Младшие школьники стали чаще соглашаться с полученными отметками, т.е. в их восприятии оценки стали более объективными, а процесс оценивания – более понятным.

13. На вопрос «Объясняет ли учитель, как он будет оценивать работы учеников, какие отметки ставить в разных случаях?» всего 30,00 % младших школьников ответили утвердительно, 50,00 % учащихся – отрицательно, 20,00 % детей – «иногда» (рис. 2.10).

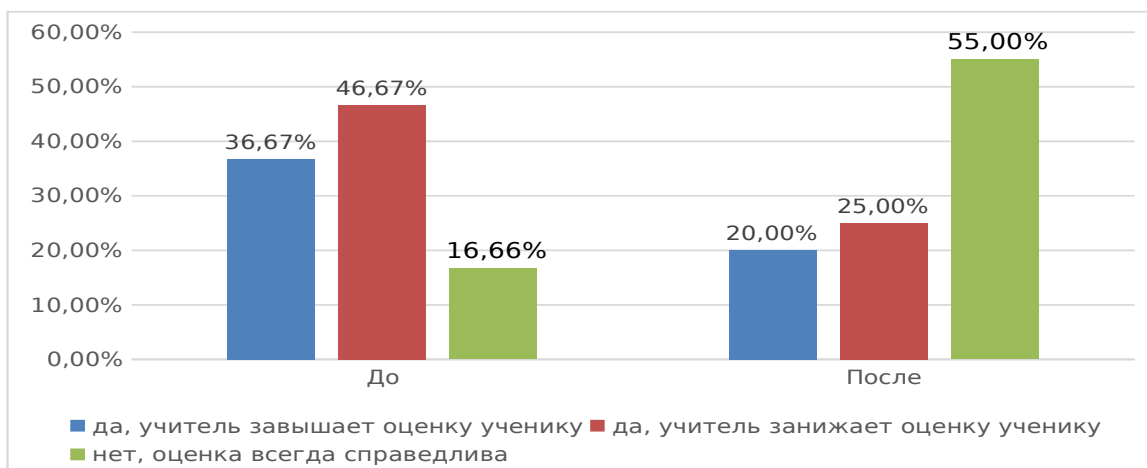


Рис. 2.10 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты «Объясняет ли учитель, как он будет оценивать работы учеников, какие отметки ставить в разных случаях?» до и после формирующей работы

Вывод: Младшие школьники чаще отмечают объяснение критериев оценивания учителем, причина чего может крыться или в изменившемся поведении учителя, или в том, что дети стали более внимательно относиться к процессу объяснения.

14. На вопрос «Если ты получил плохую отметку, ты знаешь, какие ошибки ты совершил?» 66,67 % младших школьников ответили утвердительно, 10,00 % учащихся – отрицательно, 23,33 % детей – «не всегда» (рис. 2.11).

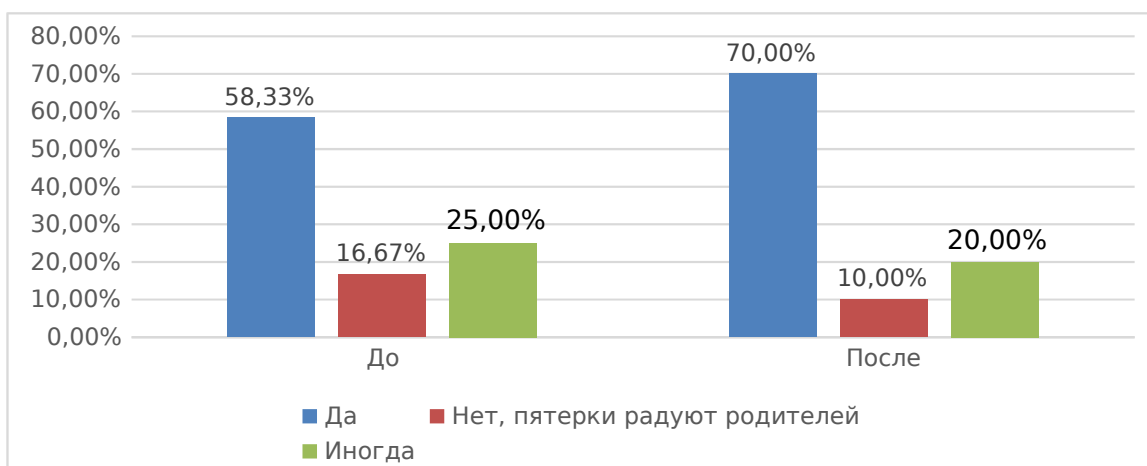


Рис. 2.11 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты «Если ты получил плохую отметку, ты знаешь, какие ошибки ты совершил?» до и после формирующей работы

Вывод: Младшие школьники стали более внимательны к анализу оценки собственной работы учителем – в частности, к анализу сделанных ошибок.

15. На вопрос «Если ты получил плохую отметку, ты знаешь, как ее можно исправить?» всего 50,00 % младших школьников ответили утвердительно, 30,00 % учащихся – отрицательно, 20,00 % детей – «не всегда» (рис. 2.12).

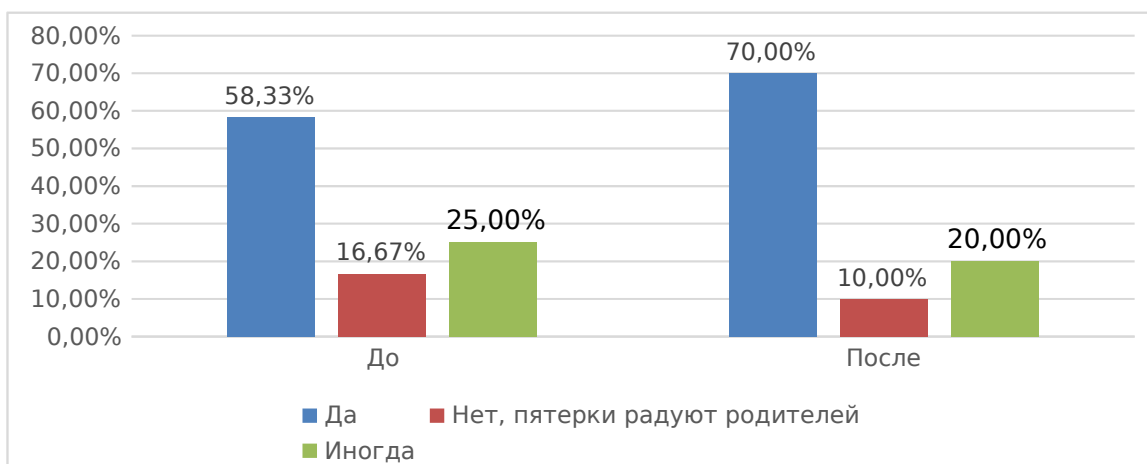


Рис. 2.12 Распределение ответов младших школьников на вопрос анкеты «Если ты получил плохую отметку, ты знаешь, как ее можно исправить?» до и после формирующей работы

Вывод: Младшие школьники стали чаще воспринимать результат оценивания – отметку – как стимул к действию, к исправлению ошибок, устранению недочетов знаниях.

