

**В.Д. Шадриков, И.А. Шадрикова**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ**

*Учебное пособие*

2018

Москва

Университетская книга

Редакционно-издательский дом  
Российского нового университета

УДК 37.015.3+371.261

ББК 74.00

Ш 16

*"Исследование выполнено при поддержке гранта  
Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)"*

Р е ц е н з е н т ы

*С.М. Кашапов, доктор психологических наук, профессор  
Е.Б. Старовойтенко, доктор психологических наук, профессор*

**Шадриков В.Д.**

Ш16 Педагогическое оценивание : учебное пособие /  
В.Д. Шадриков, И.А. Шадрикова. – М. : Университетская  
книга, РИД РосНОУ, 2018. – 156 с.

ISBN 978-5-98699-294-5

Рассмотрены теоретические подходы к проблеме оценивания учебных достижений обучаемых. Представлено владение методами оценивания как один из критериев профессионального мастерства учителя. Охарактеризованы функции и виды педагогической оценки. Проанализирован процесс оценивания в отношении отдельных конструктов психологической системы деятельности. Отдельное внимание уделено методам психологического оценивания.

Для студентов и преподавателей учебных заведений педагогических направлений подготовки кадров.

УДК 37.015.3+371.261

ББК 74.00

**ISBN 978-5-98699-294-5**

© Шадриков В.Д.,

Шадрикова И.А., 2018

© Университетская книга,

Редакционно-издательский дом  
РосНОУ, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	5
<b>Глава I. Теоретические подходы к проблеме оценивания</b> .....	9
1.1. Теоретическое обоснование необходимости оценивания .....	9
1.2. Как порождается оценка .....	12
1.3. Функции и виды педагогической оценки.....	14
1.3.1. Функции педагогической оценки.....	15
1.3.2. Виды педагогической оценки .....	24
1.3.3. Использование педагогической оценки – критерий профессионального мастерства учителя .....	29
<b>Глава II. Что должно оцениваться в образовании</b> .....	37
2.1. Конструкты психологической системы деятельности, подлежащие оцениванию .....	37
2.2. Оценка мотивации ученика .....	41
2.2.1. Нейрофизиологические основы мотивации ...	41
2.2.2. Классификация потребностей .....	47
2.2.3. Списки основных мотивов человека .....	50
2.2.4. Проявление мотивов в поведении.....	52
2.2.5. Оценка учащимися отдельных учебных предметов .....	54
2.3. Оценивание процесса понимания .....	56
2.3.1. Определение процесса понимания .....	56
2.3.2. Взаимосвязь понимания, познания и знания .....	58
2.3.3. Основные направления оценивания понимания .....	60
2.4. Оценка цели и результата учебной деятельности ...	61
2.5. Оценивание информационной основы учебной деятельности .....	63
2.6. Оценивание представления о программе учебной деятельности.....	65
2.7. Оценивание процессов принятия решений в учебной деятельности .....	69
2.8. Психологический анализ урока с позиций оценивания .....	70
<b>Глава III. Оценка личностных качеств и способностей</b> .....	73
3.1. Оценка личностных качеств .....	73
3.2. Оценка формирования и развития способностей ученика.....	84

---

3.2.1. Параметры оценивания способностей .....	84
3.2.2. Развитие способностей субъекта учебной деятельности (ученика) .....	92
<b>Глава IV. Методы педагогического оценивания .....</b>	<b>96</b>
4.1. Как осуществлять педагогическое оценивание .....	96
4.2. Как учитель может получить первичный материал для оценивания .....	98
4.3. Некоторые правила педагогического наблюдения и оценивания .....	100
<b>Глава V. Самооценка в образовательном процессе .....</b>	<b>104</b>
5.1. Самооценка учителем своей педагогической деятельности .....	104
5.2. Самооценка учеником своих учебных действий и деятельности .....	114
<b>Заключение .....</b>	<b>117</b>
<b>Литература .....</b>	<b>120</b>
<b>Именной указатель .....</b>	<b>124</b>
<b>Приложение. Поурочные разработки учителя- экспериментатора О.Е. Коробковой и результаты развития способностей через овладение интеллектуальными операциями .....</b>	<b>125</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема оценки и оценивания в педагогике осознана сравнительно недавно. Длительное время педагогика развивалась, опираясь на положение об авторитете учителя. Еще Аврелий Августин (354–430) писал: «К научению ведет нас двоякий путь – авторитет и разум... Для всех желающих учиться великому и сокровенному дверью к этому служит лишь авторитет» [7, с. 594].

За педагогикой, базирующейся на авторитете учителя, лежит глубокое уважение к знаниям, которыми владеет педагог и которые он несет ученику. Система знаний отработана столетиями, учитель просвещает ученика, а тому остается внимать учителю и постараться как можно лучше усвоить преподносимое. Первыми «профессорами» были софисты, которые обучали кого хотели и как хотели.

Анализируя распространение знаний в древнегреческом ареале, отметим, что вначале этим занимались выдающиеся личности. Наиболее известными в Древней Греции были семь мудрецов. «Мудрецами почитались следующие мужи: Фалес, Солон, Периандр, Клеобул, Хилон, Биант, Питтак, к ним причисляли также Анахарсиса Скифского, Мисона Хенейского, Ферекида Сиросского, Эпименида Критского, а некоторые и тирана Писистрата» [23, с. 66]. От мудрецов берут начало два основных направления в греческой философии: ионийское и италийское. У истоков первого – ионийского – стоит мудрец Фалес, у второго – италийского – мудрец Ферекид. В каждом направлении в истории сохранились имена наиболее выдающихся представителей. Преемником Фалеса был Анаксимандр, за ним следовал Анаксагор, затем – Архелай, за ним – Сократ, за Сократом – сократики, и среди них *Платон*, за Платоном – Спевсипп и Ксенократ... Диоген... Аристотель и др. Во втором направлении учеником Ферекида был *Пифагор*, за ним следовали Телавг, Ксенофонт, Парменид, Зенон Элейский, Левкипп, Демокрит... Эпикур и др.

Вполне понятно, что в то время не стоял и не мог стоять как педагогическая проблема вопрос о сущности и методах оценивания знаний учеников. Эта позиция сохранялась на протяжении многих веков. Ее поддерживала и церковь, в которой священнослужители несли библейскую *истину* прихожанам. Эту истину можно было только воспринимать и усваивать.

С развитием массового образования функция педагогического оценивания постепенно стала осознаваться прежде всего через оценку прилежания ученика, его старательности, усердия в учении.

В разных педагогических системах и в разное время функция оценки рассматривалась по-разному. Показательно в этом плане отношение к функциям оценки в советской школе. В мае 1918 года был принят декрет об отмене балльной оценки знаний и поведения учащихся [39], одновременно предусматривалась отмена домашних заданий и экзаменов. Данные положения были призваны свидетельствовать о демократизации новой школы, должны были покончить с зарубежной, характерной для царской школы. Однако практика показала, что такие меры привели к снижению качества обучения. Тогда было принято Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме в начальной средней школе» [37], в котором оценка восстановилась в своих правах, более того, она была положена в фундамент оценки работы школы и учителя. «В основу учета школьной работы, – писалось в постановлении, – должен быть положен текущий индивидуальный систематически проводимый учет знаний учащихся [3, с. 163].

Большой вклад в психолого-педагогическую разработку проблемы оценивания внес Б.Г. Ананьев [3]. Он предложил и качественно определил виды и функции педагогической оценки, раскрыл сложность процесса оценивания. Глубоко исследовал роль педагогической оценки Ш.А. Амонашвили. «Трудно представить, – писал он, – в какой хаос могли бы мы погрузиться, выключив хотя бы на время из нашей деятельности оценочный компонент» [2, с. 20]. При этом ученый подчеркивал гуманистическую функцию оценки,

вводя понятие «чуткой объективности в воспитании и обучении детей» [2, с. 22].

Интересную идею о развитии личности через опосредование этого процесса результатами, целями и ценностями совместной деятельности высказал А.В. Петровский. Хотя он прямо не говорит об оценивании и оценке, но, исходя из теории деятельности, мы знаем, что результат всегда оценивается, и в совместной деятельности он будет оцениваться по вкладу индивида в результат совместной деятельности. При этом будет оцениваться не только предметный результат, но и нравственные ценности, по которым субъект строит свои отношения с соучастниками совместной деятельности [40].

Значительное внимание в психологических исследованиях уделено вопросам формирования самоконтроля [11, 13, 18, 19, 24, 25, 30, 44, 45]. Н.А. Менчинская, анализируя роль самоконтроля, отмечает, что «самоконтроль – это то общее умение, которое играет роль в любой учебной деятельности» [31, с. 40].

Большое внимание самооценке и самоконтролю уделялось в работах по инженерной психологии и психологии труда. Эти исследования проводились в рамках проблемы регулирования и управления сложными системами [15, 21, 27, 34, 35].

С общепсихологических позиций проблема оценивания рассматривается в монографиях В.В. Чебышевой [50], Й. Лингарта [24], Н.Ф. Талызиной [47].

В целом важно отметить, что в основном речь шла об оценке успеваемости и прилежания, меньше внимания обращалось на процесс оценивания. Знаниево-центристская установка оценки оставляла в стороне всю систему учебной деятельности. Дискуссия о целесообразности применения отметки в образовательном процессе продолжается и сегодня. При этом понятия «оценка» и «отметка» четко не разграничиваются, что ведет к вытеснению не только отметки, но и оценки из учебно-воспитательного процесса. С одной стороны, наблюдается либерализация процесса оценивания (отметка отменяется в первый период обучения в начальной школе), с другой – оценка жестко формализуется в различного рода тестах, используемых в образовательном

процессе. Наблюдается тенденция к вытеснению преподавателя из процесса оценивания. Из сложного, тонкого и глубокого педагогического процесса оценка (отметка) превращается в автоматизированное оценивание. Делается это под лозунгом объективизации оценивания. Живой педагогический процесс превращается в бюрократическую, формальную процедуру. Из оценивания уходят человеческие отношения, теряется индивидуализация процесса оценивания. Педагогический процесс превращается в мертвую, бездушную процедуру.

Но даже если педагог желает использовать всю потенциальную силу системы оценивания, на его пути встает недостаточная теоретическая разработка этого процесса. Прежде всего это относится к разработке критериальной базы оценивания, отнесенной ко всем конструктам учебной деятельности.

Вопросы, связанные с педагогическим оцениванием, с каждым годом приобретают все большую актуальность. Споры идут о том, с какого возраста необходимо и целесообразно использовать отметку в педагогическом процессе, как соотносятся отметка и оценка, какова роль учителя в оценивании поведения ученика. Дело доходит до полного устранения учителя из процесса оценивания с передачей этой функции вычислительной технике (соответствующим программам оценивания). Наиболее актуальны эти вопросы в начальной школе, но они в значительной мере представлены и на других уровнях образования. Попробуем рассмотреть проблему оценивания и определить ее место в процессе воспитания и обучения.

# Глава I

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ

### 1.1. Теоретическое обоснование необходимости оценивания

Работы по созданию теории оценивания следует отнести к 1940-м годам. Это прежде всего монография Н.А. Бернштейна «О построении движения» (1947) и исследования П.К. Анохина [4, 6], связанные с разработкой теории функциональных систем, которые начались в 1935 году с публикации работы «Проблема центра и периферии в современной физиологии нервной деятельности» и нашли отражение в серии последующих публикаций и в завершённой форме представлены в монографии «Биология и нейрофизиология условного рефлекса».

В своей работе Н.А. Бернштейн впервые представляет движение как многоуровневое психическое действие [9]. Построение движения он рассматривает как процесс «преодоления избыточных степеней свободы движущегося органа, иными словами – превращение его в управляемую систему» [там же, с. 355]. Регулирующим механизмом построения движения выступает «замкнутый контур взаимодействия», представленный на рис. 1. [там же, с. 358]. Н.А. Бернштейн показал, что для успешной регуляции движений необходима система *обратных афферентаций*, включающая постоянную оценку траектории реального движения и заданного. Фактически речь идет об обратной связи в регуляции движений (о рефлекторно-кольцевой регуляции).

Важно отметить, что Н.А. Бернштейн в процессах регуляции поведения придавал решающее значение процессам предвосхищающего, антиципирующего характера. Перехода от построения движения к регуляции поведения ученика, мы можем отметить, что в качестве такого предвосхищающего фактора может и должен выступать учитель, определяющий зону ближайшего развития и реа-

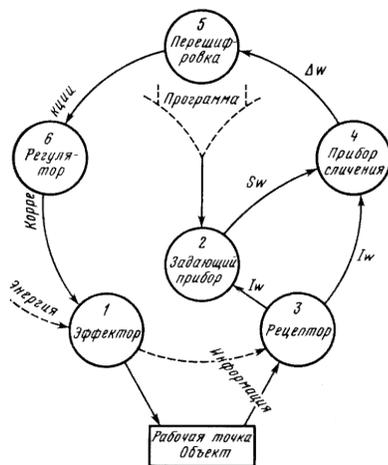


Рис. 1. Простейшая блок-схема аппарата управления движением

лизующий управление образовательным процессом через оценку параметров текущего поведения и сличения их с желаемым результатом.

Исключительный интерес в плане рассматриваемой нами проблемы оценки представляют работы П.К. Анохина по физиологии функциональных систем (рис. 2).

Не ставя перед собой задачу полного освещения этого направления, остановимся на двух компонентах физиологической функциональной системы: акцепторе результатов действия и обратной афферентации. Как пишет П.К. Анохин, «акцептор результатов действий “предвосхищает” афферентные свойства того результата, который должен быть получен в соответствии с принятым решением, и, следовательно, опережает ход событий в отношениях между организмом и внешним миром» [5, с. 52–53]. Акцептор результатов действий позволяет «прогнозировать признаки необходимого в данный момент результата и сличать их с параметрами реального результата, информация которых приходит к акцептору результатов действий благодаря обратный афферентации» [5, с. 53]. Наличие акцептора результатов действий и системы обратной афференции

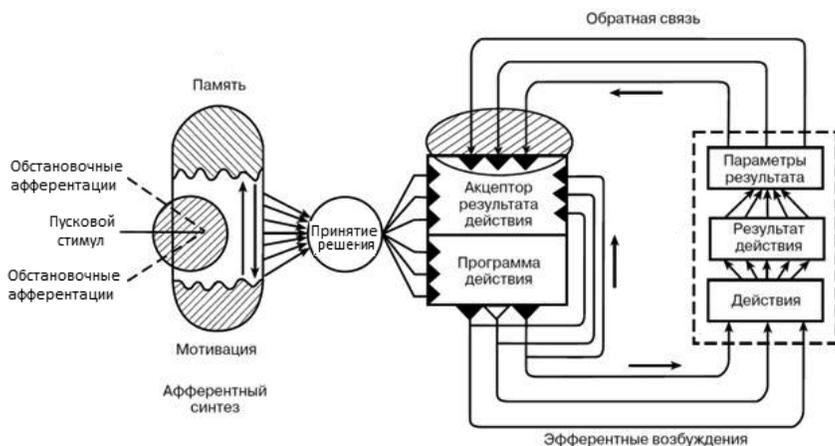


Рис. 2. Общая архитектура функциональной системы, представляющая собой основу «концептуального моста» между уровнями системных и аналитических процессов

в функциональной системе поведения на теоретическом уровне показывает необходимость оценки текущих и количественных результатов поведения.

Для теоретического осмысления проблемы оценивания большое значение имеет работа Дж. Миллера, Е. Галантера, К. Прибрама «Планы и структура поведения» [32]. Книга принадлежит перу трех видных представителей американской нейропсихологии и когнитивной психологии. Она родилась в ходе длительных дискуссий, которые авторы вели во время своей работы в центре по изучению наук о поведении, находящемся в Стэнфордском университете. Недаром книга заинтересовала двух крупнейших отечественных ученых – А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, которые способствовали ее появлению в России. Авторы выдвигают свою гипотезу для объяснения поведения, в основе которой лежит система, названная ими Т-О-Т-Е (Test – Operate – Test – Exit). Авторы отмечают, что важнейшим элементом для описания поведения «должна быть сама обратная связь». В качестве примера они рассматривают процесс забивания гвоздя. Этот процесс состоит из двух фаз – подъем молотка и удар по гвоздю. Возникает вопрос: как долго

продолжается забивание? Что здесь является поводом для прекращения действия? Ответ на этот вопрос дает обратная связь о результатах действия: «Удары молотка продолжают до тех пор, пока шляпка гвоздя не сравнивается с той поверхностью, в которую мы его забиваем» [там же, с. 49]. Последовательность событий при забивании гвоздя разворачивается следующим образом: «сверка положения гвоздя (шляпка торчит) – сверка положения молотка (молоток опущен) – подъем молотка – сверка положения молотка (молоток поднят) – удар по гвоздю – проба молотка (молоток отпущен) – сверка положения гвоздя (шляпка торчит) – сверка положения молотка. И так далее, пока проба гвоздя не покажет, что его шляпка сравнялась с поверхностью» [там же, с. 50].

Таким образом, любое целенаправленное действие регулируется потоком информации обратной связи. В педагогическом процессе это информация, получаемая в процессе оценивания. Не будем забывать, что работа написана и издана в 1960 году. С тех пор проведено тысячи исследований по построению автоматов, целеустремленных систем. В них рассмотрены различные аспекты обратной связи. Эти исследования позволяют сформулировать следующие положения: *необходимо прекратить дискуссии о том, нужно ли оценивание в педагогическом процессе. Да, оно, бесспорно, необходимо. Усилия следует направить на поиск эффективных форм и методов оценивания, применяемых к конкретным ситуациям с учетом индивидуальных характеристик ученика.*

## 1.2. Как порождается оценка

В общем можно заключить, что оценка порождается в процессах деятельности и познания как результат стремления к улучшению показателей. Ведущую роль в этих процессах играют способности и ценность (значимость) предметов внешнего мира и способов деятельности. Предметы выделяются из окружающей среды по их соответствию потребностям ребенка или *предпочтению* по отношению к той или иной потребности. Так, ребенок выделяет сладкие предметы: сахар, конфеты, пряники. Далее из двух видов

конфет, шоколадных или молочных, он может отдать предпочтение тем или другим, допустим, шоколадным. Сделает он это на основе субъективного *критерия предпочтительности*, на основе *сравнения*. Это умственное суждение о предпочтительности того или иного предмета на основе их сравнения и будет представлять собой процесс *оценивания*, а его результатом будет *оценка*, выражающаяся в субъективной предпочтительности того или иного предмета. Далее, если ребенку предложить две шоколадные конфеты разного размера, то, сравнив их, он выберет большую. В этой операции сравнения будут сравниваться *не качества вещи*, а ее *количество*. Оценка будет нести в себе *и качественную, и количественную* характеристики. В порождении оценки предметов по отношению к потребностям участвуют и эмоции ребенка, так как удовлетворенная потребность сопровождается положительными эмоциями, а неудовлетворенная – отрицательными. Таким образом, оценка включает в себя содержательную характеристику предмета, его связь с потребностями и эмоциями. Эта тройственность оценки отражается в *мысли* о предмете. То же самое можно сказать и про оценку того или иного способа деятельности. Эта оценка выражается в *предпочтительности* того или иного способа деятельности.

Таким образом, мы видим, что оценка предметов и способов деятельности органично входит в поведение человека. В первом случае это будет *оценка* ребенком предметов внешнего мира с точки зрения их полезности, во втором – *самооценка* своих действий по отношению к их успешности. В поведении ребенка сочетаются оценка и самооценка. При этом и оценка, и самооценка могут как осознаваться, так и не осознаваться. Задача воспитателя – сделать акт оценки/самооценки предметом осознания, а это связано прежде всего с осознанием *критериев оценивания*.

Перейдем теперь к *педагогическому оцениванию*. По отношению к ученику данный вид оценивания выступает в форме *внешнего* оценивания, для педагога педагогическое оценивание является элементом его педагогической деятельности. Как и ребенок, он осуществляет оценивание на основе определенных *критериев*, исходя из своих представлений о них. В этом заключаются и плюсы, и минусы

субъективности педагогического оценивания. С одной стороны, в этой субъективности нарушается объективность оценки, с другой – заключается возможность индивидуального подхода к процессу оценивания. В качестве критериев оценивания выступают нормативно-одобренные результаты учебной деятельности, показатели усвоения содержания учебного материала, усилия ученика. Помимо этого, в качестве главного критерия должен выступать сам *ученик* с его желаниями и стремлениями, возможностями и способностями, прилежанием и личностными усилиями, положением в классе, ожиданиями в семье и т.д. Все это должно найти отражение в педагогическом оценивании. Критерии оценивания – это основа, с которой начинается процесс оценивания. Это оценивание должно стать *живым*, учитывающим *личность* ученика и *ситуацию*, в которой он находится.

Стремление уйти от субъективности оценки есть одновременно и уход от индивидуализации оценивания – путь к превращению процесса оценивания в бездушную процедуру. Подчеркивая гуманистическую важность процесса оценивания, мы ни в коей мере не должны пренебрегать объективной стороной оценивания. К сожалению, приходится констатировать, что информационная основа оценивания (совокупность признаков, по которым осуществляется принятие решения о правильности ответа учащихся) разработана в психолого-педагогической теории недостаточно. В настоящей работе именно этому аспекту сложной работы по оцениванию деятельности ученика уделено существенное внимание.

### 1.3. Функции и виды педагогической оценки

С учетом различных подходов к пониманию педагогической оценки в своей работе мы будем исходить из следующего определения этого понятия: «Педагогическая оценка есть результат оценивания учебной деятельности и поведения ученика в тесной связи с его мотивами и усилиями, проводимого в целях организации учебно-воспитательного процесса». Предпосылкой эффективного педагогического оценивания является знание характеристик ученика как

субъекта учебной деятельности, а также параметров деятельности и ее результата, которые могут быть положены педагогом в основу управления учебно-воспитательным процессом. Процесс оценивания заключается в обнаружении этих параметров и установлении их соответствия определенным параметрам нормативно-одобренного (педагогически одобренного) способа деятельности и нормам морали. Педагогическое оценивание определяется педагогической концепцией, которую реализует учитель, его личностными качествами, педагогическими компетенциями.

### ***1.3.1. Функции педагогической оценки***

Психологический анализ педагогической деятельности позволяет выделить прежде всего *диагностическую* и *прогностическую* функции оценки. На основе оценивания образовательной ситуации учитель выделяет ряд симптомокомплексов, соотносимых с подцелями образовательного процесса. Например, если целью урока является *усвоение определенного учебного материала*, то эту цель учитель реализует через постановку цели для учеников, связанную с освоением нового учебного материала, с переводом цели в учебную задачу, организацией учебной деятельности учеников в соответствии с поставленной целью и задачами, обеспечением понимания нового материала в контексте содержания учебного предмета в целом. Для каждой из этих подцелей существует свой симптомокомплекс признаков, который учитель должен обнаружить (выявить) и на основе которого он ставит диагноз достижения определенной подцели учебной деятельности. Это относится только к изучению нового материала. Такому же оцениванию подлежат и другие компоненты учебной деятельности. Отдельно встают вопросы, связанные с развитием способностей и формированием личностных качеств. Таким образом, мы видим, что педагогическая деятельность пропитана оценочными определениями, на основе которых ставится педагогический диагноз, выступающий основой организации учебной деятельности учеников.

Психолого-педагогический диагноз служит основой для педагогического прогноза. В свою очередь, прогноз дол-

жен стать основой для определения зоны ближайшего развития.

В настоящее время благодаря работам Выготского понятие зоны ближайшего развития прочно вошло в педагогические и психологические теории, чего не скажешь о педагогической практике. Как отмечает Л.С. Выготский, «ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности под руководством взрослых сделать гораздо больше и притом сделать с пониманием самостоятельно. Расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности, определяет зона ближайшего развития ребенка» [12, с. 385]. «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития» [12, с. 386]. Данное положение вытекает из основного закона развития высших психических функций, сформулированного Л.С. Выготским: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, то есть как функция интерпсихическая, второй раз – как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая» [12, с. 387]. Вот это разделение психической функции в культурно-историческом процессе и должен представлять педагог. Управлять зоной ближайшего развития он сможет, если ему известны параметры развития, опираясь на которые он сможет руководить образовательным процессом прежде всего через оценивание результатов индивидуальной деятельности.

Понятие «зона ближайшего развития» несет большую объяснительную силу в теоретическом плане. Однако психофизиологическая сущность этого понятия нуждается в дальнейшем изучении. Достаточно привести цитату самого Л.С. Выготского: «Мы не побоялись бы утверждать, что существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка интерес к жизни, побуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития» [12, с. 388]. Что это за внутренние процессы? Можно ли на них воздействовать целенаправленно? Каковы признаки (параметры) зоны ближайшего развития в конкретной ситуации? Какова

динамика зоны ближайшего развития? Как зона ближайшего развития соотносится с индивидуальными характеристиками? Осознавая незавершенность разработки прикладных аспектов проблемы зоны ближайшего развития, Л.С. Выготский писал: «Проследить возникновение и судьбу внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением, и составляет прямую задачу методологического анализа педагогического процесса» [12, с. 389].

«Задачей педологического анализа педагогического процесса является не освещение шаг за шагом акта обучения, а анализ тех процессов внутреннего развития, которые пробуждаются и вызываются к жизни школьным обучением и от которых зависит эффективность или неэффективность процессов школьного обучения» [12, с. 447]. Этот анализ Выготский провел с большим мастерством на примере овладения школьниками устной и письменной речью, между своей речью (диалогом) и чтением рассказа или описания, на примере освоения научных понятий и грамматики. Педологический анализ должен выявить те новообразования школьного возраста, которые характерны для освоения отдельных предметов и отдельных тем предметов. Обучение должно строиться на перспективе формирования этих новообразований. Из этой перспективы и должна исходить оценка учебной деятельности ученика.

Идея зоны ближайшего развития, став общим местом современной психологии и педагогики, до сих пор во многом остается словесным призывом, что объясняется недостаточностью разработанности психологического анализа изучения отдельных предметов с точки зрения характеризующих их новообразований. Другой причиной является раздельное преподавание психологии и методики. Это приводит к тому, что методическая часть становится ведущей, и психологи начинают рассматривать психологическую основу метода, а не реальные процессы развития, которые запускает обучение. Об этом писал еще Д. Эльконин [58].

На основе прогностической функции формируется цель *педагогической деятельности*, связанная с зоной ближайшего и перспективного развития.

На основе всесторонней оценки всего симптомокомплекса, характеризующего личность ученика в учебной

деятельности, начинается работа учителя по достижению поставленной цели, подбираются или разрабатываются соответствующие педагогические технологии и осуществляется взаимодействие учителя и ученика. Таким образом, педагогическое оценивание выступает в функции *организующей* деятельности.

Педагогическое оценивание дает учителю информацию об успешности деятельности самого учителя, о качестве его работы, тем самым оно выполняет *функцию обратной связи* в отношении достижения преподавателем цели его педагогической деятельности. Педагогическое оценивание показывает, достигло ли педагогическое взаимодействие своего желательного результата, тем самым педагогическое оценивание выполняет *санкционирующую* функцию, *закрепляющую* достигнутый результат.

Информируя ученика о результатах его деятельности, оценивание выступает в роли мощного мотиватора учебной активности (*мотивирующая* функция).

Ориентация ученика на достигнутый результат обеспечивает необходимый уровень функционирования, активизирует все психические процессы, мобилизует прошлый опыт. В этом заключается *активационно-мобилизационная* функция оценивания.

Осознание своего успеха/неуспеха через процедуру оценивания насыщает процесс учения яркими переживаниями, которые, будучи связанными с мотивами учения, образуют сложный эмоционально-мотивационный комплекс, превращающий учение в живой процесс, обеспечивающий желание/нежелание учиться. В формировании данного комплекса проявляется *эмоциональная* функция оценивания.

В заключение отметим *воспитывающую* функцию оценивания, которую выделяют в своих работах Б.Г. Ананьев, Г.И. Щукина, Е.И. Перовский, М.Н. Скаткин, Н.К. Краевский и др.

С воспитательной тесно связана *социальная* функция оценивания, дающая представление об отношениях ученика в детском коллективе.

Таким образом, опираясь на психолого-педагогический анализ образовательного процесса, можно выделить следующие функции педагогической оценки:

- диагностическая;
- прогностическая;
- целеполагающая;
- обратной связи;
- санкционирующая, закрепляющая;
- мотивирующая;
- активационно-мобилизующая;
- эмоциональная;
- воспитывающая;
- социальная.

Как показывают исследования, педагогическая оценка имеет для учащихся разных возрастов различный смысл. Так, если младшими школьниками она воспринимается в основном как похвала или порицание, в среднем звене – как средство самоутверждения личности, то в старших классах она приобретает смысл оценивания качества усвоенных знаний, приобретенных навыков, служит средством для получения хорошего аттестата зрелости, золотой медали и т.д. Педагогическая оценка как стимул серьезного отношения школьников к учебной работе на уроках и дома действует лишь в том случае, когда она используется психологически оправданно и педагогически грамотно. Реализация с помощью педагогической оценки стимулирующей функции во многом зависит от личных качеств педагога, его нравственной и эмоциональной подготовки, профессионализма, а также и от того, понимает ли ученик, за что получает тот или иной балл, оценочное суждение. Стимулируя учащегося к целеустремленным, старательным занятиям, оценка помогает развить у него прилежание, т.е. стремление выполнить любое задание, работу как можно лучше. Прилежание же, приобретенное учеником в процессе обучения, в будущем у него проявится во всем, станет постоянной чертой личности, а впоследствии поможет добиваться высокой продуктивности и на производстве.

В своей книге «Психология педагогической оценки» Б.Г. Ананьев показал, что наиболее стимулирующими являются две противоположные формы оценок – порицание и одобрение, которые не просто регулируют интеллектуальную работу ученика, но и воздействуют на его эмоционально-волевую сферу посредством характеристики его знаний,

личности, его способностей, недостатков, интересов, вызывают у него переживание успеха или неуспеха, влияя на динамику притязаний, т.е. на потребность в определенной оценке. Продолжая речь о степени проявления стимулирующей функции оценки с помощью различных ее видов, необходимо отметить, что именно положительная оценка дает ученику возможность пережить чувство удовлетворения. Стремление к положительным эмоциям приводит к тому, что учение становится удовольствием, превращается в потребность личности. Отрицательная оценка остается только стимулом, с ее помощью можно заставить учить предмет, но не полюбить его. Здесь хорошим помощником учителю призвано служить обоснованное оценочное суждение, высказанное тоном сожаления, укоризненно или строго, внушительно, но всегда с уверенностью, что учащийся справится с недостатками. Итак, в любом виде педагогическая оценка призвана выполнять свое стимулирующее назначение.

Обратимся теперь к учебной деятельности как таковой. В ней можно выделить процессуальную и результативную стороны, т.е. то, как учащийся должен выполнять задание, и то, что должно быть получено в результате деятельности. Следовательно, оценка может касаться оценивания правильности учебных действий учащегося и оценивания результата учебной деятельности. В первом случае она может показывать, как работает ученик, в чем причины правильного или неправильного действия. Когда оценка указывает на получение или неполучение правильного результата, она выполняет ориентирующую функцию. Другой функцией педагогической оценки можно условно считать диагностическую, вскрывающую причины правильного или неправильного действия и результата.

Педагогическое оценивание указывает на путь дальнейшей учебной деятельности ученика, который приведет его к более высокой ступени знаний, т.е. регулирует учебную деятельность учащихся. Отсюда еще одна функция оценки, относящаяся к процессу деятельности, – регулирующая. Примером может служить оперирование словами и фразами типа: «Нет!», «Не так делаешь», «Не то... почему не смотришь на доску, как надо делать?». Или же: «Так, так, верно... продолжай и дальше так работать...»

Если педагогическое оценивание констатирует факт достижения или недостижения учащимся цели учебного труда, то в этом случае оно проявляет санкционирующую функцию, относящуюся к результату деятельности.

Зная и помня все функции педагогической оценки, описанные выше, оперируя тем или иным ее видом, педагог должен анализировать, как она влияет на ученика: стимулирует или тормозит дальнейшее изучение предмета, формирует у него скромность, здоровую гордость или, наоборот, заносчивость и зазнайство; способствует ли умственному развитию, изменению взглядов, т.е. воспитывает она учащегося или нет. Грамотная педагогическая оценка, оказывая либо непосредственное, либо опосредованное влияние, способна влиять на процесс формирования личности ученика, т.е. процесс его воспитания. Непосредственно сама оценка может воспитывать у школьников, например, веру в справедливость, когда педагог правильно и объективно оценивает их знания и умения. Она может оказать влияние на воспитание таких необходимых качеств, как самокритичность, уверенность в своих силах, содействовать формированию искреннего доверия и уважения к учителю.

Сопровождая проверку знаний, умений и навыков школьников, оценка способствует формированию у учащихся честности, настойчивости, систематичности в учебной деятельности, выдержки, умения мобилизоваться, собраться с мыслями; помогает развитию у них умений и навыков самостоятельной работы; вызывает чувство досады, недовольства собой (что очень хорошо, ибо человек больше всего самовоспитывается, когда недоволен собой). При педагогически верном подходе воспитывают все виды оценок, ибо они связаны с нравственными чувствами учащихся. Таким образом, педагогическая оценка проявляет еще одну функцию, не менее важную, чем все предыдущее, – воспитывающую.

Это можно почувствовать, рассмотрев более пристально балльные оценки. Возьмем, например, «торжествующую пятерку» (как ее метко называет Ш.А. Амонашвили [1]) и рассмотрим ее психологический смысл и социальную сущность. Помимо радости этот балл приносит ученику переживание им чувств собственной полноценности, гордости за свои успехи, уважение товарищей и родителей.

Если взять «равнодушную тройку», то уже само название говорит о том, что в семье она воспринимается без особых эмоций, не приносит ни радости, ни огорчения. Родители избегают говорить о школьных успехах ребенка, особых обещаний и наград за учение троечнику не сулят, воздерживаются от похвал и ласки. Дети на равнодушные отвечают тем же. В классе у них такие же друзья, те же взгляды и отношения. Если троечник перешагивает в «средние», общая картина меняется. Совершенно очевидно уже по метким названиям, данным различным видам педагогической оценки, что она не только ориентирует, но и способствует созданию определенного отношения родителей к детям, преобразует и формирует поведение и отношение учащихся к родителям и учебной работе, к своим сверстникам. Значит, в оценке, относящейся больше к результату, кристаллизуется сущность социальных отношений учеников. Это дает право выделить и подчеркнуть значение социальной функции педагогической оценки.

В заключение кратко остановимся на функциях педагогической оценки для родителей. В настоящее время мы довольно часто слышим суждения о том, что родители ушли от воспитания собственного ребенка, и это действительно правда. Тому есть глубокие экономические и социальные причины. Достаточно отметить, что в настоящее время практически более трети матерей воспитывают детей одни. Более 96% женщин заняты в общественном производстве. Кроме этого, существуют и собственно педагогические проблемы отчуждения родителя от школы.

В чем причина такого парадоксального явления? Она прежде всего заключается в невнимании учителя к диагностической функции в своей профессиональной деятельности, в неразработанности прогноза по отношению к каждому ученику, в отсутствии оценивающего симптомокомплекса, на основе которого можно было бы наметить вместе с родителем работу по воспитанию ребенка. Когда мы говорим, что учитель – профессиональный педагог, мы подразумеваем под этим глубокое знание им личности ребенка, и только с этих позиций учитель и родитель могут стать помощниками друг друга. На практике родитель редко находит в учителе такого профессионала и,

как правило, дело ограничивается общими характеристиками, касающимися поведения ребенка, а также констатацией конечных результатов его учебной деятельности. Это тоже оценивание, но это оценивание-обвинение или оценивание-жалоба, обвинение и ученика, и родителя, причем часто прилюдное, публичное. Такая оценка приобретает функцию социального осуждения учителем своего воспитанника, а вместе с ним и родителя. Как и в предыдущем случае, мы видим, что дело здесь заключается в низком профессиональном уровне педагога и прежде всего в недостаточном владении им навыками оценивания.

В общении нам всегда интересен тот собеседник, от которого многое можно узнать. Для родителя интерес представляет тот педагог, который может многое рассказать о существенных качествах его ребенка. Это является основой для сотворчества в работе родителя и учителя. Педагогическое оценивание выступает для родителя прежде всего в своей ориентирующей и направляющей функции. Родители, не участвуя в учебном процессе и не имея возможности непосредственно наблюдать его результат, но будучи заинтересованными в его высоком уровне, через оценку в виде отметки получают информацию об уровне успешности своих детей в учебе. Педагогическое оценивание должно быть пронизано верой в ученика. «Так как дети являются драгоценнейшим даром божьим и ни с чем не сравнимым сокровищем, то к ним нужно относиться с величайшей заботливостью», – писал Я.А. Коменский [20, с. 200]. Эта забота должна быть действенной, созидающей, развивающей. Такую заботу можно проявить, зная ребенка, что достигается в результате педагогического оценивания.

Проведенный анализ показывает, что педагогическое оценивание выступает в различных функциях, часто пересекающихся по отношению к ученику, родителю и учителю. В любом случае оно является основой для организации как педагогической, так и учебной деятельности, а также отношения родителя со своим ребенком. Анализ функций педагогического оценивания еще раз подтверждает, что оно является важнейшим составным компонентом профессионального мастерства.

### 1.3.2. Виды педагогической оценки

Анализ функций педагогической оценки позволяет нам перейти к рассмотрению ее видов. При этом мы будем придерживаться взглядов Б.Г. Ананьева на этот вопрос [3].

Принято считать, что оценка характеризует степень владения знаниями, умениями и навыками в соответствии с требованиями учебных программ. Как было показано ранее, это ограниченный подход к определению оценки. Учитель и ученик связаны единой системой, в которой ученик постоянно подвергается сильному психологическому воздействию посредством различных видов оценок, относящихся как к результату, так и к самому процессу учебной деятельности. Исходя из того, как оцениваются процесс и результат деятельности ученика, все педагогические оценки можно разделить на положительные, отрицательные и амбивалентные.

*Положительные педагогические оценки.* К положительным оценкам относятся положительные оценочные обращения и поощрения.

Оценочное обращение есть форма выражения отношения педагога к действиям учащихся и к получаемым ими результатам. Среди положительных оценочных обращений выделяют *согласие, ободрение, одобрение* [3].

*Согласие* представляет собой вид оценивания действий ученика, ориентирующий его в правильности собственного поступка, закрепляющий его успех, стимулирующий дальнейшее продвижение. «Да, это так, правильно, это все верно выполнено», – соглашается учитель. В этом случае согласие является первичной ступенью одобрения.

*Ободрение* проявляется как оценочное суждение при определении верности ответа с целью эмоциональной поддержки педагогом успеха ученика на каком-либо этапе деятельности (например, «Смелее, смелее, так и продолжай дальше!»). Стимулирующая функция ободрения превосходит ориентирующую, дает школьнику уверенность в своих силах.

*Одобрение* выражается в форме положительного оценивания учителем процесса и результата работы учащегося на уроке во время опроса и учета знаний. Это уже не простое под-

тверждение правильности сделанного, а форма педагогической оценки, которая подчеркивает преимущества каких-то сторон личности ученика (способность, работоспособность, активность). Одобрение действует положительно не только на самого ученика, но и на отношение к нему коллектива.

Наиболее выраженной формой положительной оценки является *поощрение*. Известно, что это мера педагогического воздействия, выражающая положительную оценку педагогом учения, труда, поведения детей. Именно поощрения являются положительным стимулом в деятельности. В педагогической практике встречаются различные формы поощрения. Рассмотрим прежде всего такие, как *похвала и перспективная оценка*. Похвалить человека весьма полезно – это поднимает его уважение к себе, способствует развитию в нем доверия к своим творческим силам. Очень полезно, если педагог обращает внимание на едва заметное продвижение ученика к лучшему (особенно у слабых, застенчивых учащихся) и поощряет его словами-похвалой: «Сегодня, ребята, у нас в классе хороших работ больше, чем в прошлый раз» и т.д.

*Перспективной оценкой* является такая, которая, временно отступая от объективных критериев, правильно отражает движение ученика от незнания к знанию, от неумения к умению, от недобросовестности к прилежанию, к системности в работе. Перспективная оценка фиксирует не результат, а процесс, не имеющий пока завершения, определяет усилия ученика и реальную возможность успеха. Необходимость в перспективной оценке возникает, когда ученик потерял веру в себя и ему нужно помочь обрести ее (ученик взялся с желанием за дело, но у него оно пока не получается или же ученик отстал по уровню знаний, умений и навыков по не зависящим от него причинам). В этом случае перспективная оценка, как «поощрительный балл», вселяет надежду, уверенность, готовность действовать. Если учитель имеет дело с отстающим, беспомощным учеником, не способным в короткое время самостоятельно ликвидировать пробелы, то нужна не перспективная оценка, а квалифицированная помощь.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие формы перспективной оценки:

расширение прав учащихся, поручение почетных обязанностей, запись-благодарность в дневник, присуждение почетного места в соревновательно-творческой деятельности, благодарственное письмо родителям, вручение похвальных грамот «За особые успехи в изучении отдельных предметов» (для выпускников), вручение золотой медали по окончании средней школы и др.

Мастерство педагога во многом будет определяться тем, как он владеет богатым арсеналом форм поощрений и насколько адекватно применяет их.

*Отрицательные педагогические оценки.* К отрицательным оценкам относятся оценочные *обращения*, но уже отрицательного характера. Это *замечание, отрицание, порицание*. Среди них можно выделить и наказание (во всех его формах), и *отсутствие оценки* [3].

*Замечание* отражает отношение учителя к уровню прилежания ученика, с помощью которого педагог регулирует на уроке состояние класса и отдельных учащихся. Замечание является оперативным средством дисциплинирования ученика. Например: «Петров, – говорит учитель, – хватит бездельничать, ты мешаешь нам заниматься, начинай решать пример, как это делают другие». Когда замечание повторяется по отношению к одному и тому же школьнику, у учителя создается предпосылка воздействовать на него порицанием, взысканием.

*Порицание*, являясь формой оценочного отношения, выражает представление педагога о недостатках состояния знаний, умений, навыков учащегося, дает характеристику поведения ученика: «Иванов, когда же ты учиться будешь, ты же способный мальчик и мог бы быть хорошим учеником». Порицания должны приучать ребенка к самоконтролю, к ответственности за свои действия, слова. Упрек и нотация – это разновидности порицания.

*Отрицание* заключается в том, что педагог посредством данного оценочного обращения указывает на неверность ответа или поведения ученика, отрицает правильность изложенного им материала, решения задачи. Отрицание ориентирует ученика в состоянии его знаний и в тех способах, посредством которых они рационально излагаются, а также в правильности поступков. Грамотно примененное

отрицание должно организовывать школьников: «Как ты пишешь, почему ты не смотришь на доску, не спеши, тебя никто не торопит». Не являясь подсказкой, такое перспективное и мотивированное отрицание служит поддержкой для школьника.

Следующим видом отрицательной оценки является *наказание* – мера воздействия на воспитанника (или детский коллектив), допустившего проступок. Наказание должно быть направлено на торможение отрицательных поступков, действий, на выработку положительных привычек и черт характера. Формы наказания разнообразны. Наиболее распространенными из них являются назначение дополнительных обязанностей, ограничение тех или иных прав детей в коллективе, моральное осуждение, выговор, запись замечания в дневник, отстранение от участия в коллективном общественном деле, отсрочка ожидаемого поощрения или отмена его, отношение учителя к ученику (строгий тон, суровый взгляд, холодное обращение) и др.

Специально следует остановиться на *отсутствии оценки* как одном из сильно действующих на ученика отрицательном оценивающем факторе. Известно, что выразить свое отношение к учебной деятельности ученика и ее результату учитель обязан всегда. Однако иногда еще можно встретить на уроке нежелательные ситуации, когда учитель не дает оценку ни правильным действиям ученика, ни ошибочным. Рассмотрим первую. Например, ученик решает у доски задачу правильно, быстро. В какой-то момент учитель его останавливает: «Хватит, – делает движение рукой. – Иди на место» и вызывает продолжить решение другого учащегося. Здесь формой оценки для ученика (не услышавшего от учителя ничего о своей работе) является результат решения, ориентирующий в успехе. Хотя ученик понимает свой успех, отсутствие оценки обижает его, не стимулирует в познавательной деятельности, не является толчком к новым усилиям. В противоположной ситуации – при затруднении ученика – отсутствие оценки также сказывается отрицательно, дезориентируя его, вызывая неуверенность в собственных силах.

*Амбивалентные оценки.* Как известно, амбивалентность означает двойственность, присутствие двух начал –

положительного и отрицательного. Как правило, большинство оценок носит амбивалентный характер, т.е. их восприятие не определяется однозначно выставляемым баллом, а зависит от успехов обучающегося, от того, каковы были его ожидания на занятии, от отметок, полученных до того, от последствий, которые может вызвать данная оценка и т.д. Можно с уверенностью сказать, что процессу оценивания с учетом амбивалентности необходимо специально учиться. Именно амбивалентность делает процесс оценивания очень ответственным, отражая педагогическую культуру преподавателя.

Отдельный класс оценок составляют балльные оценки. Обычно среди них выделяют текущие, промежуточные, итоговые, кумулятивные.

*Текущие* оценки получают учащиеся за качество аудиторной и самостоятельной работы по учебным дисциплинам на каждом занятии в течение всего учебного года.

Полученная за ответ на уроке, например, одним учеником оценка «4» может вполне удовлетворить его ожидание; другому же эта четверка покажется обидной, недостаточной для оценивания его больших стараний и систематической работы. Текущие оценки призваны стимулировать регулярную, активную учебную деятельность школьников. В то же время они помогают педагогу вовремя корректировать свою работу.

*Промежуточные* оценки дают представление о результатах работы учащихся за небольшой промежуток времени по теме или разделу учебного предмета. Сюда относят оценки за контрольные, самостоятельные работы, оценки, выставяемые на коллоквиумах.

*Итоговые* оценки (как видно из названия) представляют собой итог оценивания преподавателем усвоения предмета (или значительной его части), который изучался в течение большого периода времени (учебного года, полугодия). Это зачетные и экзаменационные оценки. Они ориентируют учеников на перспективу усвоения больших разделов и учебных дисциплин в целом.

*Кумулятивная* оценка (кумуляция – скопление, накопление) суммирует баллы оценок всех видов контроля, которые организуются в учебно-воспитательном процессе.