Повторное наблюдение за ситуацией оценивания младшими школьниками результатов работы своих одноклассников показало, что:

1. Младшие школьники стали значительно успешнее и увереннее выделять критерии оценивания результата собственной и чужой работы: учащиеся предложили семь критериев оценивания.

2. Младшие школьники в целом адекватно оценивают выступления других групп и стали способны дать пояснения собственному выбору оценки.

3. Собственные ответы младшие школьники строят, полностью опираясь на составленную схему оценивания.

Результаты контрольного этапа исследования таковы:

Отношение младших школьников к школе, процессу обучения, процессу оценивания стало более позитивным.

В группе младших школьников повысилось понимание необходимости выставления отметок в школе. Представление учащихся о сущности оценивания стало более полным и адекватным: к числу приоритетных целей оценивания они причисляют оценку знаний ученика и стимуляцию к более успешной учебе. Понизилось влияние отметки на настроение ребенка – речь идет о снижении влияния именно отрицательной отметки на эмоциональное состояние учащегося; «тройка» стала в значимо меньшей мере воспринимать как «плохая» отметка. Младшие школьники стали лучше воспринимать получение отрицательной отметки как следствие недостаточного объема знаний, усилий и пр.

Школьники стали чаще соглашаться с полученными отметками, т.е. в их восприятии оценки стали более объективными, а процесс оценивания – более понятным. Они стали лучше понимать основание для выставления отметки в школе. Младшие школьники чаще отмечать объяснение

критериев оценивания учителем, причина чего может крыться или в изменившемся поведении учителя, или в том, что дети стали более внимательно относиться к процессу объяснения. Учащиеся стали более внимательны к анализу оценки собственной работы учителем – в частности, к анализу сделанных ошибок.

Младшие школьники стали чаще воспринимать результат оценивания – отметку – как стимул к действию, к исправлению ошибок, устранению недочетов знаниях.

Младшие школьники стали значительно успешнее и увереннее выделять критерии оценивания результата собственной и чужой работы, стали более адекватно оценивать выступления других групп и давать пояснения собственному выбору оценки. Собственные ответы младшие школьники строят, полностью опираясь на составленную схему оценивания.

На основании вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что представления младших школьников об оценивании стали более полными. Следовательно, цель работы достигнута, задачи решены. Гипотеза подтвердилась.

2.3 Методические рекомендации по организации работы по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании

Опыт и результативность проведенной работы по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании стала основанием для разработки ряда методических рекомендаций по организации данного направления работы с младшими школьниками:

1. Целенаправленную работу по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании рекомендуется проводить в начале школьного пути детей: например, со второго полугодия обучения. Первое полугодие решает задачи адаптации к школьному обучению, однако и в течение этого времени рекомендуется фрагментарно и завуалированно формировать у учащихся адекватные представления о школьном оценивании.

2. Формируя адекватные представления детей младшего школьного возраста о школьном оценивании, психолог / педагог должен объяснить, как происходит оценивание выполненных работ учителем, в соответствии с какими критериями, какие функции несет в себе отметка и оценивание, как связано оценивание работы и оценивание личности учителем и пр.

3. На начальном этапе работы по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании рекомендуется использовать традиционные методы обучения (лекционный формат представления информации, беседа и пр.), чтобы создать у учащихся общее понимание проблемы. Рекомендуется контролировать усвоение информации через проверочные вопросы, метод мозгового штурма и пр.

4. В дальнейшей работе рекомендуется использовать активные методы работы (дискуссии, тренинговые занятия, психологические упражнения, кейс-задания, ролевые игры, проектную деятельность и пр.) для расширения представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании, которые позволят укрепить эти представления, приблизят теоретические знания с практикой школьной жизни.

5. Рекомендуется создавать ситуации, когда младшие школьники сами выступают в роли оценивающего, - такая практика повышает внимание и к собственной деятельности. Это могут быть ситуации взаимной проверки, ситуации группового оценивания. Повышение субъектности позиции ученика, их включение в разработку критериев, обучение руководствоваться ими при оценивании своей деятельности,

позволит младшим школьникам понять, что учитель оценивает в соответствии с критериями.

6. Рекомендуется формировать в учащихся активную позицию ученика – «не бояться уточнить у учителя критерии оценивания», «попросить пояснить полученную отметку» и пр.

7. Важно организовывать и работу по формированию адекватного эмоционального отношения к отметке, делая акценты на том, что: 1) оценивается не школьник, а выполненная им работа, 2) полученная отметка может выступать стимулом к дальнейшему обучению или коррекции актуального этапа обучения (при наличии ошибок).

Таковы разработанные нами методические рекомендации по организации работы по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.

Выводы по Главе 2

Результаты констатирующего исследования, с одной стороны, сделали актуальной работу по расширению представлений младших школьников о школьном оценивании, с другой – позволили сформулировать основные ее задачи:

1. Формирование представления о значении отметки в процессе обучения (отметка как способ оценки знаний, умений, навыков в актуальный момент, способ стимулирования к обучению и пр.).

2. Формирование представления об отметке как о результате оценки знаний, умений, навыков, а не оценке личностных качеств ученика.

3. Изменение восприятия о выставляемых учителем отметок в сторону их объективности.

4. Повышение внимания к процессу оценивания учителем (объяснение критериев оценивания, отношение к отметке как результату оценивания).