Например, поурочный балл – это кумулятивная оценка. Он появляется как сумма баллов оценок за все виды работы учащегося на уроке.

*Вспомогательная* оценка состоит в том, что преподаватель оценивает знания и умения обучающихся для организации собственной деятельности. Так, при переходе к изучению нового раздела, темы эта оценка помогает ему верно спланировать предстоящую работу (что повторить, на чем заострить внимание). Вспомогательной является и оценка, выставляемая при проверке теоретических знаний учащихся, необходимых для проведения лабораторных и практических занятий. Эта оценка поможет педагогу правильно, четко, грамотно организовать практическую деятельность класса.

К амбивалентным можно отнести и неопределенную оценку. Она ни положительная, ни отрицательная и служит переходом к различным определенным оценкам (почему ее и относят к амбивалентным). Главным инструментом неопределенной оценки являются различные неопределенные по значению слова (например: «Ну, ладно, садись»). Эта оценка при возникшем у ученика затруднении может потом перейти в отрицательную, а в случае правильного ответа – в положительную. Так, при ответе школьника учитель иногда перебивает его: «Ну, а второе положение? А третье? Ну, а теперь скажи...» и т.д. Если тот отвечает правильно, получает положительную оценку, если молчит и говорит неверно – отрицательную. Неопределенная оценка является исходной для воздействий оценочного характера (одобрения, согласия, порицания).

Рассмотренные виды педагогической оценки требуют их грамотного применения в учебном процессе. Только при этом условии они могут дать тот эффект, на который рассчитывает педагог.

### ***1.3.3. Использование педагогической оценки – критерий профессионального мастерства учителя***

В настоящее время роль педагогической оценки трактуется неоднозначно. Одни придают ей большое значение, другие, наоборот, ратуют за безотметочное обучение. Если

проанализировать процесс образования и, в частности учебный процесс, мы увидим, что педагогическое оценивание играет ведущую роль. Ориентируясь на результаты социального оценивания, учащийся строит свое поведение. Лишить ученика возможности ориентироваться на социальные и педагогические оценки равнозначно снятию всех навигационных знаков на реке. Ни один даже опытный капитан не сможет провести в этих условиях судно. Так и ребенок. Он будет чувствовать себя просто потеряннным в условиях безоценочного воспитания и обучения.

С целью изучения использования оценки при организации учебного процесса мы провели исследование (обследование) деятельности различных категорий учителей. Всего было проанализировано 20 уроков. Заметим, что при этом мы пользовались классификацией оценок, которая была изложена ранее.

Прежде всего, остановимся на общей характеристике использования оценок. В табл. 1 представлены данные по виду оценок, общему количеству каждого из видов оценок, которые удалось зафиксировать на посещенных уроках, и средние данные по отдельным видам оценок за один урок.

Как видно из табл. 1, на 20 уроках было зафиксировано 773 оценки. В их число вошли балльные отметки и оценочные обращения – как положительные в виде согласия, одобрения, одобрения, похвалы, так и отрицательные в виде замечания, отрицания, порицания, наказания, отсутствия оценки, неопределенной оценки.

Наиболее часто использовались учителями такие оценки, как согласие (235 раз) и замечание (145 раз).

Согласие, которое выражалось учителем с помощью жестов, мимических движений, а также слов: «Да, так, верно...» убеждало учеников в правильности поступков, закрепляло успех, придавало уверенность в своих силах и т.д.

*Замечания* отражали отношение учителя к уровню прилежности учащегося, регулировали состояние как всего класса, так и отдельных ребят на уроке, служили оперативным средством дисциплинирования ученика.

Реже на уроках присутствовали балльные отметки (как положительные, так и отрицательные) – всего 53, что со-

Таблица 1

## Частота используемых оценок

Виды оценки	Уроки																				Об- щее кол- во	Ср.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Положительная																						
5 баллов						2		1	3		2	1						1	3	3	16	0,8
4 балла	1					1		4	2								4	2	5	19	0,95	
3 балла	1							3	3								3	3	1	14	0,7	
Согласие	12	16	14	9	24	23	14	9	10	10	8	1	10	14	18	10	10	10	13	235	11,75	
Ободрение	1		1		4	1			1		6	4	4	3	4	10	1		1	41	2,05	
Одобрение	4	7	3		11	13	9		4	6			1			1	4	6	3	72	3,6	
Похвала	1	1	1		1	1	1		2	2			2	1	10	8	2	2		35	1,75	
Перспективная																						
Отрицательные																						
2 балла																			4	4	0,2	
Замечание	6	10	3	7	15	1	4	7	13	11	3	3	3	3	3	3	3	16	11	23	145	7,25
Отрицание	3	1	13	3	4	5	3	3	6	3	2		3	13	4	1	6	3	3	79	3,95	
Порицание	5	4	4	4	1			3	4	5	3	1	4	4	1	2	5	5	3	8	66	3,3
Наказание																						
Отсутствие оцен- ки	1																			8	8	0,4
Неопределенная					2	2	6		2	1	3	2	1		2				2	9	18	0,9
<b>ИТОГО:</b>	<b>32</b>	<b>42</b>	<b>39</b>	<b>23</b>	<b>62</b>	<b>49</b>	<b>40</b>	<b>23</b>	<b>51</b>	<b>44</b>	<b>25</b>	<b>12</b>	<b>30</b>	<b>39</b>	<b>3</b>	<b>41</b>	<b>38</b>	<b>54</b>	<b>44</b>	<b>82</b>	<b>773</b>	<b>38,65</b>
Средняя																						

ставляет в среднем 2,6 отметки за урок. Это, конечно, мало. Бывало и такое, когда отвечавшие на уроке школьники с нетерпением дожидались конца урока, чтобы подойти и спросить у учителя: «А что мне поставили?» Оценка его работы давалась (уже на перемене) наспех, одной цифрой, без оценочного суждения. Такие отметки, конечно, не воспитывали и не ориентировали учеников в достигнутом.

Незначительным на уроках было количество отрицательных оценочных обращений в виде наказания (8), отсутствия оценки (18), неопределенной оценки (22). Это можно расценивать как положительный момент, поскольку любая отрицательная оценка и особенно эти три не дают возможности ученику переживать положительные эмоции, а значит, не превращают учение в удовольствие, а тем более в потребность.

Наконец, удивило на посещенных уроках отсутствие такого вида положительного оценивания, как перспективная оценка, которая бы определяла усилия ученика и реальную возможность успеха.

В целом картина такова, что в среднем на каждый из 20 уроков приходится по 39 оценок разного вида.

В зависимости от использования оценок мы разделили преподавателей по уровню квалификации на три группы: начинающие, учителя средней квалификации и учителя высокой квалификации (табл. 2).

Был проведен анализ того, как эти учителя используют оценки, с какой степенью частоты они прибегают к оцениванию, какие оценки у них в активе. Результаты показали, что с ростом квалификации учителя растет частота его обращения к моменту оценивания в процессе организации учебной деятельности.

Так, начинающий педагог в среднем на уроке использует 13,5 оценок, учитель средней квалификации – 34,5, а учитель-методист – 53. Вместе с этим из табл. 2 видно, что с ростом квалификации преподаватель более дифференцированно применяет оценку. У начинающего учителя из 15 видов оценок на уроке в наборе 9 видов оценивания, в числе которых есть и такая отрицательная и нежелательная – отсутствие оценки. У учителя средней квалификации на вооружении уже 12 видов оценок и большинство из них

**Таблица 2**  
**Характеристика оценивания учителем в зависимости от квалификации**

Виды оценок	Классификация учителя														
	начинающие							высокой квалификации (методист)							
	1	2	3	4	Ср.	1	2	3	4	Ср.	1	2	3	4	Ср.
Положительные															
балльные															
5 баллов	2		2	1					2	0,5	1	3	2	5	2,75
4 балла					1					0,25	4	2	4	1	2,75
3 балла			3	0,75					1	0,25	3	3	3		2,25
Положительные, оценочные, суждения															
Согласие	8	1			2,25	10	14	18	10	13	10	10	7	28	13,75
Одобрение	6	4	1		2,75	4	3	4	2	3,25	1		9	13	5,75
Ободрение							7		5	1,5	4	6			2,75
Похвала						2	1	10		3,25	2	2	10	2	4
Перспективная															
Отрицательные															
балльные															
Отрицательные, оценочные суждения															
2 балла															
Замечание	3	3	5		2,75	3	3	3	4	3,25	13	11	13	4	10,25
Отрицание	2				0,5	3	13	4		5	6	3	2	2	3,25
Порицание	1		1	2	1	4	4	2		2,5	5	3	8	1	4,25
Наказание															
Отсутствие оценки	2	2			1	2			4	1,5			1	2	0,75
Неопределенная	3		2	1	1,5	1				0,25	2	1			0,75
<b>ИТОГО:</b>	25		12	3	14	30	39	41	28	34,5	51	44	59	58	53

положительные. У методиста почти весь арсенал оценок представлен в процессе педагогического оценивания. Из 53 оценок (в среднем) 33,75 – согласие, одобрение, ободрение, похвала, положительный балл. Это неслучайно, опытный педагог всегда стремится увидеть и отметить хорошее, положительное в ученике.

Отсюда можно сделать вывод о том, что именно дифференцированное широкое использование оценок важно для управления процессом обучения, являясь одним из существенных показателей уровня квалификации учителя. Чем шире используется арсенал оценок и чем чаще он к ним прибегает, тем более высока его квалификация. Таким образом, на основе качественного многообразия и частоты использования оценок можно определять уровень квалификации учителя.

Для проверки этого вывода мы разделили принимавших участие в эксперименте учителей на группы по стажу (табл. 3): до 3 лет, от 4 до 10 лет и от 11 до 25 лет. Выделили методом экспертных оценок учителей с высокой и низкой квалификацией. Уже на первом этапе эксперимента было видно, что квалификация учителя хорошо коррелирует с умением пользоваться оценкой. В каждой группе были выделены преподаватели высокой и низкой квалификации. Результаты показали, что учителя высокой квалификации с разным стажем более активно пользовались педагогическим оцениванием как эффективным методическим приемом. Это еще раз подтвердило сделанный ранее вывод о том, что оценка является действительно объективным критерием уровня квалификации учителя независимо от стажа его работы.

Наконец, в заключение был проведен анализ использования оценок одним и тем же учителем в разных классах. Учителя высокой квалификации в разных классах по-разному проводят процесс оценивания. Можно предположить, что они через процесс оценивания тонко улавливают специфику класса. Учителя низкой квалификации приблизительно одинаково оценивают деятельность учащихся в разных классах, не учитывая специфику классных коллективов.

Таким образом, проведенные исследования показали, что педагогическая оценка является одним из важнейших

*Таблица 3*  
**Характеристика оценивания учителем в зависимости от стажа и квалификации**

Виды оценок	Стаж и квалификация					
	До 3 лет		От 4 до 10 лет		От 11 до 25 лет	
	высокая	низкая	высокая	низкая	высокая	низкая
Положительные						
балльные:						
5 баллов			2		2	
4 балла			1	2	4	2
3 балла				1	3	
Положительные; оценочные суждения						
Согласие	8		20		7	7
Ободрение	6		3		9	
Одобрение			13			13
Похвала			1	3	10	12
Перспективная						
Отрицательные						
балльные:						
2 балла						
Отрицательные, оценочные суждения						
Замечание	3		1		13	
Отрицание	2		4	8	2	3
Порицание	1	1	3	3	8	1
Наказание						
Отсутствие оценки	2			5	1	1
Неопределенная	3	2	2			
<b>ИТОГО:</b>	<b>25</b>	<b>3</b>	<b>51</b>	<b>22</b>	<b>59</b>	<b>39</b>

инструментов управления учебной деятельностью учащихся, что опытные учителя умело и тонко используют оценку для управления познавательной деятельностью школьников и, наконец, что уровень и широта использования оценок, их дифференцированность, разнообразие, являются объективным критерием уровня квалификации учителя. Следует сделать вывод о том, что процессу оценивания надо учить специально при подготовке учителей.

Подводя итоги вышесказанному, мы можем констатировать, что педагогическое оценивание важно не только для организации учебной деятельности ученика, но и для профессионального совершенствования самого учителя. Особое место педагогическое оценивание занимает в отношениях учителя и родителей, является неременным условием их плодотворного сотрудничества в воспитании ребенка. По отношению к каждому из субъектов воспитательного процесса – учителю, ученику и родителям – педагогическое оценивание выступает в своих своеобразных функциях. Педагогическое оценивание может быть отнесено как к личности ученика, так и к его учебной деятельности. В каждом из этих случаев оно приобретает конкретную специфическую окраску, наполняется конкретным методическим содержанием. Мастерство учителя определяется тем, насколько четко он представляет, какие моменты поведения и элементы учебной деятельности необходимо оценивать и как это делать. От этого будет зависеть правильная постановка диагноза и разработка прогноза работы с конкретным учеником в конкретной педагогической ситуации.

## Глава II

# ЧТО ДОЛЖНО ОЦЕНИВАТЬСЯ В ОБРАЗОВАНИИ

### 2.1. Конструкты психологической системы деятельности, подлежащие оцениванию

Материалы предыдущей главы показывают, что компетенции учителей в оценивании развиты не так хорошо, как следовало бы. Важнейшей причиной этого является недостаточная теоретическая и практическая база разработки вопроса: «Что подлежит педагогической оценке?» Мы подойдем к данной проблеме с двух сторон: со стороны психологической функциональной системы деятельности и со стороны психологического анализа реального педагогического процесса.

При психологическом анализе деятельности мы будем рассматривать педагогическую деятельность как совместную. Анализ деятельности должен начинаться с выяснения результата совместной деятельности. В чем он заключается? Мы будем исходить из того, что результатом образовательного процесса должно быть развитие ученика. Это развитие включает развитие потенциальных возможностей ученика и формирование социально значимых качеств. В общем виде результат образовательного процесса отображен на рис. 3.

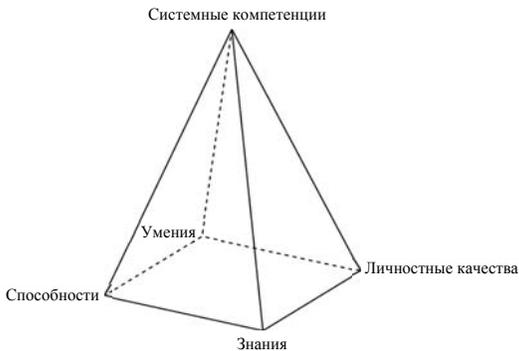


Рис. 3. Результат образовательного процесса

Как мы видим, результат образовательного процесса выражается параметрами, которые в своей совокупности отражают единство процессов обучения и воспитания. Выпадение любого из них делает образовательный процесс неполноценным. Всесторонняя реализация идеи развития наполняет образовательный процесс личностным смыслом и становится целью не только для учителя, но и для ученика.

Большое значение в теории и практике педагогического оценивания имеет общее представление педагога о том, что представляет собой учебная деятельность, что в ней подлежит оцениванию. Подробно данный вопрос рассмотрен в работе [55]. Здесь мы остановимся только на общих вопросах формирования психологической системы учебной деятельности.

В основе формирования системы деятельности лежат три базовых компонента: мотивы, цели и результат деятельности. Важнейшим фактором является связь всех компонентов с переживанием. (Эта связь реализует методологический принцип единства знания и переживания). Любая деятельность характеризуется производительностью, качеством и надежностью. В каждом конкретном случае эти три параметра приобретают конкретное звучание. Например, при обучении письму важно, чтобы ученик писал с определенной скоростью, выдерживая графику письма, сохраняя нормативную работоспособность в течение определенного времени. Другой пример: отношение между скоростью чтения (производительность) и пониманием прочитанного (качество). Отношения эти очень важны и на практике для каждого ученика они должны определяться индивидуально. Основные действия, которыми должен овладеть ученик начальной школы, нормативно прописаны. Но в реальном процессе обучения в ходе сложных внутренних процессов взаимодействия мотивации, оценки и способностей ученика формируется субъективное представление о цели-результате его деятельности, которое не всегда бывает правильным.

Мотивация и внешняя оценка определяют иерархию основных параметров результата, которую выстраивает

для себя ученик. Мотивация оказывает существенное влияние на:

- принятие темы и цели урока и всего учебного предмета в системе других учебных дисциплин;
- определение личностного смысла учебной деятельности и достижения конкретных результатов;
- трансформацию нормативного результата и выбор способов его достижения.

Под влиянием мотивации устанавливаются *критерии достижения* цели и *критерии предпочтительности* той или иной модификации деятельности и способов ее достижения.

В целом необходимо отметить, что процессы взаимодействия мотивации, результата и цели действия изучены еще явно недостаточно.

Для того чтобы цель была достигнута, субъект должен совершить определенные действия. Деятельность субъекта направляют представление о результате (цель) и *программа деятельности*. При этом необходимо, чтобы была проведена декомпозиция цели на подцели отдельных действий, для каждой подцели должны быть установлены *критерии достижения* подцели и *критерии предпочтительности*. Осуществляется это в процессах принятия решений.

*Программа деятельности* фиксирует, что, как и когда должен делать субъект, какое действие совершить, чтобы получить запланированный результат.

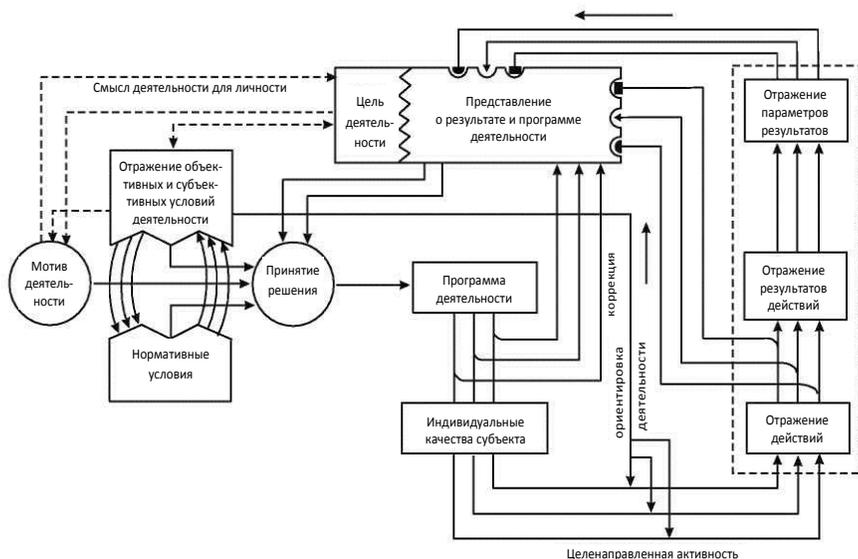
Программа деятельности формируется на основе мотивации, представления о результате, на основе отражения и оценки объективных и субъективных условий, сопоставление их с нормативными способами действия и условиями, в которых они должны осуществляться.

Программа деятельности разрабатывается на основе принятия решений по каждому параметру. Процесс принятия решений включен в каждый компонент деятельности. В результате принятых решений определяется:

- что следует учитывать в желаниях субъекта (процесс мотивации, заканчивающийся принятием решения о доминирующих мотивах; то, что часто обозначают как «борьбу мотивов»);

- какой результат должен быть получен с учетом мотивов субъекта и условий деятельности (субъективизация результата). Представление о результате конкретизируется в критериях достижения цели и критериях предпочтительности; представление о результате деятельности декомпозируется в представлениях о подцелях отдельных действий с соответствующими критериями;
- как должны взаимодействовать и взаимодействовать отдельные действия в структуре деятельности; по какой программе это должно быть реализовано.

Решения принимаются в «поле выбора» по каждому компоненту деятельности. Вся программа деятельности реализуется субъектом с учетом его личностных качеств: способностей, воли, богатства внутреннего мира. Общая архитектура психологической функциональной системы деятельности (ПФСД) представлена на рис. 4.



**Рис. 4.** Общая архитектура психологической системы деятельности

## 2.2. Оценка мотивации ученика

### 2.2.1. *Нейрофизиологические основы мотивации*

Исходя из представления о психологической системе деятельности, мы начнем рассмотрение вопроса оценки с *мотивации ученика*.

В большинстве случаев под мотивами понимают внутренние факторы (потребности, вера, убеждения и т.д.), побуждающие и направляющие активность человека. В качестве «фундаментальных движущих сил» выступают потребности личности [29, 36]. Мотивация выступает как процесс, в котором мотив переходит в мотивационное состояние, определяющее поведение. Процесс мотивации рассматривается в единстве со средой, в которой находится человек. Рассматривая процесс мотивации, следует различать мотив и стимул. Анализируя данный вопрос, Л. Дэкерс отмечает, что «действие или поступок не происходит спонтанно, а вызывается либо внутренними мотивами, либо внешними стимулами» [14, с. 18].

Полезно сказать несколько слов о природных механизмах мотивации.

Многие детерминанты человеческой активности уходят корнями в предысторию человека. Это в первую очередь относится к безусловно-рефлекторным компонентам поведения, направленного на удовлетворение биологических потребностей. Часто их называют инстинктами. Среди них прежде всего следует выделить пищевое, половое и родительское поведение, исследовательские инстинкты, обучение и научение (импринтинг и подражание), агрессивность и избегание, доминирование и иерархия, соперничество, инстинкт свободы.

Базовый, первичный характер отмеченных мотиваций приводит к тому, что их действие часто не осознается, но они вносят свою долю в тот котел бессознательно бушующих страстей, который определяет динамические тенденции поведения человека, в том числе и деятельностного.

Рассмотрим более подробно этот природно-обусловленный уровень мотивации.

Человек формировался природой как биологическое существо. Соответственно природа формировала и биологические механизмы его выживания. Одним из таких механизмов выступает нейрофизиологическая система мотивации поведения. Рассмотрим ее на примере пищевой мотивации.

Для обеспечения нормальной жизнедеятельности любого организма необходимо, чтобы определенные параметры его внутренней среды поддерживались на относительно постоянном уровне. Данную задачу реализуют различные функциональные системы организма, которые работают по принципу саморегуляции и гомеостаза (по У. Кеннону). Каждая константа организма может изменяться в определенных пределах: отклонение от нормы одних констант даже в небольших пределах и на непродолжительное время приводит к резкому нарушению обмена веществ и вызывает критическое состояние организма. Вместе с тем имеются константы, отклонение которых в ту или иную сторону даже на продолжительное время не приводит к существенному нарушению жизнедеятельности организма. Такие константы получили название пластичных.

В плане рассматриваемого нами вопроса – проблемы мотивации – особый интерес представляет анализ механизмов регулирования и поддержания на определенном уровне пластичных констант. Отклонение их от нормы в установленных пределах может компенсироваться за счет внутренних резервов организма. Однако очевидно, что резервы организма не безграничны. Основным источником веществ, необходимых для нормальной жизнедеятельности, является окружающая среда. Поэтому одновременно с отклонением той или иной жизненно важной константы от нормы, отмечает К.В. Судаков, в организме немедленно начинают формироваться процессы, направленные на потребление данного вещества из внешней среды, т.е. соответствующая мотивация [46, с. 121].

Таким образом, мотивация возникает на основе определенной потребности, под которой будем понимать любое отклонение той или иной жизненно важной константы от уровня, обеспечивающего нормальное функционирование организма [52, с. 150].

Детектирование возникающей потребности организма и формирование мотивационного возбуждения осуществляются, как правило, в несколько этапов задолго до существенных изменений в организме. Как показал К.В. Судаков, первым этапом формирования мотивационного возбуждения являются ритмические изменения в определенных нервных центрах, возникающие под влиянием сигнализации, идущей от рецепторов периферических органов (желудка, печени, мочевого пузыря и т.д.) [46, с. 135]. Следовательно, мотивационное возбуждение начинает формироваться на основе чисто нервных механизмов. На втором этапе ведущее место в формировании мотивационного возбуждения отводится гуморальным факторам. Потребность в тех или иных веществах воспринимается хеморецепторами кровеносного русла и специальными центральными хеморецепторами. При этом следует подчеркнуть, что и в этом случае воспринимается не истинная потребность тканей, а только изменение предконечного приспособительного результата. Однако это надежно защищает организм от возможных резких колебаний конечного полезного приспособительного эффекта.

Таким образом, мотивационное возбуждение формируется на основе как нервных, так и гуморальных механизмов. Для естественного формирования мотивационного возбуждения необходимо, чтобы соответствующие центры получили раздражение сначала нервным, а затем гуморальным путем. Однако в формировании различных мотивационных возбуждений относительное значение нервных и гуморальных факторов различно. Детектирование возникающих потребностей, как уже отмечалось, осуществляется специальными рецепторными образованиями. Их характерной особенностью является подчеркнутая специфичность, благодаря которой обеспечивается строгое наблюдение за каждой жизненно важной константой организма. Такая специфика рецепторов и крайне высокая чувствительность к изменению конкретной константы обусловлены тем, что для каждого из этих рецепторов константное содержание того или иного вещества внутри организма определяет нормальное течение его метаболизма, т.е. это вещество входит в интимные биохимические

процессы его жизнедеятельности... Включение определенных веществ в метаболизм рецепторов делает их крайне консервативными и заставляет «служить» только одной потребности [46, с. 161].

Возбуждение рецепторных аппаратов, вызванное отклонением жизненно важных констант от нормы, адресуется к гипоталамическим отделам центральной нервной системы. Как показали исследования последних лет, именно гипоталамические образования избирательно воспринимают изменения внутренней среды организма и трансформируют их в специальные нервные процессы, завершающиеся формированием поведения, направленного на удовлетворение внутренних потребностей. Особенностью мотивационных центров гипоталамуса является и то, что развитие мотивационного возбуждения в них может происходить и без участия нервных и гуморальных факторов, т.е. автоматически, за счет внутренних метаболических процессов. «По-видимому, отмечает К.В. Судаков, именно эти клеточные процессы, объединяясь далее в ансамбли синхронно работающих клеток, и составляют ту наследственную основу мотивационного возбуждения, которая у взрослых животных значительно модулируется нервными и гуморальными влияниями» [46].

Клетки гипоталамуса имеют обширные связи с другими отделами головного мозга, благодаря чему возбуждения, возникшие в них, способны импульсно распространяться на корково-подкорковые структуры. Возбуждение преобразуется в восходящие активирующие влияния мотивационных центров гипоталамуса на вышележащие отделы головного мозга. Первой инстанцией, куда адресуется возбуждение любого мотивационного центра гипоталамуса, являются лимбические образования мозга. При усилении гипоталамического возбуждения последнее через передние ядра таламуса начинает распространяться на передние отделы коры больших полушарий. Эксперименты, проведенные в лаборатории К.В. Судакова, позволили предположить, что именно восходящие активирующие влияния со стороны гипоталамуса и являются энергетической основой формирования целенаправленного поведения для удовлетворения исходной потребности организма.

Детальное изучение путей влияния мотивационных центров на вышележащие отделы головного мозга показало, что оно опосредствуется через активирующее влияние ретикулярной формации ствола головного мозга и таламуса. При этом мотивационным центрам гипоталамуса принадлежит особая, ведущая роль в формировании корково-подкорковых комплексов мотивационных возбуждений. Особенно важно подчеркнуть, что восходящие активизирующие влияния гипоталамических центров на старую и новую кору являются специфическими, определяющимися внутренними потребностями организма.

Таким образом, *мотивации представляют собой такие состояния организма*, при которых за счет восходящих активирующих влияний, избирательно чувствительных к той или иной потребности гипоталамических центров, организуются системные объединения корково-подкорковых аппаратов, направляющие животное на удовлетворение этой потребности. В чем выражается специфика этого состояния и как оно может направлять поведение к желаемой цели? Некоторые данные по этому вопросу получены в лаборатории П.К. Анохина. Из проведенных экспериментов следует, что специфическое мотивационное возбуждение, определяемое внутренней потребностью организма, воздействуя на корковые клетки, создает у них особую «химическую» настроенность. В свою очередь, эта настроенность клеток определяет их реакцию на поступающую информацию, благодаря чему осуществляется активная фильтрация сенсорных возбуждений. От мотивационного возбуждения зависят активное использование и подбор специальных раздражителей внешнего мира, сигнализирующих об объектах, способных удовлетворить исходную потребность организма.

Подводя итог сказанному, отметим следующие специфические свойства мотивационного возбуждения (мотивации): а) оно отражает жизненно важную потребность организма; б) определяет активное отношение организма к раздражителям внешнего мира; в) приводит в действие прежний опыт животного по удовлетворению соответствующей потребности и тем самым способствует целенаправленной организации поведения.

Рассматривая условия существования организма как целого, мы должны констатировать, что в каждый момент времени возможна актуализация нескольких потребностей. Как строится поведение в этом случае? Опыты, проведенные сотрудниками лаборатории П.К. Анохина, показывают, что при наличии в организме нескольких потребностей мотивация формируется по принципу доминанты, т.е. в каждый момент времени клетками коры избирательно завладевают те восходящие активирующие влияния мотивационных центров гипоталамуса, которые сами отражают наиболее важную на данный момент потребность организма.

Заканчивая краткий анализ нейрофизиологических механизмов мотивации, необходимо остановиться также на нисходящих влияниях коры головного мозга на мотивационные центры гипоталамуса. Экспериментальные данные показывают, что корковые нейроны, наряду с получением и обработкой информации об исходном состоянии организма и окружающей его среды, сами оказывают активное воздействие на инициативные мотивационные центры гипоталамуса, регулируя силу тонических напряжений последних. Благодаря этим влияниям при определенных условиях между корой головного мозга и подкорковыми образованиями могут устанавливаться циклические (реверберационные) взаимодействия, биологический смысл которых может заключаться в поддержании длительных тонических напряжений корковых элементов.

Важно подчеркнуть, что в биологических мотивациях инициативный источник возбуждений всегда лежит в подкорковых образованиях, обладающих более высокой чувствительностью к действию специальных гуморальных и нервных раздражений. Однако наличие отмеченных нисходящих воздействий может в ряде случаев способствовать формированию мотиваций, запускающихся источником раздражений, находящимся вне организма.

Здесь же, по всей вероятности, надо искать механизм включения социально-детерминированных потребностей в базовые механизмы мотивации.

### ***2.2.2. Классификация потребностей***

Какой-либо единой точки зрения на классификацию потребностей в психологии не существует. Разные авторы делают акцент на различные потребности, классифицируя их по разным основаниям: одни – на физиологические (голод, жажда, самосохранение, продолжение рода, сенсомоторный голод и т.д.), другие – на социальные (престиж, общение, доминирование над другими); одни считают потребности врожденными, первичными факторами, другие говорят о существовании вторичных, психогенных потребностей, противопоставляя их биологическим и считая, что именно они детерминируют поведение человека; одни перечисляют основные потребности, не выделяя их взаимосвязи, другие делают попытки установить определенную иерархию потребностей.

Анализ научных исследований по проблемам мотивации позволил нам выделить три основные шкалы классификации мотивов: вектор осознанности – неосознанности, вектор врожденности – приобретенности, вектор качественной характеристики.

В качественном отношении мы выделяем три категории потребностей: материальные, духовные и социальные. Духовные потребности подразделяются на познавательные и эстетические. Наряду с указанными существуют потребности, которые являются как бы синтетическими и включают элементы духовных, материальных и социальных потребностей. К ним в первую очередь относится потребность в труде. Общая схема основных потребностей представлена на рис. 5.

Следует отметить, что в ряде работ ведущую роль при рассмотрении мотивации поведения человека исследователи приписывают факторам необходимости, долженствования, воли, внешним условиям (предметам).

В.Г. Асеев, детально рассматривая вопрос о двух формах побуждения, приходит к выводу, что вряд ли можно говорить «о принципиальном отличии побуждений типа подчинения необходимости от влечений или потребностей». Прослеживая последовательно цепь мотивов поведения в ситуации долженствования, он приходит к выводу, что

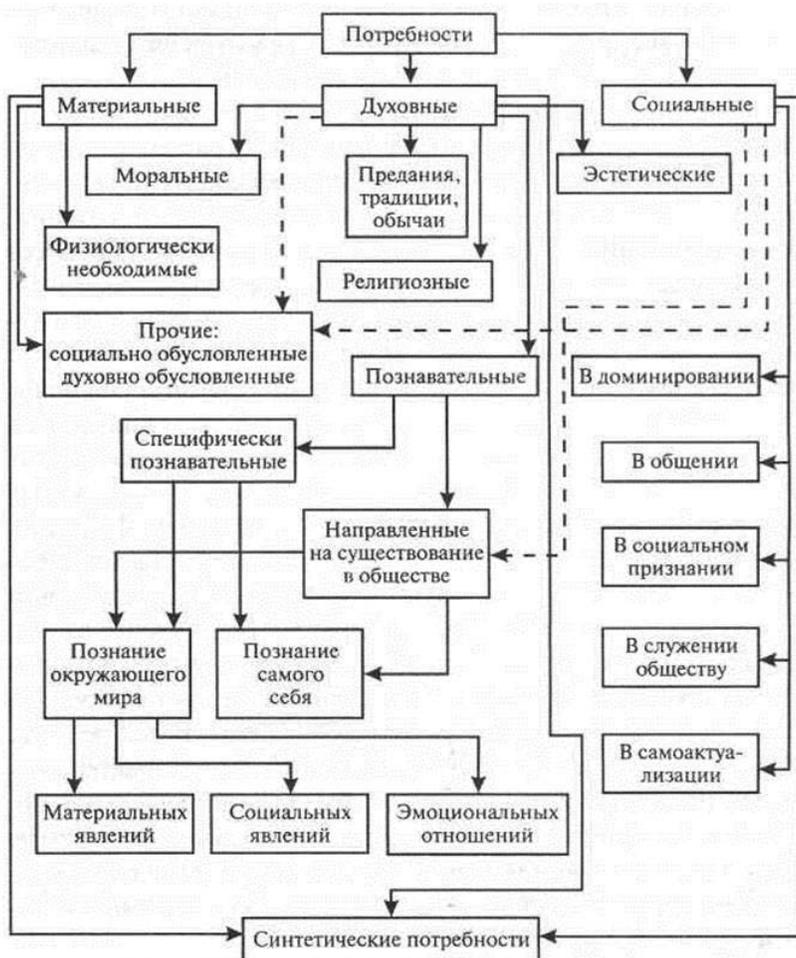


Рис. 5. Основные потребности личности

«всякое требование, выступающее для человека только как нежелательная необходимость... выполняется всегда ради какой-то потребности, выполняется как “наименьшее зло”, как наилучший выход из положения» [8, с. 140].

Сходной точки зрения придерживается Л.И. Божович. Анализируя такие формы поведения человека, при которых в качестве побудителя выступают принятые решения,

она приходит к выводу, что намерения всегда возникают на базе потребности, которая не может быть удовлетворена прямо и «требует выполнения промежуточных звеньев, не имеющих своей собственной побудительной силы [10, с. 3]. По выражению Л.И. Божович, намерения питаются за счет побудительной силы потребностей, их вызвавших. Намерения являются результатом опосредования этих потребностей сознанием. Таким образом, потребности начинают действовать через сознательно поставленные цели, принятые решения и намерения.

С одной стороны, совершенно справедливо, что в ряде случаев побуждения долженствования всегда выполняются ради какой-то потребности, но, как уже отмечалось ранее, эти потребности иногда превращаются в лично значимые и начинают сами выступать в роли потребностей личности. В первом случае побуждения долженствования выступают как стимулы, во втором – как мотивы. Об этом нельзя забывать.

Не вызывает сомнения, что внешние факторы способны влиять на поведение, прежде всего через осознание их ценности. Но это осознание происходит через соотнесение с мотивами, с системой личностных ценностей, которые всегда являются внутренними. Мотивы могут осознаваться или не осознаваться. В случае осознания они выступают вначале как хотение (неопредмеченная потребность), затем как желание, стремление к определенной вещи. Осознанное желание выступает как намерение. Как пишет Дэвид Макклеланд [29, с. 26–27], сознательное намерение основывается как на мотивах личности, так и на других не менее важных детерминантах поведения, которые прежде всего «могут быть отнесены либо к мотивационным переменным, либо к переменным индивидуальных возможностей и свойств, либо к когнитивным переменным (убеждениям, ожиданиям или интерпретациям)» [29, с. 26–27]. Далее он отмечает: «Однако исторически изучение намерений играло и играет огромную роль в психологических исследованиях именно мотивов человека» [29, с. 28].

К. Левин показал, что сила намерения определяется как произведение двух личностных переменных, разделенное на внешнюю переменную:

$$\text{Сила намерения} = \frac{\text{Потребность} \times \text{Валентность}}{\text{Психологическая дистанция}},$$

где Потребность есть желание достичь того или иного конечного состояния; Валентность – значимость вознаграждения, связанного с достижением этого состояния; Психологическая дистанция – трудности, связанные с выполнением соответствующей задачи [29, с. 28].

### ***2.2.3. Списки основных мотивов человека***

В психологии предпринимались многочисленные попытки изучить основные мотивы человека. Наиболее известные из них: иллюстративный список мотивов, предложенный Мюрреем (1938), систематизация мотивов Реймондом Кеттеллом (1957), система мотивов, предложенная Зигмундом Фрейдом и др. Подводя итог различным подходам к классификации мотивов, Д. Макклелланд пишет: «Среди практиков нет полного согласия относительно классификации ключевых мотивов, однако большинство сходятся на том, что любой окончательный список базовых мотивов обязательно будет включать в себя мотив агрессии или власти, мотив любви (или сексуальности в широком смысле), мотив освобождения от тревоги или ощущение безопасности, а также мотив достижения или самоактуализации» [29, с. 92].

Важным для мотивации поведения нам представляется понятие мотивационной диспозиции, которая понимается как стремление к целевому состоянию (достижению цели), побуждающее, направляющее и обуславливающее предпочтение того или иного поведения» [29, с. 218].

Таким образом, мотивация учебной деятельности прежде всего будет определяться потребностями человека, системой мотивов, которые у него сформировались. Однако, как отмечает Нюттен, важнейшим этапом в организации поведения является «перевод потребностей в цели и поведенческие проекты, или планы» [36, с. 41]. Важнейшую роль в этом переводе играет ситуация, в которой находится человек. В нашем случае ведущим компонентом этой ситуации является сама учебная деятельность, ее возможности

по удовлетворению потребностей ученика. Этот аспект деятельности глубоко осмысливается учеником, и потребности приобретают характер «когнитивно переработанных» [36, с. 39].

Как мы уже отмечали, существует много подходов к описанию основных мотивов, определяющих поведение человека. Приведем один из таких перечней, который нам представляется предпочтительным (Д. Макклелланд):

- избегание угрозы, наказания;
- контроль, иметь возможности;
- поддерживать отношения;
- действовать в соответствии с желаниями;
- играть;
- иметь душевный покой;
- быть привлекательным;
- находиться в безопасности (безопасность и защита от боли, страха, тревоги и хаоса);
- поддерживать статус;
- быть любимым;
- получать и оказывать помощь;
- быть уважаемым, приятным (успех, признание одобрение);
- избегать боли;
- иметь возможность доказать свою силу;
- избегать обвинений;
- испытывать потребность в переживаниях;
- мотив новизны;
- самостоятельность (свобода);
- социальное одобрение;
- дружба;
- прощение;
- интеллектуальная привлекательность;
- эмоциональная разрядка (катарсис);
- тяга к престижу;
- мотив интимности (любовь, диалог, радость, общение, забота, симпатия, нежность, близость);
- мотив избегания, боязнь неудачи;
- духовные мотивы: вера, поэзия, музыка, изобразительное искусство;

- когнитивная мотивация: цель, понимание, достижение, уверенность в себе, ожидание успеха;
- потребность в самоактуализации.

### 2.2.4. Проявление мотивов в поведении

Для того чтобы оценить мотивацию поведения, необходимо знать проявление тех или иных мотивов в наблюдаемых формах поведения. Рассмотрим с этих позиций данные Мюррея, представленные в табл. 4.

Таблица 4

#### Проявление мотивов в поведении

Мотив	Под влиянием этого мотива человек...
Автономия	Стремится к свободе. Спротивляется принуждению. Избегает подчиняться требованиям, исходящим от других. Склонен воздерживаться от формирования привязанности. Демонстрирует безответственность. Отрицает условности
Агрессия	Стремится сломить внешнее сопротивление. Мстит за обиды. Приносит вред другим. Противопоставляет себя другому или наказывает его
Аффилиация	Стремится быть рядом и взаимодействовать с теми, кто проявляет к нему симпатию. Стремится завоевать привязанность объекта симпатии. «Прилепляется» к другу и остается ему верным
Демонстрирование своего «Я»	Стремится произвести впечатление. Хочет, чтобы его видели и слышали. Стремится заинтересовать, изумить очаровать, развлечь, шокировать, заинтриговать или соблазнить других
Доминирование	Стремится контролировать окружающих его людей, манипулировать их поведением с помощью внушения, уговоров, убеждения или приказов. Отговаривает, ограничивает или запрещает
Достижение	Стремится к разрешению трудных задач. Стремится к максимальной самостоятельности. Стремится преодолевать препятствия и соответствовать самым высоким стандартам. Стремится превзойти других и самого себя. Стремится повысить самоуважение с помощью реализации своего потенциала
Забота	Выражает симпатию к любому слабому, усталому, неопытному, потерпевшему поражение, униженному, одинокому, отвергнутому, больному или умственно отсталому человеку. Стремится накормить, поддержать, утешить, защитить, успокоить, исцелить другого
Зависимость	Хочет, чтобы его потребности удовлетворялись близким ему человеком. Добивается, чтобы его опекали поддерживали, защищали, любили, вразумляли, направляли, прощали, баловали, утешали. «Цепляется» за защитника. Желает всегда иметь рядом «благодетеля»

Игра	Действует ради удовольствия. Любит смеяться и устраивать розыгрыши. Стремится получать удовольствия, чтобы «отойти» от стресса. Участвует в играх, спортивных мероприятиях, танцах, вечеринках
Избегание вреда	Старается избежать боли, физических повреждений, болезни. Избегает опасных ситуаций, старается быть осторожным
Избегание унижений	Старается избежать унижений, заранее выйти из ситуаций, чреватых оскорблениями, насмешками, демонстрацией равнодушия. Отказывается от активных действий из-за страха перед неудачей
Осознание	Задаёт вопросы о сущности мира и отвечает на них. Интересуется теоретическими представлениями. Стремится мыслить, формулировать свои мысли, анализировать, обобщать
Отвержение	Отделяет себя от негативно определяемого объекта. Отвергает «нижних» существ, избегает их общества, демонстрирует им свое равнодушие. Ведет себя как сноб, бросает другого
Поклонение другому	Восхищается вышестоящими лицами. Старается им угодить. Вежливо их прославляет. С готовностью поддается влиянию значимого другого. Старается подражать более сильным личностям. Соблюдает традиции
Противодействие	Стремится взять реванш в случае неудачи. Преодолевает свои слабости. Подавляет страх. Не «спускает» оскорблений, отвечает на них действием. Ищет препятствия для того, чтобы их преодолевать. Старается поддерживать высокое самоуважение и «блюдет свою честь»
Самозащита	Защищает себя от нападения, критики, обвинений. Скрывает или оправдывает свои проступки, неудачи или унижение. Утверждает свое «Я»
Самоуничтожение	Пассивно подчиняется внешней силе. Покорно принимает оскорбления, обвинения, критику или наказание. Сдается. Покоряется судьбе. Признает свое более низкое положение, ошибку, греховность или поражение. Признает или заглаживает вину. Осуждает, обвиняет и умаляет себя. Получает удовлетворение от боли, наказаний, болезни и неудач и сам их провоцирует
Сексуальные отношения	Формирует и развивает эротические взаимоотношения. Имеет сексуальные контакты
Стремление к упорядоченности	Стремится все упорядочивать вокруг. Хочет установить ясность, порядок, равновесие. Проявляет аккуратность, организованность, опрятность и пунктуальность. Ждет того же от других
Чувственность	Ищет чувственных впечатлений и получает от них удовольствие

Каждый педагог узнает в описанных формах поведения многих своих учеников. Так как в приведенном перечне мотивов представлены их поведенческие показатели, их можно наблюдать и *оценивать*. В результате появляется

основание для интерпретации наблюдаемого поведения и воздействия на него через оценку. Отметим, что данный аспект оценки поведения остается малоразработанным в общей и педагогической психологии. Обычно, когда говорят об оценивании и оценке, имеют в виду когнитивный аспект учебной деятельности. Если говорить об образовании как едином процессе воспитания и обучения, оценка мотивационной стороны поведения выходит на первый план.

### ***2.2.5. Оценка учащимися отдельных учебных предметов***

Рассмотрев возможности влияния различных мотивов на различные стороны деятельности и поведения, остановимся на оценке учениками различных учебных предметов.

Воспользуемся данными М.Г. Абрамовой, которая проводила исследования среди четвероклассников московской школы ГБОУ СОШ № 694 «Ясенево» в течение трех лет с 2012–2013 по 2014–2015 учебный год. Было опрошено 144 ученика в возрасте 10–11 лет, из них 68 мальчиков и 76 девочек. Результаты опроса представлены в табл. 5.

*Таблица 5*

#### **Результаты опроса школьников**

<b>Предметы</b>	<b>По всей выборке</b>	<b>Мальчики</b>	<b>Девочки</b>
Математика	1	1	1
Русский язык	5	5	4,5
Лит. чтение	4	7	2
Английский язык	6	4	7,5
Окружающий мир	2	2,5	3
Технология	7	6	6
ОРКСЭ	9	10	9
Информатика	10	8	11
ИЗО	8	9	4,5
Музыка	11	11	10
Физкультура	3	2,5	7,5

Ранжированный по степени интереса список учебных предметов в целом по выборке выглядит так:

1. Математика (56,94% от числа всех опрошенных учащихся).
2. Окружающий мир (39,58%).
3. Физкультура (34,03%).
4. Литературное чтение (30,56%).
5. Русский язык (29,86%).
6. Английский язык (28,47%).
7. Технология (26,39%).
8. Изобразительное искусство (23,61%).
9. Основы религиозных культур и светской этики (15,08%).
10. Информатика (11,11%).
11. Музыка (8,33%).

Приведенные данные показывают, что:

- разные предметы вызывают разные интересы. Важно знать, чем этот интерес обусловлен;
- нет предметов, которые не вызывали бы интереса ни у кого. В этом случае важно знать мотивы интересов.