Нами была разработана и реализована Программа работы по расширению представлений младших школьников о школьном оценивании, включающая в себя десять встреч. Методы работы с учащимися разнообразны (традиционные (лекционный формат, беседа) и активные методы обучения (дискуссии, тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр.)), но их содержание всегда подчинялось цели и задачам Программы. В ходе работы с учащимися мы подводили детей к тому, что отметка необходима, чтобы понимать, усвоил ли ребенок знания, в чем его основные ошибки, что отметка помогает понять, чему не смог научиться ученик, и на что необходимо обратить внимание, что отметке – это результат оценки знаний, навыков учащегося, а не его личности; акцентировали внимание учащихся на процессе объяснения учителем критериев оценивания и пр.

Таким образом, мы воздействовали на представления о школьном оценивании у младших школьников многомерно, в различных направлениях и аспектах. Судя по интересу и активности школьников в проведении занятий, в тех выводах, которыми они делились в обсуждениях и итоговых рефлексиях, мы можем говорить о том, что представления о школьном оценивании у младших школьников расширились. Однако выводы об эффективности Программы мы сделали после повторной диагностики. Она показала, что отношение младших школьников к школе, процессу обучения, процессу оценивания стало более позитивным. В группе младших школьников повысилось понимание необходимости выставления отметок в школе. Представление учащихся о сущности оценивания стало более полным и адекватным: к числу приоритетных целей оценивания они причисляют оценку знаний ученика и стимуляцию к более успешной учебе. Понизилось влияние отметки на настроение ребенка; «тройка» стала в значимо меньшей мере воспринимать как «плохая» отметка. Младшие школьники стали лучше воспринимать получение отрицательной отметки как следствие недостаточного объема знаний, усилий и пр.

Школьники стали чаще соглашаться с полученными отметками, т.е. в их восприятии оценки стали более объективными, а процесс оценивания – более понятным. Они стали лучше понимать основание для выставления отметки в школе. Младшие школьники стали чаще отмечать объяснение критериев оценивания учителем, стали более внимательны к анализу оценки собственной работы учителем – в частности, к анализу сделанных ошибок, стали чаще воспринимать результат оценивания – отметку – как стимул к действию, к исправлению ошибок, устранению недочетов знаниях.

Младшие школьники стали значительно успешнее и увереннее выделять критерии оценивания результата собственной и чужой работы, стали более адекватно оценивать выступления других групп и давать

пояснения собственному выбору оценки. Собственные ответы младшие школьники строят, полностью опираясь на составленную схему оценивания.

На основании вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что представления младших школьников об оценивании стали более полными. Следовательно, формирующая работа оказалась эффективной. Гипотезу исследования можно считать доказанной.

Полученный опыт стал основанием для разработки методических рекомендаций по организации работы по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема оценивания в психолого-педагогической науке рассматривается многоаспектно: изучаются базовые категории (оценка, оценивание, отметка), изучаются достоинства и недостатки различных традиционных систем оценивания, их альтернатив, педагогическое значение отметки и пр., однако за пределами внимания исследователей остаются представления об оценивании самих участников образовательного процесса – в частности, учащихся. Проблема представлений младших школьников об оценивании в школе практически не исследовалась педагогами и психологами, что видится нам большим упущением: нарушения в представлениях об оценивании (например, непонимание критериев оценивания) могут повлечь за собой снижение успеваемости, и пр. Не исследована и проблема коррекции представлений младших школьников об оценивании.

Теоретический анализ путей расширения представлений младших школьников о школьном оценивании позволяет нам сформулировать следующее предположение: расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста будет эффективным, если:

- а) определять содержание работы с детьми на основе оценки актуальных представлений о школьном оценивании;
- б) использовать в работе с детьми традиционные (лекционный формат, беседа) и активные методы обучения (дискуссии, тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр.);
- в) повышать субъектную позицию младших школьников в формировании представлений о школьном оценивании.

Данная гипотеза была проверена в экспериментальном исследовании в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Нами были

определены критерии полноты представлений младших школьников о школьном оценивании:

1. Информация (понимание целей и задач оценивания в школе).
2. Установка (отношение, восприятие объективности / субъективности оценивания в школе).
3. Поле представления (мотивация позитивного оценивания / избегания негативного оценивания в школе).

В соответствии с критериями были подобраны и разработаны методики для оценки полноты представлений младших школьников о школьном оценивании: тест «Рисунок школы», методика «Незаконченные предложения», анкета.

Первичная диагностика показала, что большинство младших школьников обладают нейтральным отношением к школе и процессу обучения, формулируют нейтрально-оценочные фразы и в отношении системы оценивания в школе. Большинство младших школьников имеют неполные представления о школьном оценивании – среди них есть учащиеся, полагающие, что отметки можно использовать, чтобы показать свое отношение к ученику, чтобы заставить учеников вести себя на уроке хорошо и пр. Учащиеся плохо понимают назначение отметки в школе, а потому более половины опрошенных предпочли бы учиться без отметок. Большинство младших школьников считают отметки в школе субъективными, не оценивающими реальные знания учащихся, однако не осуждают завышения отметок, если это касается оценивания их достижений. При этом лишь треть учащихся чаще всего согласны с полученными отметками. В отношении большинства учащихся получение положительной оценки сказывается на их эмоциональном состоянии, т.е. стимулирующая функция отметки в отношении данной группы учащихся работает. Большинство младших школьников говорят о том, учитель не объясняет критерии оценивания их работ. Возможным следствием данной ситуации является то, что учащиеся или не знают причины получения той

или иной отметки или знают их не всегда, а также или не знают путей исправления отрицательной отметки или знают их не всегда.

Результаты констатирующего исследования, с одной стороны, сделали актуальной работу по расширению представлений младших школьников о школьном оценивании, с другой – позволили сформулировать основные задачи программы работы по расширению представлений младших школьников о школьном оценивании:

1. Формирование представления о значении отметки в процессе обучения (отметка как способ оценки знаний, умений, навыков в актуальный момент, способ стимулирования к обучению и пр.).

2. Формирование представления об отметке как о результате оценки знаний, умений, навыков, а не оценке личностных качеств ученика.

3. Изменение восприятия о выставляемых учителем отметок в сторону их объективности.

4. Повышение внимания к процессу оценивания учителем (объяснение критериев оценивания, отношение к отметке как результату оценивания).