Знание интересов к отдельным учебным предметам – это прежде всего знания, необходимые для учителя. В определенной мере они обусловлены личностными характеристиками самого учителя, его отношением к отдельным предметам, глубиной знаний, используемыми методами образования, адекватными сущности учебного предмета. Персонализированные знания отношений к отдельным учебным предметам у конкретного ученика позволяют индивидуализировать учебный процесс, построить его в соответствии с личной избирательностью содержания образования, что будет способствовать развитию индивидуальности ученика, его способностей.

Опора на предметы, вызывающие интерес, должна лежать в основе раскрытия личностного смысла обучения в школе в целом. Оценка интересов школьника является хорошей основой для выявления его жизненных интересов, включения школьной мотивации в более широкий круг мотивации ученика. Таким образом, через оценивание мотивация будет выводить обучение в жизнь. Интерес к школьному предмету – это *факт*, который мы фиксируем

в процессе оценивания учебного поведения. Этот факт под-  
лежит множественной *интерпретации*, которая будет за-  
ключаться в поиске изучения этого интереса. Это один из  
аспектов проявления творчества учителя в педагогической  
деятельности.

## 2.3. Оценивание процесса понимания

### 2.3.1. Определение процесса понимания

Понимание является главной целью обучения. Как от-  
мечает В.П. Зинченко, «понимание есть средство усвоения  
знания, но для того чтобы оно стало таковым, необходимо  
сделать его целью обучения». Что такое понимание?

На философском уровне пониманием занимается гер-  
меневтика. По древнегреческому преданию бог Гермес  
должен был разъяснять людям послания Зевса, обеспечи-  
вая понимание этих посланий.

Герменевтика занимается прежде всего проблемами  
интерпретации и понимания текстов. (В более широком  
смысле «герменевтика – это философия о бытии человека  
в мире и понимании этого мира посредством языка и пере-  
живаний».)

Существует несколько подходов определения понима-  
ния:

- понимание – подведение под понятие (чаще всего ис-  
пользуется в науке). Оппоненты данного толкования  
отмечают, что здесь речь идет не о понимании, а ско-  
рее об объяснении;
- понимание есть раскрытие сущности вещи. Но вещь  
закрыта от нас, и что такое сущность, мы не знаем.

Понимание – процесс нахождения ответа на вопросы,  
поставленные познающим. Этот подход вписывает процесс  
понимания в жизненные интересы познающего субъекта.  
Он раскрывает понимание как творческий процесс:

- понимание (текста) – это его интерпретация читаю-  
щим, исходя из его жизненного опыта, знаний, уста-  
новок, интересов и т.д.;
- понимание есть процесс использования вещи, вклю-  
чение ее в разнообразные связи;

- понимание есть процесс постижения значения и смысла вещи;
- понимание есть способность объяснить что-либо;
- понимание – процесс включения понимаемого в имеющееся знание, жизненный опыт, интерпретация значения понимаемого в конкретный контекст. Процесс включения познаваемого в личностный тезаурус, наделение его личностным смыслом;
- понимание – способность осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь;
- понимание – сознательная форма освоения действительности, раскрытие и воспроизведение смыслового содержания, предмета, установления связи предметов «мира человека», раскрытия смысла и значений предметов, мира. Понимание – процесс выработки, постижения, освоения человеком значений и смысла предметов и явлений в их взаимосвязи.

Донаучное понимание мира происходит в чувственном восприятии и освоении языка.

Понимание других людей осуществляется в диалоге и сопереживании. В науке понимание предстает как освоение определенных правил и как интерпретация. «Развитие понимания происходит от предварительного понимания, задающего смысл предмета понимания как целого, к анализу его частей и достижению более глубокого и полного понимания, в котором смысл целого подтверждается смыслом частей, а смысл частей – смыслом целого».

В педагогике чрезвычайно важно, чтобы учитель старался понять ученика. Важнейшим моментом понимания ученика является анализ его неправильных ответов. Если ученик говорит, что  $6 \times 5 = 35$ , учитель должен видеть в ответе не столько неправильный ответ, сколько вопрос: почему ученик дал именно этот ответ?

Добываясь понимания учебного материала, учитель должен иметь в виду, что в литературе, искусстве нет одной точки зрения. Каждое явление может описываться и пониматься по-разному. Нет единого понимания и в науке. При всей ограниченности научного подхода это путь к истине проверяемой, воспроизводимой, доказуемой. Поэтому научная истина принимается многими. Требование доказа-

тельности истины, как выразился Г.С. Кнабе, «есть школа нравственной ответственности».

Основоположник психологии понимания В. Дильтей (1883–1991) выделял понимание внутреннего мира другого, понимание себя и понимание культуры, в том числе письменных документов.

Учитель должен понимать свой предмет и знать его. Он должен понимать учеников, обладать своей интерпретацией культуры, но не навязывать ее ученикам. Учитель должен стремиться к педагогическому пониманию.

Учителю важно также знать, что в культурологическом аспекте невозможно стопроцентное понимание людьми друг друга. «В противном случае люди не только перестали бы быть интересными друг другу, а остановилось бы развитие культуры, человека. Продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в дельте понимания и непонимания. В этой же точке находится и движущая сила развития знания» [16, с. 105].

Важнейшую роль в понимании играет деятельность, понимание через практику.

Таким образом, понимание рассматривается как процесс, как результат, как способность, как средство усвоения знаний (технология).

### ***2.3.2. Взаимосвязь понимания, познания и знания***

Познание есть процесс обнаружения вещей, свойств и связей предметов и явлений объективного мира.

Познание есть процесс формирования знания. Знание выступает как продукт общественно-исторической, творческой деятельности людей, как идеальное выражение в знаковой форме общественных свойств и связей предметов и явлений.

Первоначально знание выступает как чувственное отражение мира индивидом. Человек (ребенок) выделяет предмет из мира. Далее человек выделяет отдельные свойства выделенных предметов. Осуществляется это во взаимодействии с предметом. Свойства эти выступают как функциональные, т.е. они имеют определенное значение

для деятельности или отношений субъектов, и в силу этого они личностно значимы.

Понимание заключается в установлении:

- единичности и уникальности вещи;
- связи вещи с другими вещами;
- функционального значения свойств вещи, возможности ее использования на практике;
- способов обнаружения отношений вещей и свойств вещи.

Из сказанного ясно, что познание и понимание не тождественны. Но познание тесно связано с пониманием.

Отражение вещи в окружающем мире – познание, но отражение вещи как отличной от других вещей окружающего мира – это и понимание ее отдельности, ее отличие от других.

Приобретение знаний об отношениях вещей – это и понимание, что вещи могут воздействовать друг на друга. Приобретение знаний о свойствах вещей – это и понимание их ценности, значения, смысла, их функциональной ценности.

К сожалению, в учебном процессе мы часто можем наблюдать, когда цель учебной деятельности сводится к знаниям и не акцентируется процесс понимания.

Сказанное относится к пониманию того, что есть вещь. Существует и следующий уровень понимания – выяснение того, почему вещь такая:

- почему она отличается от других;
- почему обладает именно этими свойствами;
- почему именно так соотносится с другими вещами;
- почему именно так можно обнаружить ее свойства и отношения.

Это уже другой уровень понимания. Если в первом случае мы имели дело со знанием и его пониманием, то здесь мы идем от понимания к знанию.

В генезисе познания и понимания знание и понимание всегда связано с чувственным опытом, функциональностью знания, значением и смыслом познаваемого для субъекта познания. В школьном знании эта связь часто нарушается, она недоступна ученику. В этих условиях понимание приобретаемого знания выводится за границы учебной за-

дачи. Без понимания само знание становится непрочным, теряется мотивация учения.

Осмысливая предстоящий урок, учитель всегда должен ставить себе вопрос: что значит понимание его содержания для ученика?

В процессе понимания участвует весь жизненный опыт ребенка (человека), включая и его эмоциональную составляющую.

Понять – значит, во многом представить себе структуру объекта, его функции, эффективность реализации функции от свойств его элементов и связей между ними.

Понимание учебной деятельности заключается в том, чтобы представить себе человека, во всем многообразии его свойств реализующего определенную функцию (воспринимающего, представляющего, решающего, реализующего свои способности и развивающего их в процессе своей активности и т.д.).

### ***2.3.3. Основные направления оценивания понимания***

Организуя понимание, учитель должен выяснить и оценить:

- насколько новый материал связан с чувственным опытом ученика;
- как ученик связывает полученные знания с имеющимися у него, как новые знания включаются в субъективную систему знаний ученика;
- какие действия ученика могут раскрыть эти связи;
- как и где можно использовать полученные знания; какие примеры, которые раскрыли бы функциональное значение изучаемого материала можно привести;
- имеют ли получаемые знания личностный смысл, какой?
- выяснение, почему ученик делает так, а не иначе;
- почему ученик считает, что он правильно понял учителя;
- может ли ученик пересказать то, что следовало понять и усвоить; возможно, что вопрос о понимании ставить преждевременно, так как ученик не владеет материалом;

- может ли ученик оценить ответ (действие) другого и какими критериями он для этого пользуется;
- какие вопросы, ответы на которые будут свидетельствовать о понимании изучаемого материала, необходимо поставить;
- какими способами, практическими действиями можно обнаружить изучаемые свойства; почему изучаемый предмет (явления) обладает именно этими свойствами;
- какие индивидуальные качества ученика могут препятствовать пониманию;
- понимает ли ученик слова учителя и в том значении, в котором их использует учитель.

#### 2.4. Оценка цели и результата учебной деятельности

Следующими конструктами учебной деятельности, которые мы постараемся рассмотреть, будут *цель и результат* учебной деятельности. Оба эти компонента тесно связаны друг с другом и с мотивацией поведения. Мотивация учебной деятельности определяет, с одной стороны, *принятие* деятельности учеником; с другой – определяет во многом параметры цели и результата деятельности. Недаром говорят, что «цель как закон определяет характер деятельности и ее результаты». При этом необходимо четко различать тему и цель урока. Тема, как правило, отражает содержание части учебной программы, она не направляет учебную деятельность ученика. Рассмотрим простой пример. Учитель объявляет и пишет на доске тему урока: «Изучение произведения А.С. Пушкина “Сказка о золотой рыбке”». Какую активность пробуждает эта тема у ученика? Практически никакой. Другое дело, если мы эту тему трансформируем в следующую цель. «Ребята, сейчас мы будем читать сказку А.С. Пушкина. Внимательно слушайте и отметьте, какими качествами поэт характеризует старика и старуху?» (На уроке можно ограничиться или стариком или старухой, чтобы не перегружать внимание детей. Тогда характеристику другого персонажа можно задать в качестве домашнего упражнения).

Как мы отмечали ранее (см. рис. 1), результатом обучения могут быть знания и умения (навыки), развитие способностей и формирование личностных качеств. Следовательно, цель может относиться или к знаниям, или к умениям (навыкам), или к способностям, или к личностным качествам. Другими словами, цель может относиться или к знаниям, или к способу действия, который приведет к определенному, заранее заданному результату (назовем его нормативно одобренным результатом). В рассмотренном ранее примере о золотой рыбке цель относилась к знаниям, характеризующим героев. Рассмотрим теперь другой пример – сложение двух чисел с переходом через десяток. Ученикам предлагается сложить 8 и 4. Они могут уже складывать 10 и  $x$ , где  $x$  – однозначное число, например  $10 + 5 = 15$ . Учитель выясняет, что для того чтобы сложить 8 и 4 необходимо 4 разложить на два слагаемых, одно из которых будет добавлять 8 до 10 (складывать в пределах 10 ученики умеют). Тогда мы получим  $8 + (2 + 2)$  или иначе  $(8 + 2) + 2$ , или  $10 + 2 = 12$ . Ученики в данном случае должны усвоить систему действий, приводящую одно из чисел к десяти, которое и складывают с остатком. В данном примере результат будет относиться к *способу действий*.

В дальнейшем ограничимся вариантом, когда цель и результат деятельности относятся или к знаниям, или к способу деятельности.

В первом случае *оцениваются знания*, которые демонстрирует ученик, как результат учебной деятельности. Во втором случае *оценивается программа деятельности и отдельные действия* в структуре этой программы, которые должны приводить к нормативно-одобренному результату.

Диагностика профессиональных компетенций учителей средней школы [43] показала, что по пятибалльной шкале их показатели квалификации в области целеполагания находятся в пределах 2,67–3,50 баллов ( $x = 3,27$ ). Исследования А.В. Лопырёва установили, что низкий уровень квалификации в области целеполагания закладывается еще в педагогическом учебном заведении. Установлено, что опыт, получаемый студентами во время педагогической практики, недостаточно осмысливается с позиции навыков педагогического оценивания. В этих условиях рефлексия

целеполагания недостаточно развивается, осложняющим фактором выступает завышенная самооценка студентов в отношении собственного уровня развития навыков целеполагания [28].

Таким образом, мы видим, что, с одной стороны, учитель оценивает прежде всего результат, который демонстрирует ученик. Этот результат получается в процессе достижения цели, которая должна быть сформирована у ученика. Но, с другой стороны, компетенции учителя в формировании цели учебной деятельности недостаточно формируются в процессе подготовки в педагогическом учебном заведении. В этой ситуации у педагога теряется возможность оценить действия ученика, так как он не знает, какую цель реализовал ученик в своих действиях. Деятельность ученика начинает оцениваться по соответствию нормативному результату. Закрывается доступ к пониманию учителем действий ученика.

## **2.5. Оценивание информационной основы учебной деятельности**

Под информационной основой учебной деятельности будем понимать совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности и саму деятельность, позволяющую ученику организовать деятельность в соответствии с вектором «цель – результат». Успешность учебной деятельности во многом определяется адекватностью, точностью и полнотой информационной основы учебной деятельности.

Информационная основа учебной деятельности первоначально предстает перед учеником в виде текста или в своей нормативно-одобренной форме, позволяющей правильно выполнить учебное действие. Содержание информационной основы учебной деятельности будет различным на разных этапах обученности. В процессе формирования информационной основы учебной деятельности целесообразно выделить признаки, составляющие ориентировочную основу для правильного выполнения учебного действия и признаки оценки достигнутого результата. На первых этапах освоения действия ведущее значе-

ние принадлежит процессуальным признакам, на завершающих – результативным. Учитель должен располагать методами оценки используемой учеником информации и алгоритмом обогащения, изменения, трансформации информационной основы учебной деятельности по мере формирования учебного навыка.

Осознание учеником ценности различных признаков приводит к тому, что часть признаков переходит в латентное состояние, т.е. они перестают активно использоваться в учебной деятельности, но должна быть возможность вернуться к развернутой информационной основе учебной деятельности при различного рода затруднениях.

Особо важную роль правильная постановка информационной основы учебной деятельности и ее усвоение учеником играет в начальной школе при освоении различного рода графических навыков: письма, рисования, измерений и др. Осуществляя управление учебной деятельностью, учитель должен знать информационную основу деятельности ученика, отлеживать ее усвоение и управлять этим процессом через оценивание действий ученика.

Важнейшую роль при построении информационной основы учебной деятельности играет наблюдение ученика за действиями учителя. Как показал Б.Ф. Ломов [26], это наблюдение представляет для ученика сложный психологический процесс, формирование которого требует грамотного педагогического руководства.

Там, где ученик имеет дело со словом (текстом), необходимо учитывать субъективную природу слова. Слово передает информацию от одного источника к другому (получателю). В силу субъективного характера слова информация, которую оно несет, нуждается в интерпретации [53].

Учитель должен удостовериться, как ученик понимает значение слова, понимает ли он его так, как оно звучит у автора (учителя, автора текста). Учитель должен убедиться, что ученик интерпретирует его речь в соответствии с его замыслом и должен понять, как ученик связывает его речь с целью урока.

Педагог должен выяснить понимание ребенком слов, из которых состоит задание, т.е. знает ли он эти слова и их значение; выяснить понимание слов в контексте задания,

установить, понимает ли их ребенок в том же смысле, что и учитель, с учетом установленного понимания слов, выяснить понимание цели урока и заданий, вытекающих из поставленной цели, выяснить, нет ли искажения задания контекстом, в котором оно давалось, прошлым опытом ученика, социальным ожиданием.

Человек передает другому не информацию, а собственные мысли, которые, как известно, включают в свою структуру три компонента: сообщение, мотивацию и эмоции [53]. Это существенно затрудняет восприятие и интерпретацию сообщения.

Таким образом, мы видим, что деятельность педагога постоянно адресуется к поиску ответов на вопросы, связанные с оценкой информационной основы учебной деятельности. Ответы на эти вопросы он может найти только в процессах оценивания учебной деятельности ученика.

## **2.6. Оценивание представления о программе учебной деятельности**

Приняв цель учебной деятельности, ученик начинает выступать в качестве субъекта учебной деятельности. При этом перед учеником во всей полноте встают вопросы: что, как и когда ему надо делать для того, чтобы достичь результата? Ученик должен представлять компонентный состав учебной деятельности, способы выполнения действий и их последовательность.

Чтобы оказать эффективную помощь ученику, учитель должен знать (провести) классификацию учебных задач, так как тип задачи определяет метод ее решения.

Наиболее общая классификация связана с выделением задач, реализуемых конкретной психической функцией: увидеть, представить, вообразить, запомнить, воспроизвести, найти решение. Казалось бы, это все репродуктивные задачи, задачи приобретения знаний, каких в обучении очень много. Но они просты только на первый взгляд и оказываются весьма сложными, если попытаться ответить на вопрос: как увидеть, вообразить, запомнить? Это подводит нас к узловому пункту обучения. Задача, сформулированная таким образом, превращается в задачу развития

личности, ее способностей [56], в задачу умения управлять своими способностями.

Для того чтобы научиться решать задачи, понимаемые в традиционном смысле, необходимо сформировать обобщенные учебные умения, связанные прежде всего с анализом учебной ситуации и синтезом знаний.

Рассматривая возможности классификации задач в математике, Д. По́йа выделяет два типа задач: задачи на нахождение и задачи на доказательство. «Конечной целью задачи на нахождение является нахождение (построение, проведение, получение, отождествление)...» некоторого объекта, т.е. неизвестного данной задачи. Конечной целью задачи на доказательство является установление правильности или ложности некоторого утверждения, его подтверждение или опровержение» [42, с. 145]. Хотя данная классификация выполнена математиком для математических задач, она, несомненно, приемлема и для других учебных предметов. Недаром общую постановку задачи на доказательство Д. По́йа начал с примера [42, с. 147]:

«Ходят слухи, что государственный секретарь в обращении к одному конгрессмену употребил по некоторому поводу довольно грубое выражение (которое нам здесь даже неудобно привести). Правда, это только слухи, которые вызывают довольно сильное сомнение. Однако вопрос “Сказал ли он это?” взволновал многих лиц, дебатировался в печати, упоминался на заседании комитета конгресса и мог дойти до суда. Тот, кто воспринял этот слух всерьез, имеет перед собой готовую задачу на доказательство: ему предстоит снять со слуха покров сомнения, он должен доказать (или опровергнуть!), что инкриминируемое выражение было употреблено, и это доказательство или опровержение должно быть им мотивировано со всей доступной в данном случае убедительностью» [42, с. 147].

В случае, когда решаются задачи на нахождение или доказательство, бывает полезным подразделить условие или/и заключение на несколько частей. Необходимо определить процедуры и операции, с помощью которых будет найдено решение, и построить гипотетическую программу использования операций для получения заплани-

рованного результата. Вернемся к примеру, приведенному Д. Пойа:

«Возьмем, к примеру, детектив. Неизвестное – убийца; автор старается ошеломить нас действиями героя-сыщика, который придумывает схему или линию действия, начинающуюся с первичных улик и заканчивающуюся опознанием и поимкой убийцы. Объектом наших поисков может оказаться неизвестное любой природы или раскрытие истины, относящейся к любому виду вопросов: наша задача может быть теоретической или практической, серьезной или пустячной. Чтобы ее решить, мы должны составить хорошо продуманную, согласованную схему операций (логических, математических или материально обеспечивающих), начинающуюся с условия (предпосылки) и заканчивающуюся заключением, ведущую от данных к неизвестному, от объектов, находящихся в нашем распоряжении, к объектам, которых мы собираемся достичь» [42, с. 151].

Учитель, как правило, знает, какие процедуры и операции необходимо использовать при решении задачи. Нужно, чтобы их нашел ученик, а учитель должен создать условия, которые помогут ученику найти эти процедуры и операции. В качестве такой помощи может выступить подсказка, как лучше разбить на части условия задачи, с какого пункта целесообразнее начать поиск решения (так как могут существовать причины, требующие приступить к решению именно с этого пункта), в какой последовательности по отношению к частям решать задачу, учитывая, что решение каждой частной задачи (подзадачи) расширяет информационную базу для решения других подзадач. Возможны случаи, когда следует приостановить решение частной задачи, которая решается с трудом, и вернуться к ней на более позднем этапе, после решения других подзадач. Здесь самое важное – использовать полученную информацию как оперативную базу для решения последующих задач. Если ученик не может решить задачу, учитель должен найти близкую ей, но более легкую.

Программу решения учебной задачи можно представить как цепь взаимосвязанных вероятностных суждений. Умение выстраивать такую цепь является не только одним из ведущих учебных умений, но и основой научной дея-

тельности. Чем длиннее эта цепь, тем больше вероятность найти нетривиальное решение. Пример этого – решения шахматных задач выдающимися гроссмейстерами.

В процессе поиска решения ученик может опробовать разные стратегии и способы действия. Заключительный этап решения – выбор одной из стратегий, реализуемой определенными способами действий. Назовем этот вариант индивидуальной программой достижения цели-задания.

Дидактически полезно зафиксировать все программы, которые были опробованы в процессе достижения цели. Эти программы, войдя в педагогический арсенал учителя, позволят в дальнейшем более эффективно строить процесс обучения. Изучая подобный набор программ, учитель может сделать вывод о мыслительном процессе ученика, набор стратегий поможет выявить условия задачи, на которых акцентировал внимание ученик, выяснить, с чем они были связаны, какие процедуры обработки информации использовались вплоть до формул, по которым проводились вычисления (на уроках математики, физики, химии).

Однако не следует думать, что весь процесс построения программы всегда ведет к положительному результату. Он содержит и тупиковые шаги, ошибочные действия. Нахождение решения – это творческий поиск.

Как мы уже отмечали, школьные учебные проблемы являются субъективными, но для ученика они выступают в качестве объективных. Как и в каждом процессе творчества, при решении учебных проблем могут наступать моменты озарения, постижения истины, которые трудно описать. Однако дидактически полезно побудить ученика к попытке описать этот творческий акт учителю и другим ученикам. Изучение подобного рода эвристик представляется очень ценным.

В школьной практике программа действий, ведущая к достижению цели урока, известна учителю. Оставляя за учениками возможность самостоятельно найти эту программу, учитель в своей деятельности руководствуется нормативно-одобренной программой (или разработанной самим учителем). Он сверяет действия учеников с этой программой и добивается ее освоения. В этом случае оцениванию подлежит усвоение элементов программы и по-

следовательности ее выполнения. На примерах освоения нормативно-одобренных программ учитель формирует навыки решения задач определенного типа, иными словами, навыки самостоятельной реализации программ определенного типа.

Обращение к оцениванию программ является важным шагом к пониманию учебного материала, к выяснению не только того, какой результат получен, но и того, как он был получен.