В Программу работы по расширению представлений младших школьников о школьном оценивании включено десять встреч. Методы работы с учащимися разнообразны (традиционные (лекционный формат, беседа) и активные методы обучения (дискуссии, тренинговые занятия, в которые включены кейс-методы, ролевые игры, проектная деятельность и пр.)), но их содержание всегда подчинялось цели и задачам Программы. В ходе работы с учащимися мы подводили детей к тому, что отметка необходима, чтобы понимать, усвоил ли ребенок знания, в чем его основные ошибки, что отметка помогает понять, чему не смог научиться ученик, и на что необходимо обратить внимание, что отметке – это результат оценки знаний, навыков учащегося, а не его личности; акцентировали внимание учащихся на процессе объяснения учителем критериев оценивания и пр.

Таким образом, мы воздействовали на представления о школьном оценивании у младших школьников многомерно, в различных направлениях и аспектах. Судя по интересу и активности школьников в проведении занятий, в тех выводах, которыми они делились в обсуждениях и итоговых рефлексиях, мы можем говорить о том, что представления о школьном оценивании у младших школьников расширились. Однако выводы об эффективности Программы мы сделали после повторной диагностики. Она показала, что отношение младших школьников к школе, процессу обучения, процессу оценивания стало более позитивным. В группе младших школьников повысилось понимание необходимости выставления отметок в школе. Представление учащихся о сущности оценивания стало более полным и адекватным: к числу приоритетных целей оценивания они причисляют оценку знаний ученика и стимуляцию к более успешной учебе. Понизилось влияние отметки на настроение ребенка; «тройка» стала в значимо меньшей мере воспринимать как «плохая» отметка. Младшие школьники стали лучше воспринимать получение отрицательной отметки как следствие недостаточного объема знаний, усилий и пр.

Школьники стали чаще соглашаться с полученными отметками, т.е. в их восприятии оценки стали более объективными, а процесс оценивания – более понятным. Они стали лучше понимать основание для выставления отметки в школе. Младшие школьники стали чаще отмечать объяснение критериев оценивания учителем, стали более внимательны к анализу оценки собственной работы учителем – в частности, к анализу сделанных ошибок, стали чаще воспринимать результат оценивания – отметку – как стимул к действию, к исправлению ошибок, устранению недочетов знаниях.

Младшие школьники стали значительно успешнее и увереннее выделять критерии оценивания результата собственной и чужой работы, стали более адекватно оценивать выступления других групп и давать

пояснения собственному выбору оценки. Собственные ответы младшие школьники строят, полностью опираясь на составленную схему оценивания.

На основании вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что представления младших школьников об оценивании стали более полными. Следовательно, формирующая работа оказалась эффективной. Гипотезу исследования можно считать доказанной.

Полученный опыт стал основанием для разработки методических рекомендаций по организации работы по расширению представлений детей младшего школьного возраста о школьном оценивании.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алишев, Б.С. Понятие представление в современной психологии / Б.С. Алишев // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6.
2. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили ; рец. Г.А. Сакварелидзе, А.К. Маркова. – М. : Педагогика, 1984. – 295 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Сущность оценки и отметки / Ш.А. Амонашвили // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 2 (5). – С. 77-79.
4. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 2001. – 279 с.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2017. – 362 с.
6. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
7. Артамонова, Е.В. Процесс отечественного оценивания образовательных результатов: с чего все начиналось / Е.В. Артамонова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5 №. 2. – С. 112-114.
8. Безрукова, В.С. Все о современном уроке в школе : (вопросно-ответное обучение) / В.С. Безрукова ; отв. ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2013. – 159 с.
9. Бессонов, Б.Н. История педагогики и образования : учебник и практикум для академического бакалавриата / Б.Н. Бессонов. – М. : Юрайт, 2017. – 207 с.
10. Булгаков, Ю.В. О содержании и проектировании модульного обучения / Ю.В. Булгаков, А.П. Комаров, В.В. Шестернина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 6. – С. 62-66.

11. Быкова, Т.П. Реализация критериально-ориентированного подхода к оцениванию результатов обучения / Т.П. Быкова // Начальная школа. – 2015. – № 4. – 2015. – С. 18-21.
12. Воробьева, С.Г. Истоки отметки: опыт Франции и России / С.Г. Воробьева // Симбирский научный вестник. – 2016. – № 1 (23). – С. 41-45.
13. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 2013. – 433 с.
14. Галкина, Е.А. Использование технологии критериального оценивания в обучении предмету / Е.А. Галкина // Научный альманах. – 2015. – № 3 (5). – С. 77-80.
15. Гаматина, Т.Е. Оценка как фактор формирования учебной мотивации у младших школьников / Т.Е. Гаматина // Научный поиск. – 2014. – № 2.1. – С. 10-11.
16. Гельмгольц Г. О восприятии вообще. В кн.: Психология ощущений и восприятия. – М., «ЧеРо» НОУ Моск.психо.-социал. инст. 2002. – С. 36-40.
17. Герасимов, И.Г. Структура научного исследования (философский анализ познавательной деятельности в науке) / И.Г. Герасимов. – М. : Мысль, 1985. – 217 с.
18. Григорьева, И.В. Новые подходы к оцениванию образовательных результатов школьников в условиях реализации ФГОС общего образования / И.В. Григорьева // Образовательная парадигма. – 2015. – № 1 (3). – С. 36-39.
19. Гудкова, В.С. Модульно-рейтинговая система как средство повышения качества обучения / В.С. Гудкова, С.Н. Ячинова // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 910-912.
20. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования : учебник / А.Н. Джуринский. – М. : Юрайт, 2012. – 675 с.

21. Донцов, А.И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии : учебное пособие / А.И. Донцов, Т.П. Емельянова. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 128 с.
22. Дубровина, И.В. Психология : учебник / Под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.
23. Запорожец, А.В. Психологическое развитие ребенка. Психологические труды в 2 т. / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика. – 1986. – 360 с.
24. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
25. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 19-34.
26. Ибраимова, Ш.С. Система оценивания в условиях обновления содержания образования / Ш.С. Ибраимова // Академия профессионального образования. – 2017. – № 1. – С. 8-13.
27. Игнатович, В.К. Личностные образовательные результаты: сущность и подходы к оцениванию / В.К. Игнатович, Л.В. Иванченко // Образование и наука в современных условиях. – 2015. – № 3. – С. 94-99.
28. Иголкин, Д.Н. Эволюция представлений об оценивании учебных результатов в России и за рубежом / Д.Н. Иголкин // Ответственный редактор. – 2015. – С. 152.
29. Иманбекова, А.Н. Критериальное оценивание как важный аспект качественного обучения / А.Н. Иманбекова, Н.Н. Иманбекова // Научный альманах. – 2015. – № 6 (8). – С. 76-79.
30. Казакова, И.А. Система оценивания знаний в историческом аспекте / И.А. Казакова // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 154-157.