## **2.7. Оценивание процессов принятия решений в учебной деятельности**

Процессы принятия решений пронизывают всю учебную деятельность ученика. Еще до начала учебной деятельности ученик решает, как он будет себя вести, чего будет добиваться. Усвоив цели учебной деятельности и задачи, которые необходимо решить для ее достижения, ученик вспоминает, не было ли подобных задач в прошлом, если были, то, что можно использовать из прошлого опыта; если задача новая, ученик прикидывает, какая информация необходима для ее решения, какую программу выбрать, как оценить успешность своих выборов. При принятии решения ученик руководствуется *критерием* достижения целей учебной деятельности. При творческом подходе цель может быть достигнута различными способами. В этом случае ученик решает, какой способ предпочтительнее. Работа по оценке принятия решений должна проводиться в *совместной* деятельности ученика и учителя, формирование навыков самооценки своих действий в структуре учебной деятельности является главным направлением формирования умения учиться.

Реализованный в настоящей главе подход к проблеме оценивания с общетеоретических позиций системогенеза деятельности позволяет выделить основные направления оценивания учебной деятельности ученика. Учитель самостоятельно может развить эти направления, конкретизировав их и приложив к содержанию конкретного урока и методу обучения.

## 2.8. Психологический анализ урока с позиций оценивания

Выше мы рассмотрели процесс оценивания в структуре психологической системы деятельности. В настоящем параграфе мы рассмотрим процессы оценивания, представленные в реальном уроке. Для удобства анализа выделим традиционные разделы урока: организационный момент, опрос, объяснение нового материала, закрепление нового материала, задание на дом. В настоящее время мы можем встретить уроки разного типа, но при их анализе мы обязательно обнаружим перечисленные выше компоненты. Их представленность может быть различной.

Мы постараемся провести свой анализ урока с позиции совместной деятельности.

Начнем с *организационного* момента. Его целью является подготовка учеников к учебной деятельности. На данном этапе учитель оценивает:

- присутствие учеников на уроке;
- психологическую готовность к учебной деятельности;
- информационную готовность (наличие учебника, тетради, планшета, компьютеров и т.д.);
- настроение учеников;
- различные нештатные ситуации.

### *Опрос учащихся по заданному материалу*

На основе оценивания ответов учеников учитель должен:

- выяснить, как ученики усвоили материал предыдущего урока;
- как этот материал усвоили отдельные ученики (дифференцированное оценивание);
- выяснить трудные для усвоения места и вернуться к их объяснению (опрос должен быть обучающим);
- установить понимание текущего материала в контексте изучаемого материала;
- выяснить, как ученики понимают прикладное значение изученного, каков личностный смысл изученного;
- раскрыть воспитательный потенциал учебного материала;

- создать условия для самопроверки учениками своих знаний;
- обратить внимание на индивидуальные качества учеников, проявившиеся во время опроса;
- оценить прилежание учеников;
- мотивировать учебную активность учащихся, используя процедуру оценивания;
- в процессе опроса дать рекомендации по литературе, в которой ученики могут найти дополнительный учебный материал;
- организовать коллективную работу по углублению знаний;
- вовлекать учеников в процессы оценивания отдельных ответов.

#### *Опрос учащихся при изучении нового материала*

На основе оценивания ответов учащихся учитель должен:

- выяснить, поняли ли ученики цель урока и вытекающие из этого задачи;
- выяснить, как ученики понимают новый материал в его связи с предыдущим;
- оценить, как ученики поняли практическую значимость изучаемого;
- выяснить, есть ли у учеников другая точка зрения на оценку и значение изучаемого материала;
- определить, что больше всего заинтересовало учеников в изучаемом материале;
- выяснить, какие вопросы возникли у учеников;
- обратить внимание на успешных и неуспешных;
- выяснить, правильно ли ученики понимают язык учителя;
- определить, достигнута ли цель урока.

#### *Цель опроса при закреплении учебного материала*

Опрос при закреплении учебного материала преследует во многом те же цели, что и оценивание в процессе изучения нового материала. Главная его задача – оценить результаты предыдущего этапа урока. Отдельная задача – создать для ученика условия для самооценки в отношении усвоения материала урока.

В случае непонимания материала урока частью учеников следует выяснить причины непонимания и необходимости возвращения к повторному объяснению. Учитель должен видеть в ответе ученика не столько неправильный ответ, сколько проблему: почему ученик дал именно этот ответ.

При возвращении к объяснению учитель должен учитывать разную степень усвоения учебного материала и опираться на «сильных» учеников, проверяя усвоение на «слабых». В проверку усвоения материала должны вовлекаться все ученики.

#### *Оценивание в процессе задания на дом*

Цель данного этапа работы – сформировать у учеников программу самостоятельной работы по освоению нового материала урока. При этом освоение учебного материала предполагает два этапа: понимание нового материала; запоминание того, что понято. Нередко ученики ограничиваются первой задачей, но достаточно часто мы наблюдаем и второй случай, когда ученики, не обращая внимание на понимание, стараются запомнить учебный материал (то, что называется зубрежкой). Задавая домашнее задание, учитель должен дать комментарий в виде программы домашней работы (что, как и когда должен делать ученик), задать критерии для самопроверки (по каким признакам ученик может судить о том, что он правильно выполнил домашнее задание).

## Глава III

# ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И СПОСОБНОСТЕЙ

### 3.1. Оценка личностных качеств

В соответствии с основными результатами любого образовательного процесса (см. рис. 1) нам необходимо рассмотреть представленность *оценивания* в процессах *формирования личностных качеств* и *развития способностей* учащихся.

При оценке формирования личностных качеств и способностей необходимо помнить, что здесь мы вторгаемся в зону личностных интересов школьника. Мы сталкиваемся с проблемой, которая носит глубоко нравственный характер. Для того чтобы обеспечить успешность процесса воспитания, нам необходимо диагностировать показатели этого процесса (другими словами – диагностировать процесс формирования личностных качеств), но одновременно мы должны соблюдать этический принцип – внутренней автономии и свободы личности ученика.

Работы в области психологии личности показывают, что «адекватное понимание человеческого поведения возможно только при изучении человека в его целостности» [49, с. 21]. Учителя должна интересовать прежде всего индивидуальность ученика, его самооценку. Для организации оценивания личностного развития учитель должен опираться на знание общей природы личности, законы ее развития (номотетический подход), на фоне которых проявляется интерес к индивидуальным качествам (идеографический подход). Оценка, диагноз и прогноз – это всегда индивидуализированное действие.

Обращаясь к личностному оцениванию, мы должны помнить, что структура личностных качеств имеет возрастную динамику. При этом мы имеем дело с определенным набором личностных качеств. Как пишет Г. Олпорт, «слабость всех списков... заключается в том, что настойчивые вопросы философа по-прежнему остаются без ответа. От-

куда психолог знает, что эти качества образуют нормальность, что это хорошие качества и что все люди должны обладать ими [38, с. 40–41]. (Здесь вспоминается сон царя Соломона, которому ночью во сне явился Господь и сказал: «Проси, что дать тебе». И Соломон попросил: «Даруй рабу твоему сердце разумное, чтобы судить народ твой и различать, что добро и что зло» (3 Царств 3:5,9).

Осознавая ограниченность любых списков личностных качеств, мы все же считаем необходимым привести перечень личностных черт (диспозиций), которые можно отнести к сущностным. Это сострадание, милосердие, любовь, совесть, справедливость, интеллект, мудрость, мужество, умеренность, эмоциональность, энергичность (экстраверсия), способности, включая рефлексию, свободу воли, преданность, трудолюбие, общительность. К отрицательным качествам следует отнести: криводушие, лицемерие, лукавство (подлость), зависть, гордыню [54].

По своему усмотрению педагог может добавлять в этот перечень другие качества, которые он стремится воспитывать.

Следует отметить, что непосредственно мы не наблюдаем отмеченных качеств ученика. Мы не наблюдаем трудолюбия, но мы видим, что ученик по собственному желанию выполняет учебные задания регулярно и систематически; мы не видим общительности, но мы наблюдаем, как часто ученик вступает в общение с другими учениками, что он делает это с удовольствием и т.д.

«Наблюдайте, в этом всё», – говорил Флобер. Наблюдение является основным методом, который позволяет учителю собрать факты, которые в дальнейшем интерпретируются как проявления личностных качеств. Благоприятные условия для таких наблюдений имеются у учителя начальных классов, так как он может вести наблюдения на различных уроках и на различном возрасте.

Имея данные наблюдения, учитель может осуществить правильное оценивание личностных качеств, определяющих его поведение.

В качестве примера рассмотрим процесс формирования одного из сущностных качеств ученика – совести. Для начала дадим определение совести и словесного акта, а затем

рассмотрим процесс формирования совести, особое внимание обратив на роль рефлексии в формировании совести.

Философский словарь [48] скромно сообщает, что совесть – «категория этики, характеризующая способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков; одно из выражений нравственного самосознания личности, совесть проявляется как в форме рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, так и в форме эмоциональных переживаний (например, угрызение совести)» [48, с. 620].

Поступок «по совести» позволяет человеку пережить изумительное и таинственное душевное состояние, раскрывает перед нами истинную духовную свободу. В этот момент человек начинает постигать духовную свободу не с чужих слов, не отвлеченным рассудком, но собственным опытом. «Человек, верно переживший совестный акт, завоевывает себе доступ в сферу, где долг не тягостен, где дисциплина слагается сама собой, где инстинкт примиряется с духом, где живут любовь и религиозность» [17, с. 179].

Совесть живет в каждом человеке, даже в самом мрачном и ожесточенном, и она приводит человека к покаянию, но для этого надо отдаться совести, подчиниться ее действию в совестном акте.

«Беда современного человека в том, что он “научился относиться критически” к освященной, иррациональной глубине совести, ограждая себя от ее голоса. В среде современной интеллигенции царит не высказываемое, но молчаливо подразумевающееся и все более укореняющееся воззрение, будто “умному” человеку, собственно говоря, решительно нечего делать с совестью, у него много дел поважнее: ему надо приспособиться к сложным законам общественности, хозяйственности и политики для того, чтобы научиться комбинировать эти законы в свою собственную пользу и на этом построить свое благополучие. Такому дельцу невдомек, что совесть нужна каждому человеку, и не только в важные, поворотные минуты его жизни, но и в ежедневных делах и в обыденных отношениях; и то,

что не тронута ее лучом, оказывается не только недоброчкачественным в смысле духовной ценности, но и жизненно непрочным, некрепким, в высшей степени подверженным распаду и в личной, и в общественной жизни... Там, где совесть вытравливается из жизни, ослабевают чувство долга, расшатывается дисциплина, гаснет чувство верности, исчезает из жизни начало служения; повсюду воцаряется продажность, взяточничество, измена и дезертирство; все превращается в бесстыдное торжище, и жизнь становится невозможной» [17, с. 180].

Отметим, что нравственные нормы, мораль определяют поведение человека, выступая или как стимул, или, если они стали лично значимыми, как мотив. В первом случае человек «сверяет», сопоставляет свое поведение с моральными нормами и старается их соблюдать из страха наказания. Во втором случае нравственные нормы служат мотивом поведения. Нам важно отметить, что и в том и в другом случае присутствует *акт соотнесения* поведения и моральных норм и что моральная норма *побуждает и направляет* поведение в первом случае опосредованно, во втором случае прямо. Но мы знаем, что деятельность и поведение не только мотивируются, но и корректируются на основе самоконтроля. Личность производит *самооценку совершаемых поступков*. Этот *нравственный самоконтроль* происходит путем соотнесения нравственных параметров поведения с моральными нормами. В том случае, когда моральные нормы стали лично значимыми, человек самостоятельно формирует для себя нравственные обязанности и требует от себя их выполнения.

Заметим, что нравственные нормы становятся лично значимыми только у части общества, для большинства это внешний стимул, определяющий характер поведения. В этих условиях природа должна была позаботиться о дополнительных гарантиях морального поведения. Таким гарантом стала совесть.

Моральный самоконтроль часто констатирует расхождение реального поведения с нравственными нормами, но не приводит или в большинстве случаев *не может* привести к изменению *уже совершенного* акта поведения. Тогда наше сознание *констатирует* факт расхождения поведе-

ния и нравственной нормы, и таким образом формируется *негативный градиент* оценки собственного поведения. Причем это характерно для обеих ипостасей нравственной нормы – стимула и мотива. Негативный градиент оценки начинается проявляться как некоторая *оценочная мотивация* в отношении самого себя. Любая мотивация порождает *соответствующее мотивационное состояние*, которое субъективно проявляется в особом чувстве неудовлетворенности или удовлетворенности собой – *в совести*. Учитывая это, можно предположить, что физиологическая основа совести близка к физиологической основе биологической мотивации. Нейропсихологические и нейрофизиологические данные о воздействии сознания на подкорковые процессы позволяют высказать эту гипотезу.

Совесть характеризует способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности и требовать от себя их выполнения, производить самооценку совершаемых поступков [17, с. 179]. Совесть выступает в форме внутреннего императива, определяющего поведение человека при достижении самых различных целей. Если в морали отражаются потребности человека и общества на основе исторического опыта многих поколений, то совесть всегда индивидуальна; она лежит в основе не только рационального осознания нравственного значения совершаемых действий, но и эмоциональной (чувственной) оценки этих действий. Именно чувственная составляющая совести выступает в роли мотивации. В совести морально должное и фактически принятое совпадают далеко не всегда и не полностью.

Совестный акт возникает бессловесно, из иррациональной глубины души. «Совесть есть *состояние нравственной очевидности*» [17, с. 192]. Это очень точное определение И.А. Ильина – именно нравственная очевидность, а не рассудочное решение. Совестный акт выступает как сильнейшая мотивация конкретного нравственного поступка и переживается как сильнейшее чувство. В то же время совестный акт есть проявление свободной воли, волевое действие.

Представленный выше анализ показывает, что в большинстве случаев ученые говорят о том, что совесть во мно-

гом определяет как само поведение, так и его оценку, что совесть составляет часть целого, которое обозначается как душа человека. В стороне остается проблема онтологии самой совести. Без этого невозможно спланировать исследование того, что есть совесть, разработать подходы к диагностике совести, ее представленности в структуре личности.

Попробуем наметить пути к решению обозначенных проблем.

Совестный акт можно рассматривать как внутреннюю деятельность, связанную с оценкой своего поведения, как своеобразную *совестную рефлексию*. Совесть побуждает к деятельности, санкционирует деятельность и оценивает ее. Совесть тесно связана с нравственными нормами, которые превратились для личности в *абсолютные ценности*, стали ее *нравственными качествами* [57].

Для того чтобы стать мотивами поведения, нравственные нормы должны стать лично значимыми, обрести человеческими страстями, наполниться жертвенностью, воплотиться в поступках. Они должны быть связаны с чувством *любви, справедливости и добра*.

Сказанное позволяет утверждать, что только при определенных условиях нравственные качества могут служить основой совести. Эти условия – это необходимость того, чтобы данные качества стали для личности *абсолютной ценностью*, составили интраиндивидуальную структуру совести [57].

Обращение к вопросам светского нравственного воспитания позволяет выделить следующие приемы (методы):

- ориентация на исторические гражданские ценности;
- воплощение этих ценностей в поведении героев, высоко оцениваемых обществом, подкрепление моральных норм, подлежащих усвоению, примерами;
- наличие свидетелей добродетельного поведения воспитанника;
- необходимость формирования желания стать добродетельным;
- преодоление порочных мнений, мешающих проявлению добродетели;
- стремление раскрыть причины, определяющие поступки человека;

- наличие среды, предполагающей нравственное общение;
- незыблемое знание добра и зла.

Проведенный анализ позволяет предложить общую программу воспитания совести.

Подчеркнем, что субъектами процесса воспитания совести являются и воспитанник, и воспитатели, и родители. Задача воспитателей заключается в том, чтобы воспитанник усвоил «незыблемое знание добра и зла», сформировать мотивацию к этому познанию, организовал активность воспитанника, направленную на делание добра.

Важнейшую роль в решении отмеченных задач играют отношения, устанавливаемые между воспитанником и воспитателем. Выделим среди них веру учителя в ученика и веру ученика в учителя. Для начала определимся с понятием «вера» и его использование в светском воспитании.

Мы склонны согласиться с определением веры, которое дает И.А. Ильин. «Вера, – писал он, – есть отношение к тому, что человек считает за самое главное, самое важное для себя, чем он дорожит и чему служит, что составляет предмет его желаний и стремлений. Кто имеет такой предмет, тот верит в него. Вера – это всегда подвижничество во имя того, во что веришь, это отказ и ограничения, в определенной мере боль и страдания. Но это и великая радость служения».

Говоря о воспитании совести, мы должны констатировать, что такой верой для учителя должна выступать вера в ученика. Вера учителя в ученика коренится *не в знании ученика*, а в себе самом, в своих личностных ценностях, своих чувствах и стремлениях. Верить в ученика – значит сделать его *реальным центром своей жизни, своей любви и своего служения*. Не будем идеализировать ситуацию – лишь немногие учителя поднимаются до истинной веры в ученика. Именно эти подвижники творят чудеса в реальной практике воспитания ребенка. Не будем упрекать тех, кто не поднялся до подлинной веры, но будем отчетливо представлять резервы педагогики.

Для того чтобы определить, во что человек верит, необходимо установить, каким ценностям он служит, что выбирает и к чему стремится. Для учителя это значит

определить, какое место в системе его ценностей занимает конкретный ученик. Учитель сам *строит* свою веру и приходит к своему видению ученика и учебного процесса. Он может формировать профессиональную деятельность на основе веры в ученика, но может отвести этой вере один уголок души. Он может разочароваться в вере и отходить от нее, изменять вере по «расчету». Только не может быть учителя без веры в ученика.

Вера в ученика не основана на знании, но знание способствует формированию веры в ученика. При этом знание должно быть глубоким и достоверным. Парадокс заключается в том, что только истинное знание, знание максимальной достоверности и доказательности, ясности и точности позволяет осознавать границы своей компетентности, объяснительной и созидательной силы. Полузнание, полубразованность живет «ясными», готовыми схемами, не дает увидеть сложность реального явления. Поэтому так важно, чтобы учитель был по-настоящему образованным человеком. С истинного, глубокого познания начинается строительство веры в ученика, которая постепенно может превратиться в подлинную веру, становящуюся целью жизни.

Начиная с научно доказанного факта многогранных способностей учащегося, качественной индивидуальности каждого, с убеждения, что каждый ученик *талантлив по своему*, через осознание ограниченности нашего знания об ученике и путях реализации возможностей учащегося, учитель приходит к осознанию *ограниченности своих возможностей*. Тогда в дополнение к знаниям приходит вера в ученика, сопряженная с неустанным поиском путей к его душе, новых приемов и методов совместного постижения истины, раскрывающая ученику тайны *его* бытия на каждом этапе *его* жизненного пути. Именно вера в ученика порождает творчество учителя. Без веры в ученика нет педагогического творчества, педагогический поиск превращается в поиск себя, реализацию себя, совершенствование себя. Мастерство учителя проявляется в методе (методике), является итогом рационального опыта, а не духовного поиска. Вера в ученика направляет педагогический поиск на ученика, в нем учитель ищет тайну педагогического успеха. Он как бы растворяется в ученике и поднимает-

ся вместе с ним к тайнам бытия. Абстрактный педагогический метод превращается в способ жизни. Конкретные способности педагога переплавляются в способности ученика, насыщаются чувствами, учитель видит мир глазами и чувствами ученика. Сверяя свои душевные способности с душевными способностями ученика, учитель привносит в педагогический процесс свою духовность, а его душевные способности приобретают характер духовных способностей. В силу сказанного вера в ученика выступает как одна из главных духовных способностей учителя, его важнейшей профессиональной компетентностью.

Рассмотрев вопрос, относящийся к вере учителя в ученика, мы должны посмотреть на проблему с другой стороны: *вера ученика в учителя*.

Проводя анализ факторов, влияющих на успешность нравственного воспитания, мы отметили важную роль наставника в этом процессе. Наиболее значимыми наставниками выступают родители и учителя-воспитатели. Здесь нам хочется вспомнить слова Плутарха о роле учителя, который писал, что для каждой добродетели у нас (греков) есть свой бог и только «никакого из богов или демонов не касается забота о воспитании и образовании сменяющих друг друга урожаяев детей и юношей, что нет бога, который имел бы попечение довести растущего человека до добродетели и не позволил бы ему уклониться или отойти от добрых задатков в его природе вследствие дурного окружения и отсутствия руководителя» [41, с. 559]. Эту божественную миссию должен выполнить педагог. Оценивая всю сложность его деятельности, можно сказать: «Трудно быть богом». Плутарх высоко ценил учителей и считал, что их необходимо «почитать и прославлять» [41, с. 595].

Учитель должен твердо знать цель своей деятельности, обладать необходимыми знаниями и умениями, чтобы наметить путь к достижению цели и обладать волей, обеспечивающей путь к цели. По этому поводу Плутарх писал, что главное – «не то, из чего творится, а то, что творится, и то, зачем творится и как» [41, с. 376]. Ученик должен верить в учителя, руководствуясь отношением к учителю общества, родителей, поведением самого учителя. Различные качества учителя в обобщенном виде выступают как его авторитет.

Примером такого учителя может служить Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970), посвятивший себя воспитанию «мыслящих личностей». Сухомлинский воспитывал в своих учениках такие качества, как долг, честь, достоинство, свобода. Воспитательный процесс осуществлялся на основе художественных образов, поучений, наставлений, примеров из жизни страны и ближнего окружения.

В процессе воспитания ребенок усваивает нормы морали. При этом нравственные нормы, мораль определяют поведение человека, выступая или как стимул, или, если они стали лично значимыми, как мотив. В первом случае человек «сверяет», сопоставляет свое поведение с моральными нормами и старается их соблюдать из страха наказания. Во втором случае нравственные нормы служат мотивом поведения. Нам важно отметить, что и в том и в другом случае присутствует акт соотнесения поведения и моральных норм и что моральная норма побуждает и направляет поведение, в первом случае опосредованно, во втором случае прямо.

Учитывая важную роль саморефлексии в осознании морального поведения, одним из наиболее существенных методов воспитания совести следует признать *организацию* процессов саморефлексии поведения с позиции проявления в нем нравственных качеств субъекта. Как материал для проведения рефлексии могут выступать образцы собственного поведения, жизнь и поступки героев, поведение персонажей литературных произведений, специально заготовленные кейсы, в которых нашли отражение различные нравственные качества и моральные нормы.

Анализ нравственного поведения должен быть направлен как на социально одобряемые качества, так и на осуждаемые. Через этот анализ субъект должен усвоить, «что такое хорошо и что такое плохо». Одновременно с познанием добра и зла необходимо формировать чувственное отношение к соответствующим формам поведения. В конечном счете у субъекта должно быть сформировано соответствующее отношение к различным поступкам. Воспитываемые положительные качества должны стать лично значимыми, обрасти человеческими страстями. Они должны быть окрашены чувством любви или ненависти. Граж-

данские нормы поведения тогда становятся источником духовности, когда они принимаются не только разумом и чувствами, когда индивид готов отказаться от своей единичности, чтобы стать всеобщим [22, с. 53].

Подводя итог, мы можем сказать, что успешность воспитания совести (да и всех нравственных качеств) определяется:

- верой воспитателя в воспитанника и верой воспитанника в воспитателя;
- знанием учителя того, какие качества он стремится воспитать в учениках, и знанием воспитанников;
- единством знания добра и делания добра;
- организацией рефлексии и саморефлексии образцов поведения других и собственного поведения;
- мотивацией добродетельного поведения у учеников и демонстрацией этого поведения воспитателем;
- сочетанием направления деятельности учителя и деятельности государства в области нравственного воспитания;
- организацией нравственной деятельности учеников и анализом нравственных поступков других;
- нравственной средой, в которой находится воспитанник, в том числе и формируемой средствами массовой информации;
- культивированием нравственных поступков (пока идет процесс дегероизации прошлого, а настоящее редко дает образцы нравственного поведения, достойного подражания);
- индивидуальным подходом к воспитаннику;
- включением воспитанника в духовную культуру, включающую универсальные и этнокультурные ценности.

Заметим также, что перечисленные выше методы воспитания предлагают совместную деятельность воспитателя и воспитанника. Более того, чтобы эта деятельность превратилась в систему, необходимо, чтобы воспитательный процесс проходил в режиме *взаимодействия* воспитанника и воспитателя. Оценивая трудности процесса воспитания и роль воспитателя в этом процессе, хочется еще раз сказать: «Трудно быть богом».

Мы рассмотрели процесс воспитания только одного личностного качества – совести, который показывает трудности оценки личностных качеств. Этот анализ демонстрирует, что оценка личностных качеств предполагает знание *истории личности, социальных условий поведения, собственной структуры личностных качеств*. Одновременно следует и другой педагогически важный вывод: нельзя воспитывать личность, не оценивая процесс формирования ее личностных качеств.

### **3.2. Оценка формирования и развития способностей ученика**

Завершая рассмотрение «квадриги» результатов образования (см. рис. 1), остановимся на развитии способностей и оценке этого развития.

Как и при развитии личностных качеств, вначале мы остановимся на характеристике когнитивных качеств, а затем рассмотрим возможные пути развития познавательных способностей. Это позволит нам ответить на вопрос: *что подлежит оцениванию в процессе развития способностей?*

#### **3.2.1. Параметры оценивания способностей**

Способности мы будем рассматривать как системную сущность, описываемую в трех измерениях: как свойства индивида, субъекта деятельности и личности [51].

Способности человека как индивида отражают их природную (биологическую) сущность. Они сформировались для обеспечения выживания человека в естественных природных условиях. Способности индивида есть свойства его функциональных систем, реализующих отдельные психические, познавательные и психомоторные функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии познания окружающего предметного и социального мира ив организации адаптивного поведения (в том числе жизнедеятельности).

Способности человека как субъекта деятельности развиваются на базе природных способностей индивида. Под

влиянием требований деятельности природные способности индивида приобретают черты оперативности, тонкого приспособления к требованиям деятельности, достраиваются механизмом интеллектуальных операций и включаются в психологические функциональные системы, реализующие предметную и идеальную деятельность. Как и способности индивида, способности субъекта деятельности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности.

Способности личности есть способности субъекта деятельности, поставленные под детерминирующее воздействие свойств личности и определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поведения.

Представленная дифференциация структуры способностей является в определенной мере условной, так как каждый человек одновременно является и индивидом, и субъектом деятельности, и личностью. Психология имеет целью познание индивидуальности человека. При этом индивидуальность человека мы понимаем, следуя за Б.Г. Ананьевым, как единство и взаимосвязь его свойств как личности и как субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. Среди свойств, определяющих индивидуальность человека, важная роль принадлежит способностям. Для того чтобы познать индивидуальность человека с точки зрения его способностей, необходимо выделять его способности как личности и как субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные способности индивида. Это способности одного и того же человека. Качественное своеобразие сочетания способностей человека как индивида, субъекта деятельности и личности дает индивидуальные способности конкретного человека.

Предлагаемая модель способностей человека одновременно выступает и как модель познания способностей человека, и как модель развития способностей. Невозможно познать способности, ограничиваясь только одним аспектом: природным, деятельностным или социальным.

Рассматривая развитие способностей, можно выделить три фактора культурной детерминации.

Во-первых, необходимо подчеркнуть тот факт, что ребенок, в отличие от животного, рождается с незавершенным формированием функциональных систем психической деятельности. Функциональные системы, реализующие психические функции, вызревают в течение длительного постнатального периода. Этот процесс детерминируется средой жизнедеятельности. Функциональные системы изначально формируются как окультуренные «второй природой», созданной человеком.

Во-вторых, развитие способностей детерминируется социальными формами деятельности.

В-третьих, развитие способностей детерминируется индивидуальными ценностями и нравственностью. Именно эти индивидуальные ценности и смыслы станут определять качественную специфику способностей, от них будет зависеть, что увидит и запомнит человек, какие решения он примет.

Так как способности являются свойством функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, а психические познавательные процессы отражают процессуальный аспект деятельности функциональных систем, то становится очевидной связь способностей и психических познавательных процессов. В основе и тех и других лежат функциональные системы, обеспечивающие познание окружающего мира и самого себя.

Высказанное положение о единстве способностей и психических процессов позволяет подойти к оценке результатов ментального развития человека. Они будут выражаться в развитии свойств психических процессов и в развитии способностей, прежде всего интеллектуальных операций, отражающих развитие способностей ученика как субъекта учебной деятельности. Основные виды психических процессов и их свойства представлены на рис. 6–11, виды и свойства психомоторики, представлены на рис. 12–13.

Представленные на рис. 6–13 основные виды психических процессов и их продуктивности позволяют определить направления оценки познавательных способностей. Методы их диагностики учитель должен выбрать сам.

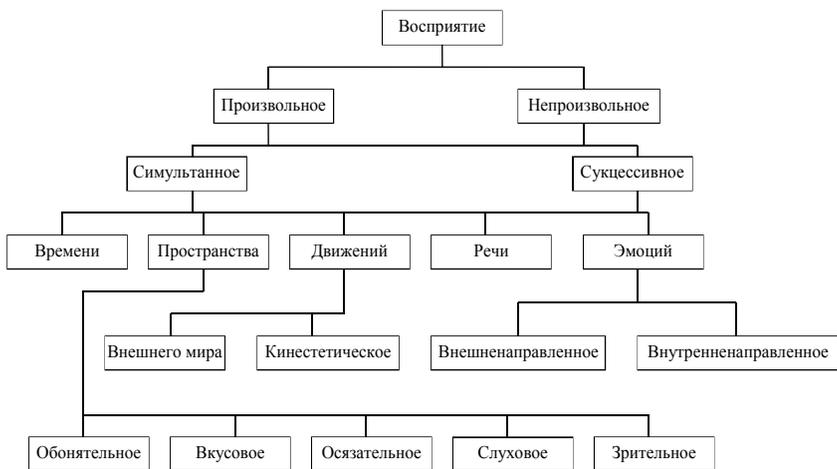


Рис. 6. Основные виды восприятия

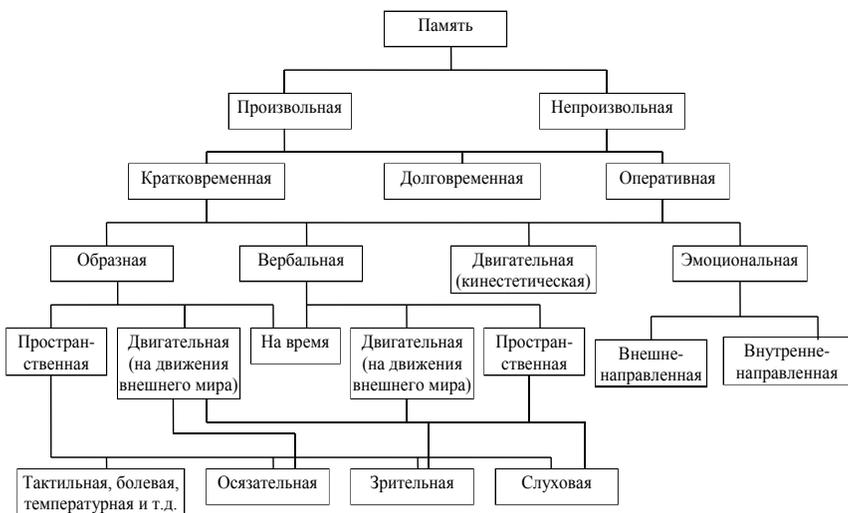


Рис. 7. Основные виды памяти

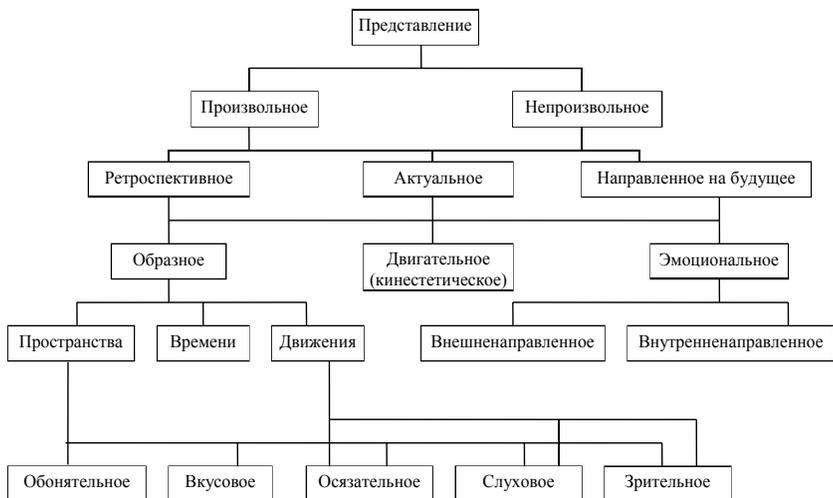


Рис. 8. Основные виды представлений

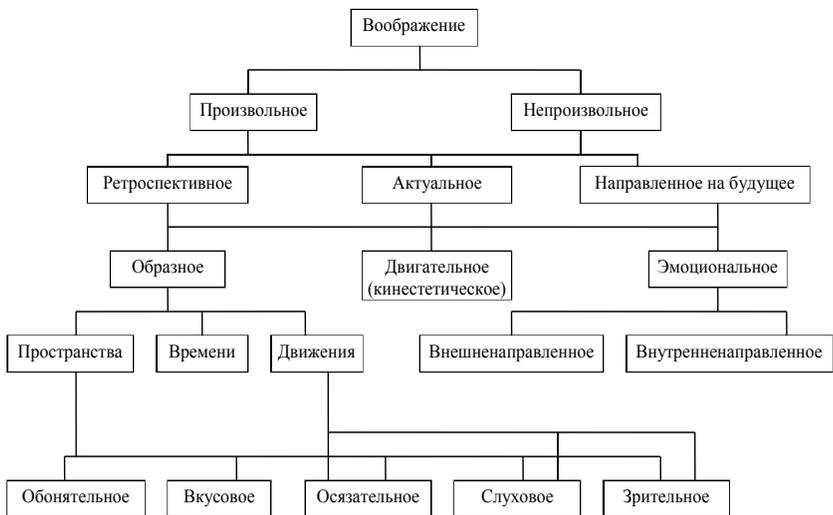


Рис. 9. Основные виды воображения

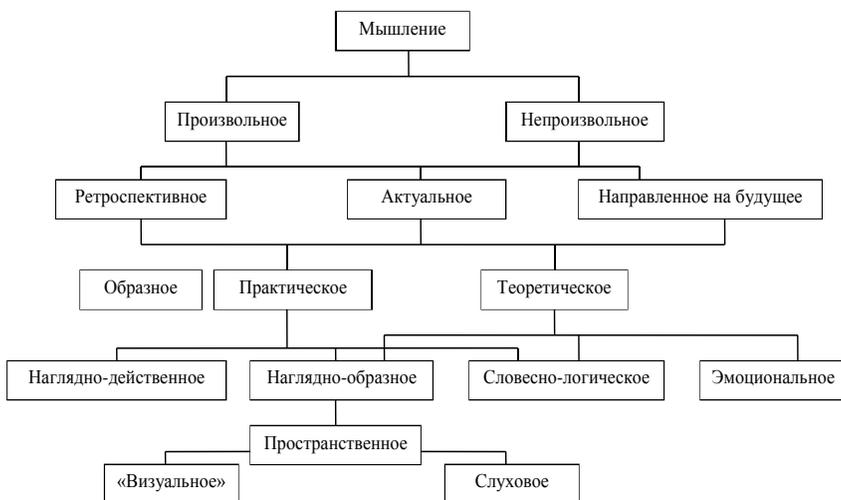


Рис. 10. Основные виды мышления

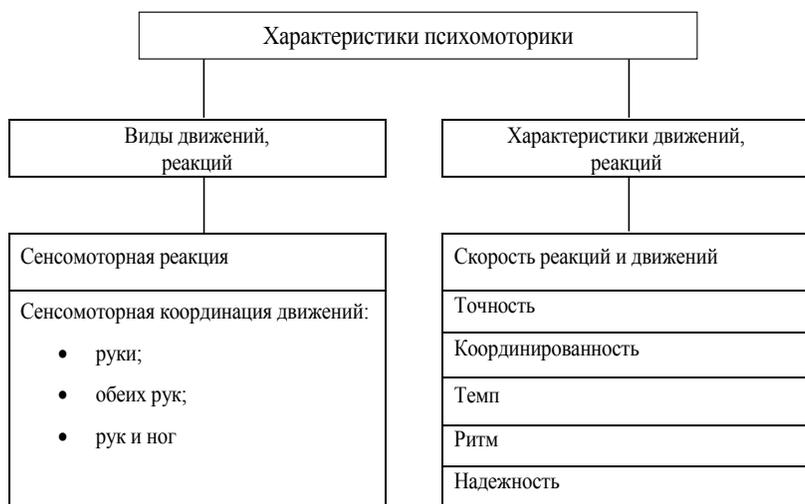


Рис. 13. Характеристики психомоторики

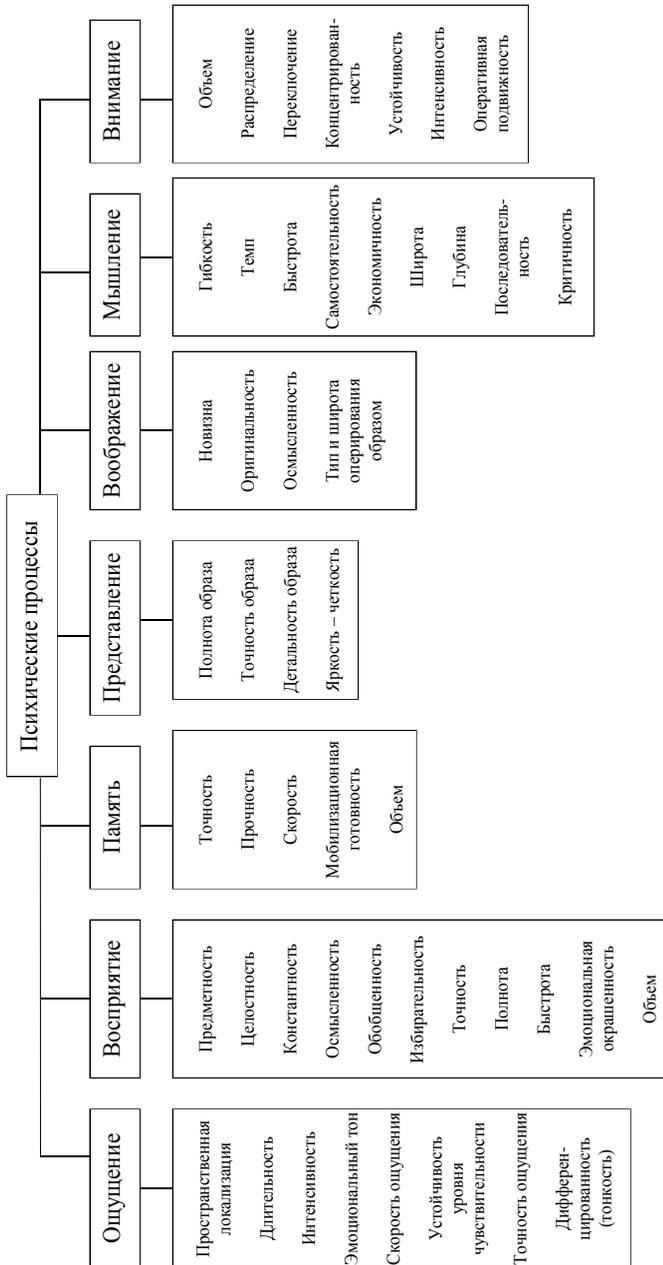


Рис. 11. Свойства психических процессов

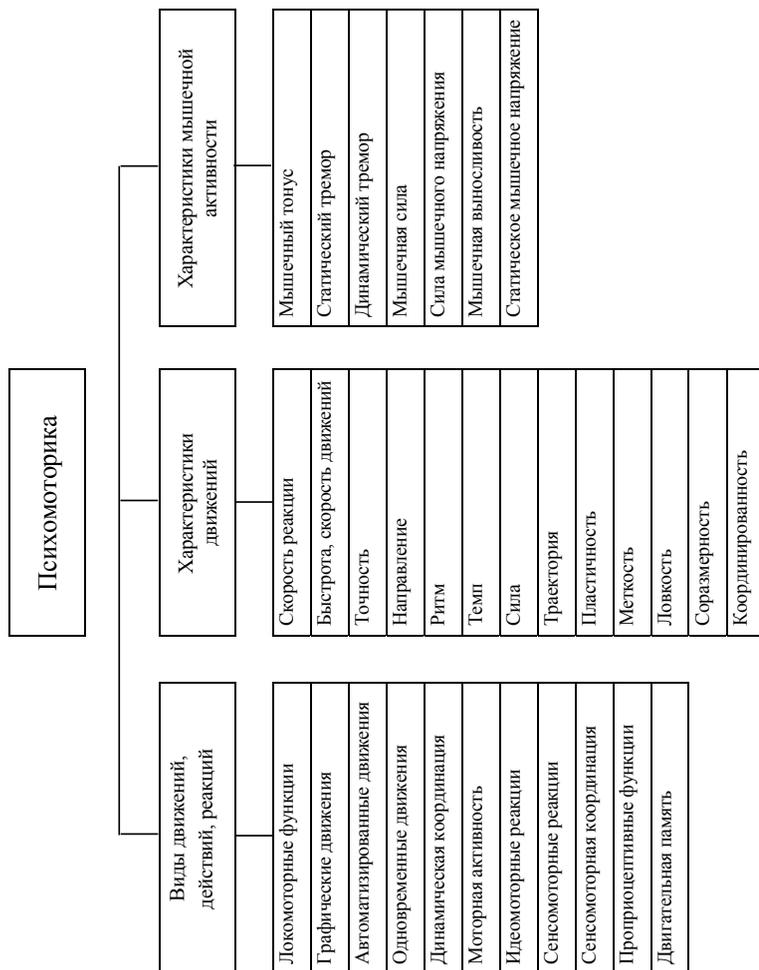


Рис. 12. Свойства психомоторики

### ***3.2.2. Развитие способностей субъекта учебной деятельности (ученика)***

Проблема развития способностей имеет два аспекта:

- первый связан с изучением общих закономерностей развития способностей, предметом исследования здесь выступает способность в ее межиндивидуальном проявлении;
- второй связан с изучением развития способностей как процесс овладения субъектом своими способностями. Здесь на первый план выходит психолого-педагогический аспект – как лучше организовать процесс развития способностей.

Именно это аспект и будет предметом рассмотрения в настоящем разделе.

Теоретической основой исследования явилась теория ментального развития человека [51]. Целью экспериментального изучения развития способностей стало изучение развития познавательных способностей школьников путем развития интеллектуальных операций и построения программ использования этих операций при изучении школьных предметов.

Исследование проводилось в 2007–2008 и в 2008–2009 учебных годах на базе средней общеобразовательной школы № 507 с учащимися начальной и основной школы. В исследовании принимали участие научные сотрудники института содержания образования Государственного университета – Высшей школы экономики (Н.А. Зиновьева, М.Д. Кузнецова, Н.В. Шрейдер, и учителя школы (В.Д. Бойкова, О.Е. Коробкова, Е.В. Степанова).

План исследования включал в себя:

- работу по обучению учащихся интеллектуальным операциям и использование их при работе с учебным материалом;
- психологическое тестирование учащихся контрольной и экспериментальной групп до начала и в конце обучения по тестам, диагностирующим уровень интеллектуального развития.

В исследовании приняли участие учащиеся трех экспериментальных и трех контрольных классов.

На подготовительной стадии учителя-экспериментаторы познакомились с основными положениями теории способностей [51]. Особенно глубоко прорабатывалось положение о том, что развитие способностей достигается путем овладения интеллектуальными операциями.

На основной стадии исследования:

На первом этапе – учителя обучали учащихся содержанию и составу основных интеллектуальных операций. Критериями освоения интеллектуальных операций выступало безошибочное определение каждой интеллектуальной операции учащимися.

На втором этапе интеллектуальные операции вводились в процесс изучения содержания образования по конкретному предмету. Здесь учитель показывал, какие интеллектуальные операции реально представлены при освоении учебного материала, акцентируя внимание учащихся на используемые интеллектуальные операции (развитие рефлексии по отношению к используемым операциям).

На третьем этапе исследования учителя переходили к главной цели – *использованию интеллектуальных операций в учебной деятельности как метода развития познавательных способностей* и повышения качества обучения по предмету. В качестве примера приведем поурочные разработки учителя-экспериментатора О.Е. Коробковой.

Сравнение успеваемости в экспериментальном и контрольном классах показали существенно значимое превосходство результатов, показанных учащимися экспериментального класса. Данные представлены в табл. 6.

Таблица 6

**Сравнение отметок за итоговую  
проверочную работу**

*5 «А» – контрольный класс*

«5»	«4»	«3»	«2»
0%	39%	47%	14%
Процент качества – 39%			
Процент успеваемости – 86%			

*5 «Б» – экспериментальный класс*

«5»	«4»	«3»	«2»
27%	55%	18%	0%
Процент качества – 82%			
Процент успеваемости – 100%			

Статистически значимое превосходство учащиеся экспериментального класса показали и по интерпретации интеллектуальных операций (табл. 7).

*Таблица 7*

**Качество интерпретации учащимися  
экспериментальной и контрольной группы  
(5-е классы) основных интеллектуальных операций  
(мышление)**

Основные интеллектуальные операции (мышление)	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Анализ	1,88	1,10
2. Синтез	1,63	0,30
3. Сопоставление	0,81	1,05
4. Различение	1,81	1,05
5. Мышление по аналогии	0,63	0,55
6. Установление связей	0,69	1,20
7. Абстрагирование	0,19	0,20
8. Обобщение	1,69	1,10
9. Сравнение	2,31	1,40
10. Интерпретация	0,25	0,00
11. Выявление значений и смыслов	0,81	0,25
12. Аргументирование	1,19	0,30
13. Доказательство	1,63	1,45

Статистически значимо различались данные по показателю IQ, измеренные культурно-независимым тестом Кеттелла ( $p < 0,01$ ). В экспериментальной группе показатели выполнения теста выросли на 5,18 балла, в контрольной

ной – только на 1,44 балла. Уровень интеллекта в экспериментальной группе вырос на 17,7%, а в контрольной группе – только на 4,9%. Разница составила 12,8%. На наш взгляд это очень высокий показатель, свидетельствующий о том, что интеллектуальные операции и их освоение существенно влияют на развитие интеллекта. Рост показателя успешности выполнения теста в контрольной группе вполне объясним тем, что интеллект детей развивается в процессе классического обучения, но этот показатель значительно ниже, чем в экспериментальной группе.