31. Касаткина, Н.С. Сравнительный анализ систем контроля и оценивания результатов обучения в России и за рубежом / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5. – С. 64-69.
32. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Педагогика, 2000. – 309 с.
33. Ксензова, Г. Школьная отметка: стимулятор учения или «дамоклов меч» / Г. Ксензова // Директор школы. – 2000. – Т. 5. – С. 49-57.
34. Курова, Ю.А. Оценка и отметка в школе / Ю.А. Курова // Наука и образование: новое время. – 2014. – № 1. – С. 202-205.
35. Кутбиддинова, Р.А. Методы активного социально-психологического обучения : учебно-методическое пособие / Р.А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2014. – 136 с.
36. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл: Академия, 2005. – С. 97-104.
37. Липкина, А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 63 с.
38. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984 г. – 444 с.
39. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – М. : Просвещение. – 1977. – 256 с.
40. Мазаева, И.А. Формы оценивания профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности (критериальное оценивание) / И.А. Мазаева // Вестник МГИМО университета. – 2013. – № 5 (32). – С. 84-89.
41. Московичи, С. Социальное представление: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 3-18; №2 . – С. 3-14.
42. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М., 1997.

43. Найссер, У. Познание и реальность : Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – Благовещенск : БГК им. И.А.Бодуэна де Куртенэ, 1998. – 230 с.
44. Некрасова Н.А., Некрасов С.И., Садикова О.Г. Н20 Тематический философский словарь: Учебное пособие. – М.: МГУ ПС (МИИТ), 2008. – 164 с.
45. Немов, Р.С. Психология : учебник / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманит, 2003. – 688 с.
46. Нигматов, З.Г. Современные средства оценивания образовательных результатов / З.Г. Нигматов // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 155. № 6. – С. 220-227.
47. Новикова, Т.Г. Проблема школьной отметки. Портфолио ученика. / Т.Г. Новикова // Муниципальное образование: Инновации и эксперимент. – 2009. – № 3. – С. 35-40.
48. Педагогический словарь : в 2- т. / гл. ред. И.А. Капров. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. 2.
49. Перевозчиков, С.Ю. Современная педагогическая оценка: содержание и методы / С.Ю. Перевозчиков // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2011. – № 2. – С. 96-101.
50. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 675 с.
51. Подласый, И.П. Педагогика : учебное пособие / И.П. Подласый. – М. : Юрайт, 2013. – 694 с..
52. Психология младшего школьника: курс лекций / сост. И.Ю. Устьянцева. – Камышлов: ГБОУ СПО «Камышловский педагогический колледж», 2015.
53. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации

для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е.А. Реутова. – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.

54. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : учебник / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2013. – 705 с.

55. Сабденова, У.О. Критериальное оценивание успеваемости в школе / У.О. Сабденова, Г.Т. Асылбекова, А.К. Диканбаева и др. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-3. – С. 424-425.

56. Смолянинова, О.Г. Проблема оценивания образовательных достижений: технология е-портфолио : монография / О.Г. Смолянинова. - Красноярск : СФУ, 2015. – 144 с.

57. Собкин, В.С. От двойки до пятерки: грани школьной отметки / В.С. Собкин, Е.А. Калашникова // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1 (5). – С. 28-35.

58. Сударчикова, Л.Г. Педагогическая психология : учебное пособие / Л.Г. Сударчикова. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2017. – 317 с.

59. Суதுжко, В.В. Структура, принципы и классификация понятия «оценка» / В.В. Суதுжко // Epistemology & Philosophy of Science. – 2008. – Т. 18. № 4.

60. Трeмаскина, С.А. Проблема педагогической оценки в традиционной и развивающей образовательных системах / С.А. Трeмаскина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 562.

61. Умняшова, И.Б. Психологическая сущность отметки в современном образовании / И.Б. Умняшова // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 3. – С. 61-66.

62. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка, Д.Н. Ушаков. – М.: Аделант, 2014. – 800 с.

63. Федоров, Б.И. Возможности и перспективы объективной оценки в школе интеллекта / Б.И. Федоров // *Философский науки*. – 2010. – № 2. – С. 124-139.
64. Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования: методические рекомендации по разработке / Под ред. В. П. Беспалько и Н.А. Селезневой. – М., 1990. – 88 с.
65. Цукерман, Г.А. Оценка без отметки / Под ред. Г.А. Цукерман. – М.; Рига, 1999. – 133 с.
66. Шакиров, Р. Оценивание учебных достижений учащихся / Р. Шакиров, А. Буркитова, О. Дудкина. – Бишкек : «Билим», 2012. – 62 с.
67. Шкатулла, В.И. Настольная книга менеджера по кадрам / В.И. Шкатулла. – М. : НОРМА, 2001. – 560 с.
68. Школьная система оценки результатов и качества общего образования: от модели к технологии реализации. Кн. 4 / Под науч. ред. А.И. Адамского. – М. : Минобрнауки РФ, 2013. – 283 с.
69. Шустова А.В. Теоретико-методологический анализ феномена образа-представления в отечественной и зарубежной психологии // *Коллекция гуманитарных исследований*. - 2017, - № 4(7). - URL: <http://j-chr.com/>
70. Abric J.-C. L'analyse structurale des représentations sociales // *Les méthodes des sciences humaines* / Sous la dir. S. Moscovici, F. Buschini. Paris : Presses Universitaires de France, 2003. P. 375–392.
71. Assessment Reform Group (2002 a). *Assessment for Learning: 10 Principles*. University of Cambridge Faculty of Education.
72. Chase Clinton I. *Contemporary assessment for educators*. – 1999, Addison Wesley Longman, Inc.
73. Moscovici S. On Social representations // *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* / Ed. by H.J. Forgas. L., 1981. P. 181-209.

74. Forrester M. Psychology of the Image. – London: Routledge, 2002.
– 180 p.

АНКЕТА

выявления представления младших школьников к школьному
оцениванию

1. Нужно ли в школе выставлять отметки?

- а) да
- б) нет
- в) затрудняюсь ответить

2. Для чего учитель ставит отметки ученику?

- а) Чтобы оценить знания ученика.
- б) Чтобы показать свое отношение к ученику
- в) Чтобы заставить учеников вести себя на уроке хорошо
- г) Чтобы родители знали, как учится их ребенок
- д) Чтобы ученики старались учиться лучше
- е) Свой вариант ответа: _____

3. Хотелось бы ли тебе учиться без отметок?

- а) Да
- б) Нет
- в) Свой вариант ответа: _____

4. За что можно получить плохую отметку?

- а) не смог (ла) ответить на вопрос/задание учителя
- б) плохо сделал (а) /выучил (а) домашнее задание
- в) не выполнил (а) задание учителя
- г) не успел(а) на уроке сделать всю работу
- д) не получается учиться лучше

5. Нужно ли ставить отметку за поведение?

- а) Да
- б) Нет
- в) Иногда
- г) Свой вариант ответа: _____

6. Бывает ли отметка несправедливой?

- а) да, учитель завышает оценку ученику
- б) да, учитель занижает оценку ученику
- в) нет, оценка всегда справедлива

7. «Пятёрки» радуют ученика?

- а) да, всегда
- б) иногда
- в) нет, пятёрки радуют родителей
- г) свой вариант ответа _____

8) «Тройка» – это плохая отметка?

- а) Да
- б) Иногда
- в) Нет
- г) свой вариант ответа _____

9) Какую отметку получить хуже?

- а) «Двойку»
- б) «Тройку»
- в) Несправедливо завышенную «четверку»
- г) свой вариант ответа _____

10) Является ли для тебя отметка стимулом в учёбе?

- а) Да
- б) Нет
- в) иногда

11. Влияет ли получаемая тобою отметка на твоё настроение?

- а) Да
- б) Нет
- в) Иногда
- г) свой вариант ответа _____

12. Чаще всего ты согласен с полученными отметками?

- а) Да
- б) Нет
- в) Иногда
- г) свой вариант ответа _____

13. Объясняет ли учитель, как он будет оценивать работы учеников, какие отметки ставить в разных случаях?

- а) Да
- б) Нет
- в) Иногда
- г) свой вариант ответа _____

14. Если ты получил плохую отметку, ты знаешь, какие ошибки ты совершил?

- а) Да
- б) Нет
- в) Не всегда
- г) свой вариант ответа _____

15. Если ты получил плохую отметку, ты знаешь, как ее можно исправить?

а) Да

б) Нет

в) Не всегда

г) свой вариант ответа _____

Благодарю за ответы!

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ

1. Количество критериев оценивания, выделенных учащимися							
2. Учащиеся презентуют свою работу, ориентируясь на составленные критерии для оценивания чужой работы	+2	+1	0	-1	-2	Учащиеся презентуют свою работу без учета составленных критериев	
3. Учащиеся адекватно (т.е. в соответствии с критериями, справедливо) оценивают работы одноклассников	+2	+1	0	-1	-2	Учащиеся неадекватно оценивают работы одноклассников	
4. Учащиеся способны дать пояснение по оцениванию каждого критерия	+2	+1	0	-1	-2	Учащиеся способны дать пояснение по оцениванию каждого критерия	

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ К ПРОГРАММЕ

Сказка «Контрольная в Лесной школе»

Однажды учитель Медведь объявил зверятам, что их ожидает сложное испытание:

— Завтра у вас будет контрольная работа, которая покажет, насколько хорошо вы усвоили пройденный материал.

Ученики забеспокоились, и все разговоры были только о завтрашней контрольной работе. Все начали готовиться, вспоминать правила, орфограммы, способы решения задач.

И Совенок тоже очень усердно готовился к этой работе. Он пришел домой, достал учебники, тетради и книжки. Разложил все на рабочем столе, включил лампу и целую ночь трудился. Поспать ему так и не удалось. Сонный и усталый он отправился в школу.

На уроке все звери старались выполнить контрольную как можно лучше, они внимательно читали задания, решали и проверяли их. А затем аккуратно переписывали в тетрадь. Только Совенок никак не мог сосредоточиться на задании. Он зевал, тер глазки, клевал носом. А когда пришло время сдавать работу, оказалось что Совенку не удалось выполнить и половины заданий. И конечно, он очень огорчился. Но еще больше он расстроился, когда узнал, что за эту работу учитель поставил ему “двойку”.

После уроков он сидел под школьной лестницей и ругал сам себя: “Я очень плохой, я двоечник, теперь со мной никто не станет дружить. И мама будет меня ругать, а может быть, даже перестанет меня любить”. Тут подошли его друзья — Лисенок и Зайчонок. Они стали успокаивать Совенка...

- Как вы думаете, что сказали Совенку его друзья?

- А как вам кажется, действительно ли он стал плохим? И может ли мама перестать его любить из-за двойки? Как вы думаете, можно ли в двойке найти что-то хорошее?

Давайте узнаем, что же сказали Совенку его друзья.

...Совенок, ты наш лучший друг. Ты всегда помогал нам в трудную минуту. Когда меня клевала Ворона-старшеклассница, ты заступился за меня; когда я не мог решить домашнее задание — ты объяснял мне. Когда мне было грустно в день рождения — ты устроил замечательный праздник. Ты мой настоящий друг. И оттого, что ты получил двойку, ты не стал для меня хуже. У каждого бывают сложные дни. И наша сила в том, что мы можем понять свои ошибки и постараться их исправить. А если нам самим трудно справиться, можно и нужно обратиться за помощью.

А двойка — это сигнал, что ты что-то сделал неправильно. Например, сегодня она научила тебя тому, что надо не только подготовиться к контрольной, но и хорошо выспаться и отдохнуть. Тогда с утра знания из твоей головы не убегут и ты сможешь получить другую оценку.

Анализ ситуаций

Ситуация 1. Мальчик Ваня учится во втором классе. В пятницу учительница попросила всех детей повторить дома словарные слова. В понедельник детям предстояло написать диктант, в котором будут встречаться словарные слова. Однако Ваню в выходной пригласил в гости друг Сережа. Они заигрались, и Ваня совершенно забыл о диктанте. Большинство словарных слов он написал неверно, и учитель поставил ему двойку.

Ситуация 2. Марина учится во втором классе. Как-то раз мама водила ее к стоматологу, и у Марины страшно болела щека. Даже на следующий день зуб продолжал ныть, но девочка никому об этом не сказала. А на уроке английского языка учитель попросил Марину прочитать вслух новый текст. Ученица волновалась, разбирая новые слова, и зуб все еще побаливал. В итоге она ошибалась в каждом слове и учительница поставила ей двойку за работу на уроке.

Ситуация 3. Лена учится во втором классе, она очень ответственная и старательная ученица. Всякий раз, когда ей приходится отвечать у доски, Лена очень переживает. Ей кажется, что ноги становятся ватными, сердце громко стучит, а мысли напрочь убегают из головы. И все это несмотря на то, что Лена дома готовится к урокам и хорошо знает все правила. Однажды так и случилось: Лену вызвали к доске, она разволновалась, не смогла ответить на вопросы учителя и получила двойку.

Ситуация 4. Костя учится во втором классе. На контрольной по математике он очень торопился выполнить задания. Ему хотелось самым первым сдать свою работу. И когда учитель спросил: “Костя, а ты успел проверить правильность решения?” — Костя сделал вид, что все уже проверил. Хотя на самом деле как раз проверку он выполнять не стал. В итоге большинство заданий было выполнено неверно и учитель поставил ему двойку.

Бланк для анализа ситуаций:

Почему получена двойка (что ученик не смог сделать)?
Как избежать этого в будущем?

Как готовиться к занятиям, самостоятельным и контрольным работам?

Какие действия надо предпринимать?

Как исправить двойку?

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Результаты математического анализа

Результаты диагностики отношения к школе (методика «Рисунок школы»)
до и после формирующего эксперимента

№ исп.	Кол-во баллов	Уровень	№ исп.	Кол-во баллов	Уровень
Констатирующий этап исследования			Контрольный этап исследования		
01	0	Н	01	1	Н
02	0	Н	02	2	С
03	2	С	03	3	С
04	2	С	04	4	С
05	6	В	05	6	В
06	3	С	06	4	С
07	2	С	07	3	С
08	4	С	08	4	С
09	2	С	09	4	С
10	5	В	10	6	В
11	2	С	11	4	С
12	0	Н	12	4	С
13	1	Н	13	1	Н
14	3	С	14	4	С
15	2	С	15	3	С
16	5	В	16	6	В
17	0	Н	17	6	В
18	2	С	18	3	С
19	0	Н	19	4	С
20	2	С	20	6	В
21	0	Н	21	4	С
22	2	С	22	4	С
23	3	С	23	4	С
24	6	В	24	6	В
25	2	С	25	4	С
26	0	Н	26	1	Н
27	2	С	27	4	С
28	3	С	28	6	В
29	3	С	29	4	С
30	3	С	30	5	В
31	5	В	31	6	В
32	2	С	32	4	С
33	2	С	33	4	С
34	0	Н	34	4	С
35	2	С	35	6	В
36	0	Н	36	4	С
37	2	С	37	4	С
38	5	В	38	6	В
39	0	Н	39	1	Н

40	2	С	40	4	С
41	5	В	41	6	В
42	2	С	42	4	С
43	1	Н	43	4	С
44	2	С	44	3	С
45	6	В	45	6	В
46	2	С	46	4	С
47	0	Н	47	4	С
48	3	С	48	4	С
49	5	В	49	6	В
50	2	С	50	4	С
51	2	С	51	4	С
52	5	В	52	6	В
53	1	Н	53	1	Н
54	2	С	54	4	С
55	2	С	55	3	С
56	5	В	56	6	В
57	2	С	57	3	С
58	2	С	58	4	С
59	5	В	59	6	В
60	1	Н	60	3	С

Расчет критерия Мана-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	0	6	1	16
2	0	6	2	33.5
3	2	33.5	3	54
4	2	33.5	4	76.5
5	6	111	6	111
6	3	54	4	76.5
7	2	33.5	3	54
8	4	76.5	4	76.5
9	2	33.5	4	76.5
10	5	96.5	6	111
11	2	33.5	4	76.5
12	0	6	4	76.5
13	1	16	1	16
14	3	54	4	76.5
15	2	33.5	3	54
16	5	96.5	6	111
17	0	6	6	111
18	2	33.5	3	54
19	0	6	4	76.5
20	2	33.5	6	111
21	0	6	4	76.5
22	2	33.5	4	76.5
23	3	54	4	76.5
24	6	111	6	111
25	2	33.5	4	76.5

26	0	6	1	16
27	2	33.5	4	76.5
28	3	54	6	111
29	3	54	4	76.5
30	3	54	5	96.5
31	5	96.5	6	111
32	2	33.5	4	76.5
33	2	33.5	4	76.5
34	0	6	4	76.5
35	2	33.5	6	111
36	0	6	4	76.5
37	2	33.5	4	76.5
38	5	96.5	6	111
39	0	6	1	16
40	2	33.5	4	76.5
41	5	96.5	6	111
42	2	33.5	4	76.5
43	1	16	4	76.5
44	2	33.5	3	54
45	6	111	6	111
46	2	33.5	4	76.5
47	0	6	4	76.5
48	3	54	4	76.5
49	5	96.5	6	111
50	2	33.5	4	76.5
51	2	33.5	4	76.5
52	5	96.5	6	111
53	1	16	1	16
54	2	33.5	4	76.5
55	2	33.5	3	54
56	5	96.5	6	111
57	2	33.5	3	54
58	2	33.5	4	76.5
59	5	96.5	6	111
60	1	16	3	54
Суммы:		2623.5		4636.5

Критические значения при n= 60

U _{кр}	
p≤0.01	p≤0.05
1356	1486

Вывод: Полученное эмпирическое значение U_{эмп} (793.5) находится в зоне значимости.

Отзыв

на выпускную квалификационную работу

«Расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста», выполненную магистрантом Тяпкиной Марией Владимировной, обучающейся по направлению 44.04.01– Педагогическое образование по программе «Инноватика в современном начальном образовании».

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы студент(ка) освоил(а) следующие компетенции:

Формируемые Компетенции	Уровень сформированности		
	Продвинутый	Базовый	Пороговый
ОК-1 способен использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции	+		
ОК-2 способен анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции	+		
ОК-3 способность использовать естественно-научные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве	+		
ОК-4 способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	+		
ОК-5 способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия	+		
ОК-6 способность к самоорганизации и самообразованию	+		
ОК-7 способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности	+		
ОК-8 готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность		+	
ОК-9 способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций		+	
ОК-10 способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности	+		
ОПК-1 готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности	+		

ОПК-2 способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся	+		
ОПК-3 готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса	+		
ОПК-4 готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования	+		
ОПК-5 владение основами профессиональной этики и речевой культуры	+		
ОПК-6 готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся	+		
ПК-1 готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов	+		
ПК-2 способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики	+		
ПК-3 способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности	+		
ПК-4 способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета	+		
ПК-5 способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся	+		
ПК-6 готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса	+		
ПК-7 способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности	+		
ПК-11 готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования	+		
ПК-12 способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся	+		

В процессе работы магистрантом продемонстрирован высокий уровень сформированности проверяемых компетенций.

Студент при выполнении выпускной квалификационной работы проявил себя как творческий, самостоятельный исследователь. М.В.Тяпкиной подготовлено и опубликовано две публикации по теме исследования. М.В.Тяпкина трудолюбивый и ответственный студент. Она пользуется авторитетом среди студентов.

Содержание ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
Структура ВКР соответствует предъявляемым требованиям.
Оформление ВКР в целом соответствует предъявляемым требованиям.

Выпускная квалификационная работа рекомендуется к защите.

Научный руководитель



_____/Чижаква Г.И.

Рецензия

на диссертацию «Расширение представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста», выполненную магистрантом Тяпкиной Марией Владимировной, обучающейся по направлению 44.04.01– Педагогическое образование по программе «Инноватика в современном начальном образовании».

Диссертационная работа М.В. Тяпкиной посвящена проблеме расширения представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста. Тема исследования, выбранная диссертантом, представляет значимость и актуальность в контексте осуществления перехода современного образования к новым государственным образовательным стандартам. Обусловлена актуальность работы также ориентацией образования на реализацию субъект-субъектного подхода, который заключается в переводе ученика в позицию субъекта учебной деятельности на всех ее этапах.

Категориальный аппарат сформулирован автором корректно и грамотно и не вызывает возражений. Логика исследования, продиктованная поставленной целью, обозначенная в основных этапах исследования, убеждает в последовательности и основательности проведенной работы. Об этом свидетельствует также обширная теоретическая база исследования, представленная психологическими, педагогическими идеями и положениями.

Уточняя категориальный аппарат исследования, автор опирается на работы Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьева, С.П. Безносова, П.П. Блонского, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, М.Н. Скаткина, С.Л. Рубинштейна, И.С. Якиманской А.Р. Лурия, И.Я. Лернера, В.С. Мерлин и других ученых, раскрывая, таким образом, психологический и педагогический аспекты проблемы. Интерес вызывает подход к процессу оценивания младшими школьниками на основе формирования установки на

оценку своих возможностей как одного из важнейших компонентов самооценки.

Положительной оценки заслуживает проведенный М.В. Тяпкиной анализ данных сформированности представлений о школьном оценивании у детей младшего школьного возраста младшего школьника на начало и окончание опытно-экспериментальной работы, который подтверждает положения гипотезы и показывает полноту решения задач исследования.

Соискателем разработана программа работы по расширению представлений о школьном оценивании у младших школьников. Реализация программы подтверждает практическую значимость исследования. Полученные М.В. Тяпкиной результаты обогащают образовательную практику и представляют интерес для учителей начальных классов.

Достоверность полученных результатов обеспечивается комплексом теоретических, эмпирических методов, использованием диагностических методик, апробацией программы в процессе опытно-экспериментальной работы, внедрением результатов, а также 2 публикациями автора.

В целом, диссертация имеет законченный характер, ее результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и доказывают результативность разработанной и реализованной М.В. Тяпкиной программы расширения представлений о школьном оценивании у младших школьников. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что диссертация заслуживает высокой оценки.

Рецензент:

кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
физической культуры и здоровья

Подпись *М.А. Попованова*
Начальник общего отдела *Г.И. Мосякина*

КГПУ им. В.П. Астафьева



М.А. Попованова

Приложение
к Регламенту размещения
выпускной квалификационной работы обучающихся,
по основным профессиональным образовательным программам
в КГПУ ИМ. В.П. Астафьева

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Тяпкина Мария Владимировна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

на тему: Расширение представлений о шкальном оцени-
вании у детей младшего школьного возраста
(название работы)

(далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

23.12.2019

дата

Тяпкина

подпись

Отчет о проверке на заимствования №1



Автор: chizhakova@mail.ru / ID: 7289914

Проверяющий: (chizhakova@mail.ru / ID: 7289914)

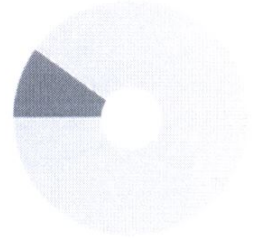
Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»- <http://users.antiplagiat.ru>

ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 2
Начало загрузки: 18.12.2019 13:29:52
Длительность загрузки: 00:00:04
Имя исходного файла: M_Туаркина_-
_02_12_1-1
Размер текста: 1138 кб
Символов в тексте: 136251
Слов в тексте: 16468
Число предложений: 1477

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)
Начало проверки: 18.12.2019 13:29:57
Длительность проверки: 00:00:06
Комментарии: не указано
Модули поиска: Модуль поиска Интернет



ЗАИМСТВОВАНИЯ	ЦИТИРОВАНИЯ	ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
10,49%	0%	89,51%

Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.

Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты, общеупотребительные выражения, фрагменты текстов, найденные в источниках с корректной нормативно-правовой документацией.

Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.

Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.

Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которому шла проверка, по отношению к общему объему документа.

Заимствования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.

Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определяющим корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Источник	Ссылка	Актуален на	Модуль поиска
[01]	3,23%	Статья (1 класс) по теме: "Отметки приходят в гости" Социальная сеть ...	http://nsportal.ru	28 Янв 2014	Модуль поиска Интернет
[02]	1,48%	Виды педагогической оценки — Мегалекции	http://megalektsii.ru	08 Июл 2017	Модуль поиска Интернет
[03]	1,15%	уже должен приспособиться	http://samzan.ru	09 Янв 2017	Модуль поиска Интернет

Еще источников: 17

Еще заимствований: 4,62%

Научный руководитель Рубин / Ситникова Т. И.