Таким образом, можно констатировать, что *в результате целенаправленного развития познавательных способностей достигается существенное развитие интеллекта учащихся, выражающееся в повышении качества учебной деятельности.*

Мы привели здесь данные эксперимента по развитию способностей, которые позволяют педагогу оценить этот процесс. Прежде всего, возникает вопрос: «Что оценивать при развитии способностей?»

Данные приведенного эксперимента показывают, что оценивать необходимо:

- знания интеллектуальных операций;
- использование интеллектуальных операций.

Благодаря этим данным у педагога появляется возможность не только воздействовать на результаты обучения, но и управлять развитием способностей.

## Глава IV

# МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ

### 4.1. Как осуществлять педагогическое оценивание

Обычно, когда мы говорим о том, как надо что-то делать, мы подразумеваем метод или технологию, а также инструментарий и условия. Напомним также, что педагогическое оценивание и педагогическая оценка предполагают получение первичного материала, а затем его педагогическую интерпретацию, исходя из той или иной концепции образования или педагогической теории.

Рассмотрим для начала такой пример. Учитель проверяет решение задачи учеником, отмечает правильное и неправильное действие и в зависимости от этого ставит оценку. Каковы критерии для выставления оценки и педагогического оценивания в данном случае? Чем руководствовался учитель, проводя педагогическое оценивание и выставляя педагогическую оценку. Во-первых, ходом реального решения задачи, во-вторых, теоретически правильным решением задачи, которое предписывают правила, в-третьих, оценкой меры соответствия правильности реального решения в соотнесении с теоретически правильным. Еще раз хотим подчеркнуть – именно *мерой правильности*. Здесь наш простой пример превращается в чрезвычайно сложный. Что взять за норму правильного решения? Достижение правильного результата или все умственные действия учащегося, которые он привлекал для решения поставленной задачи? Позволю себе привести аналогию, пусть даже и несколько примитивную. Если мы рассмотрим деятельность столяра, то увидим, что он работает различными инструментами, невозможно себе представить, чтобы он работал только одним топором. Если взять деятельность учителя, который оценивает только конечный результат, то, естественно, возникает вопрос: «Не есть ли это вариант “топорной” педагогики?»

Итак, учитель должен оценивать все этапы учебной деятельности.

В своей совокупности эти оценки будут представлять своего рода симптомокомплекс правильности работы ученика. Только с учетом всех параметров симптомокомплекса мы можем говорить о возможности педагогического оценивания. В этом случае оно превращается в сложную диагностическую задачу. Не будем рассматривать вариант, когда решение найдено правильно, хотя и здесь вдумчивому педагогу предстоит еще много поработать. Остановимся на том случае, когда решение неправильное, а следовательно, и конечный результат неправильный. Тогда встает вопрос, почему это решение неправильное, на каком этапе оно пошло по ложному пути, а соответственно, надо знать и удельный вес значения каждого этапа. В одном случае ученик не смог актуализировать необходимую информацию, вспомнить соответствующие правила, в другом он не сумел грамотно применить эти правила к условиям задачи, в-третьем, правильно используя правила, неправильно выполнил вычисление. Здесь становится чрезвычайно важной та цель, которая была поставлена перед обучением в целом, а не на конкретном уроке. Если учитель ставит цель научить ученика думать, то вполне естественно, что ведущими моментами для оценки будут действия, связанные с нахождением правильного решения, с возможностью правильного применения правил, которые знает ученик. Если главной целью является запоминание данных, приобретение знаний, то тогда, наверное, главным фактором становится знание материала, который был привлечен для решения задачи. Таким образом, мы видим, что процесс педагогического оценивания включает в себя как получение первичных фактов о характере и качестве учебной деятельности ученика, так и интерпретацию этих фактов в зависимости от концепции, теории и цели обучения.

Следует также отметить, что педагогическое оценивание всегда носит как бы двухслойный характер: во-первых, оно предполагает оценивание учебной деятельности ученика и ее результатов, а во-вторых, оно всегда должно быть обращено к личности, к ее воспитанию. Одно дело, когда мы провели оценивание качества учебной деятельности

и полученного результата, и другое дело, когда мы хотим использовать педагогическое оценивание в его воспитывающей функции, реализовать принцип индивидуального подхода к ученику. Здесь, естественно, уже становятся важными такие факторы, как предыдущая успеваемость ученика, его способности, условия жизни и многие другие. Поэтому в лично ориентированном оценивании (а другого, с нашей точки зрения, и быть не может) к оцениванию деятельности всегда должен добавляться симптомокомплекс, связанный с личностью ученика и с условиями его жизни. Именно на основе учета этого, так сказать, системного симптомокомплекса данных, учитель только и может грамотно поставить диагноз и осуществить педагогическое оценивание. Теоретически здесь должно быть решающее правило, которое позволило бы свести всю совокупность параметров к единому решению. Однако в силу многообразия факторов развернутости симптомокомплекса, подлежащего оценке, такого решающего правила, по всей вероятности, изобрести невозможно. Многое зависит от личности самого учителя. Конечно, нетрудно провести оценивание по конечному результату, что мы и видим в большинстве систем автоматизированного оценивания с применением вычислительной техники, но в этом случае мы уйдем от индивидуальности ученика.

#### **4.2. Как учитель может получить первичный материал для оценивания**

Сделать это он может с помощью известных в науке методов: наблюдения, эксперимента, изучения материалов деятельности. Для этого используются психологические личностные тесты, а также тесты достижений. Мы не будем здесь останавливаться на тестировании и его закономерностях, на многочисленных тестах по оценке личности и результатов деятельности, не будем рассматривать и тесты уровней достижений, отметим только, что знакомство с ними должно осуществляться в процессе профессиональной подготовки педагога. В реальной практической деятельности учитель прежде всего связан с наблюдением за деятельностью ученика и ее результатами.

При этом следует помнить, что в процессе наблюдения и оценивания мы не составляем непосредственно личностные характеристики учащихся, а устанавливаем только некоторые поведенческие проявления. Например, мы не можем наблюдать непосредственно качество общительности у ученика, но видим, как интенсивно и как часто он обращается к своим товарищам, учителю, каков характер этих обращений. Только в процессе педагогического оценивания можно на основе этих внешних наблюдаемых аспектов поведения сделать вывод о качественной специфике его общительности.

То же самое мы можем сказать об особенностях умственных способностей ученика. Мы их не наблюдаем непосредственно, но учитель видит, как результативно учащийся решает задачи, насколько его ответы оригинальны, какие суждения он высказывает в ходе урока и т.д.

Таких поведенческих характеристик достаточно много, их называют индикатами определенного качества. Именно эти индикаты регистрирует и наблюдает учитель. Только по их совокупности можно сделать заключение, дать педагогическую оценку того или иного качества личности.

Таким образом, мы видим, что заключение о качествах личности и деятельности мы даем на основе оценки целого симптомокомплекса признаков. Глубина и верность суждения будет зависеть от того, насколько полон этот симптомокомплекс, насколько верно он охватывает качественную специфику изучаемого качества. Именно совокупностью наблюдаемых индикаторов и будет определяться валидность сделанного заключения.

Невозможность непосредственно наблюдать за качествами личности делает процесс оценивания чрезвычайно трудным. Если учесть неоднозначную связь между индикатами и качеством, то становится понятным, насколько сложен процесс педагогического оценивания и какого мастерства он требует от учителя. В педагогических пособиях по оцениванию целесообразно иметь более или менее детальное описание симптомокомплексов тех индикаторов, которые соответствуют конкретному качеству или которые в своей совокупности характеризуют тот или иной стиль учебной деятельности либо отдельных этапов ее выполнения.

### 4.3. Некоторые правила педагогического наблюдения и оценивания

Выше мы отметили, что учитель в своей профессиональной деятельности получает основные данные для педагогического оценивания в результате наблюдения. Любое ли наблюдение дает такие данные? Наблюдение становится этапом педагогического оценивания лишь постольку, поскольку оно не ограничивается простой регистрацией фактов, а переходит к формулировке оценочных суждений с тем, чтобы проверить их в новых наблюдениях. Этот тезис указывает на то, что вся педагогическая деятельность должна сопровождаться непрерывным наблюдением за деятельностью ученика и постоянными попытками вынести оценочное суждение. Педагогическое наблюдение, предшествующее педагогическому оцениванию, должно проводиться систематически и планомерно, быть объективным, что требует его полноты и даже фотографичности. Учителю целесообразно вести дневник наблюдений, где бы четко фиксировались наблюдаемые факты.

В процессе педагогического оценивания очень трудно бывает соблюсти необходимую меру объективности. Данные психологии показывают, что учителя, как любого наблюдателя, подстерегают следующие сложности. В процессе оценки других людей, как правило, наблюдатель игнорирует или отрицает наличие у них черт, которые присущи ему самому или подчеркивает противоположные признаки. Это характерно и для учителя в оценке ученика. В многочисленных исследованиях процесса наблюдения человека человеком доказано, что результат наблюдения находится в сложной зависимости от возможности наблюдателя оценить получаемую информацию.

На результатах оценивания сказывается эффект психологического насыщения, галло-эффект, эффект снисходительности, ошибки усреднения, ошибки моделирования. В чем это проявляется? Психологическое насыщение возникает даже при длительном наблюдении за одним человеком. Учитель же имеет дело с целым классом и не с одним. Поэтому он вынужден постоянно сосредотачиваться, происходит наслаивание характеристик одного ученика

на другого. Необходимо фиксировать множество деталей поведения. Все это и приводит к состоянию психологического насыщения. Галло-эффект связан с социальным положением ученика, с оценкой его другими учителями. Это своеобразный эффект престижа. Он очень часто проявляется в оценочной деятельности педагога. Причем, с одной стороны, он отрицательно воздействует на ученика, который в основном получает положительную оценку, так как надеется на снисходительность, а, с другой – он порождает чувства необъективности у учеников, которые достигают меньших успехов и которых чаще оценивают с предубеждением, что резко снижает стремление к получению знаний.

Эффект снисходительности наблюдается и проявляется в тенденции увеличивать положительную оценку. Он наиболее характерен для деятельности молодых учителей и связан прежде всего с заботой о собственном престиже. Иногда такая педагогическая снисходительность бывает целесообразной, но только в том случае, когда она продиктована стремлением оказать пользу ученику, а не мотивами личного благополучия учителя. К снисходительности может привести и чувство симпатии к ученику, что крайне нежелательно, ибо другие учащиеся определяют это как наличие у учителя любимчиков.

Эффект снисходительности часто является следствием плохого знания учителем своих учеников. С подобного рода примерами мы часто сталкиваемся в процессе педагогической практики студентов, наблюдая, как на оценку влияют последующие события. Например, ученик в начале урока не демонстрирует знание домашнего задания, но в процессе закрепления нового материала проявляет большую активность. Часто учитель, опираясь на эти ответы, оценивает всю его деятельность положительно. Это может породить у ученика мнение о том, что не обязательно знать и готовить домашнее задание качественно, достаточно хорошо слушать на уроке и активно участвовать в процессе закрепления материала.

Возможны и другие варианты необъективной оценки деятельности ученика. Одним из них является ошибка усреднения, которая проистекает из боязни крайних суждений, которые, в свою очередь, так же, как некоторые

аспекты снисходительности, связаны с недостаточно глубоким знанием ученика. Стремление к усреднению приводит к потере объективности, снижает мотивацию деятельности у слабо успевающих учащихся. У одних формируется мнение, что учитель все равно не замечает их стараний и успехов, у других появляется уверенность, что как-нибудь «удастся проскочить». Эффект усреднения приводит к тому, что в классе исчезают яркие личности, не развиваются талантливые и способные ученики.

Ошибка моделирования имеет своим истоком то обстоятельство, что учитель в своих оценках часто исходит из общих предположений. Например, если ученик плохо успевает, значит, он потенциальный нарушитель дисциплины, если хорошо, складно и бойко отвечает, следовательно, он знает учебный материал, если задает много вопросов – интересуется учебным предметом и т.д.

Таким образом, мы видим, что на пути объективной оценки стоит много психологических факторов, которые в основном связаны со слабым знанием учителем ученика. Существенно осложняет объективность наблюдения и педагогической оценки тот факт, что учитель чрезмерно загружен учебной и воспитательной деятельностью в классе. Несомненно, чтобы дать правильную педагогическую оценку, он должен выйти за рамки конкретной ситуации и проводить эту оценку в контексте жизнедеятельности ученика, с учетом его предыдущих успехов или неудач, положения в семье. Отсюда напрашивается вывод, что в процессе педагогической подготовки студентов – будущих педагогов надо формировать их культуру наблюдения и педагогического оценивания, добиваясь ее объективности и многомерности, всесторонности. Сформулируем некоторые правила педагогического оценивания.

*Правило первое* заключается в том, что оценка одного и того же качества деятельности и личности ученика должна носить разный характер в зависимости от того, кому она предназначена: самому учителю, ученику или родителям.

Оценка, адресованная ученику, должна касаться не его личности в целом, а относиться к конкретным действиям или поступкам. Тот факт, что ученик не решил задачу или, если даже он систематически не решает задач, не дает пра-

ва учителю высказывать ученику суждения о том, что он думает об его умственных способностях. Оценка, адресованная к личности в целом, всегда болезненно переживается и вызывает отторжение и неприятие. На фоне такой оценки могут легко сформироваться негативные отношения между учеником и учителем.

В оценке, адресованной родителям, учитель может выйти на более высокий уровень обобщения и затронуть некоторые личностные качества ребенка, но в основном в перспективе их исправления, в плане выработки совместно с родителями конкретных мер по их исправлению.

Для себя учитель должен четко представлять реальную картину, а именно, характеристика личностных качеств является основой для оценки поступков и для разработки педагогической программы коррекции личности и поведения ученика.

*Правило второе* – оценка, затрагивающая личностные качества, не должна даваться публично, а только один на один с учеником.

*Правило третье* – разьясняйте свой подход к оцениванию ученика, обосновывайте правильность выставления отметок и оценок.

*Правило четвертое* – любые сомнения трактуйте в пользу ученика.

*Правило пятое* – регулярно информируйте учащихся об их учебных успехах.

## Глава V

# САМООЦЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

### 5.1. Самооценка учителем своей педагогической деятельности

Мы часто говорим, что главная цель в обучении заключается в том, чтобы *научить ученика учиться*. Что значит «научить учиться»? Это прежде всего научиться оценивать правильность своих действий и поступков.

Высказанное в отношении ученика требование научить оценивать свои действия и поступки относится в равной мере и к самооценке учителем своей педагогической деятельности.

Остановимся на этих двух процедурах самооценки подробнее.

До настоящего времени мы рассматривали оценивание учителем учебной деятельности ученика. Не менее важна самооценка учителем своих действий и поступков. Здесь также встает вопрос о том, каких аспектов педагогического поведения должна касаться эта самооценка.

В общем можно отметить, что эта самооценка должна относиться к основным *педагогическим компетенциям* и способам их реализации в учебном процессе. Компетенции относятся к профессиональной деятельности. Возможность реализовать объективные компетенции выражается в *компетентности* работника. В настоящей работе под компетентностью мы будем понимать новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки и последующей деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Для определения педагогических компетенций и компетентностей используются следующие виды анализа:

- выявление требований к профессиональным качествам педагога, вытекающим из педагогической теории;

- определение состава компетенций, вытекающих из требований психологической теории системогенеза деятельности;
- выделение требований к профессиональным качествам педагога, содержащихся в действующих образовательных стандартах по направлениям и специальностям подготовки педагогического профиля;
- определение состава компетенций на основе опроса студентов и учителей, а также преподавателей педагогических вузов;
- определение требований к выпускникам вузов и работающим педагогам, формулируемых директорами школ и работниками системы управления образованием (работодателями).

Проведенные исследования [43] позволили оформить выделенные компетенции в виде модели профессионального стандарта педагогической деятельности (рис. 14), в основу которого положено представление о психологической функциональной структуре деятельности.

Выделенным компетенциям деятельности будут соответствовать:

- компетентность в области личностных качеств;
- компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- компетентность в мотивировании учебной (воспитательной) деятельности;
- компетентность в разработке программ деятельности и принятии педагогических решений;
- компетентность в обеспечении информационной основы учебной деятельности;
- компетентность в организации педагогической деятельности.

В целях самооценки педагогом своих компетенций была проведена декомпозиция выделенных компетенций до уровня конкретных наблюдаемых форм поведения (табл. 8).

С учетом параметров, представленных в табл. 8, учитель может оценить себя по пятибалльной шкале. Более подробно с методикой самооценки можно ознакомиться в работе [43].

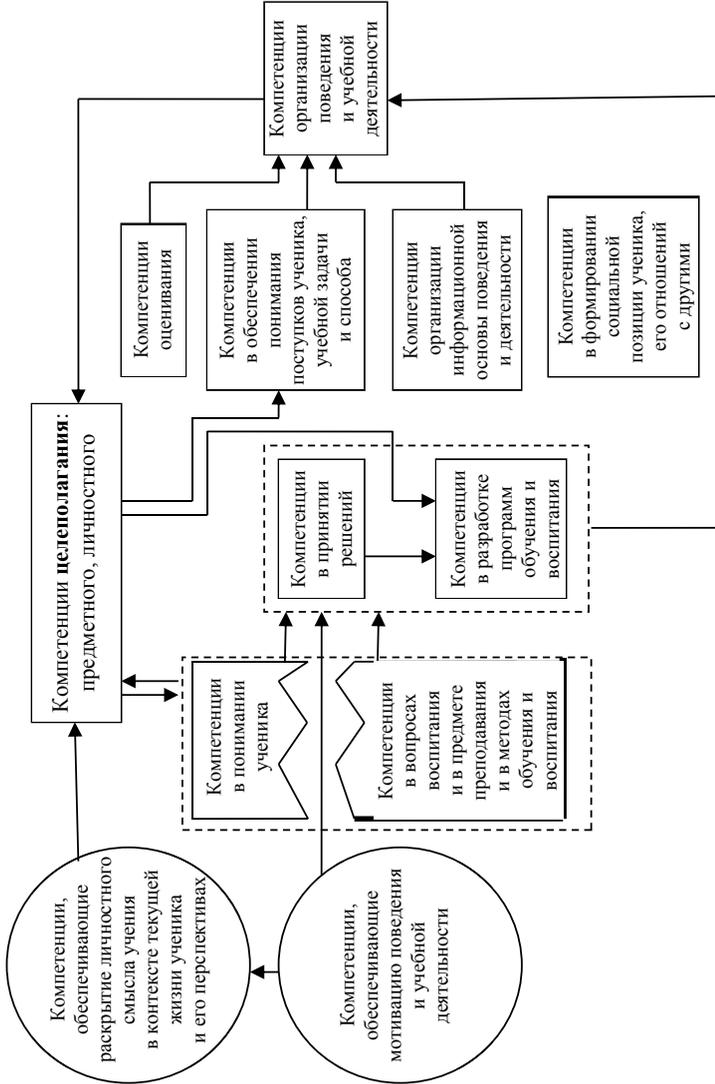


Рис. 14. Модель профессионального стандарта педагогической деятельности

Таблица 8

### Сводная таблица показателей и параметров для самооценки учителя

#### 1. Компетентность в области личностных качеств

##### 1.1. Эмпатийность и социорефлексия

Левый полюс параметра оценки	Правый полюс параметра оценки
Я чутко отношусь к критике в свой адрес	Я безразличен(-на) к критике в свой адрес
Я не обращаю внимания на плохое настроение своих коллег	Я обращаю внимание на плохое настроение своих коллег
Я достаточно легко управляю ходом беседы или переговоров	Мне очень трудно управлять ходом беседы или переговоров
Мне совсем не интересно, какие чувства вызывают у других людей мои слова и поступки	Мне всегда интересно, какие чувства вызывают у других людей мои слова и поступки

##### 1.2. Самоорганизованность

Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям	Окружающие не прислушиваются к моим предложениям
Мне очень трудно держать себя в руках	Для меня характерно держать себя в руках
Мне трудно решать несколько задач одновременно	У меня легко получается решать несколько задач одновременно
На моем рабочем месте всегда творческий беспорядок	На моем рабочем месте всегда порядок

##### 1.3. Общая культура

Меня отличает широкий общий кругозор	Мой общий кругозор достаточно ограничен
Я хорошо осведомлен(а) об актуальных событиях социальной жизни	Моя осведомленность об актуальных событиях социальной жизни достаточно ограничена
Мне трудно поддерживать разговоры на отвлеченные или связанные с другими предметами темы	Я легко поддерживаю разговоры на отвлеченные или связанные с другими предметами темы
Гуманизм учителя – обязательный критерий оценки его работы	Гуманизм учителя не является важным критерием оценки его работы

## 2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности

### 2.1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся

Я хорошо знаю возрастные особенности обучающихся	У меня достаточно поверхностное представление о возрастных особенностях обучающихся
Я ставлю цели урока в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся	При постановке целей урока должны доминировать нормативные требования, а не индивидуальные особенности обучающихся
Я считаю, что обучающиеся не способны самостоятельно осуществлять контроль за достигнутыми результатами	Я постоянно предлагаю обучающимся самостоятельно осуществлять контроль достигнутых результатов
Достаточно лишь однократного упоминания о цели урока	Обычно я озвучиваю цель урока несколько раз в течение занятия

### 2.2. Умение перевести тему урока в педагогическую задачу

Считаю, что цель и тема урока – это одно и то же	Считаю важным различать цель и тему урока
Я помогаю обучающимся сформулировать цель их деятельности на уроке	Я не трачу время на то, чтобы обучающиеся формулировали цель их деятельности на уроке
На моих уроках все обучающиеся могут ответить на вопрос «Что должно быть достигнуто в результате занятия?»	На моих уроках обучающиеся не могут ответить на вопрос «Что должно быть достигнуто в результате занятия?»
В плане урока я прописываю процесс достижения цели в обобщенном виде	В плане урока я всегда пошагово прописываю этапы достижения цели

### 2.3. Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач

Постановка целей и задач урока – исключительно дело учителя	Все обучающиеся принимают участие в постановке целей и задач урока
Мои обучающиеся плохо осознают причины своих успехов и неудач	Все мои обучающиеся хорошо осознают причины своих успехов и неудач
Все обучающиеся на моих уроках принимают участие в постановке целей и задач	Никто из обучающихся на моих уроках не принимает участие в постановке целей и задач
Я всегда могу сделать так, чтобы цели урока стали лично значимыми для обучающихся	Я часто затрудняюсь сделать цели урока лично значимыми для обучающихся

### 3. Компетентность в области мотивации учебной деятельности

#### 3.1. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности

Я поощряю только самые значительные успехи обучающихся	Я поощряю даже самые маленькие успехи обучающихся
Я использую разнообразные способы для демонстрации успехов обучающихся их родителям (другим взрослым)	Я не считаю необходимым демонстрировать успехи обучающихся их родителям (другим взрослым)
Я умею дозировать задачи так, чтобы обучающиеся почувствовали свой успех	Я не умею дозировать задачи так, чтобы обучающиеся почувствовали свой успех
Мои обучающиеся не любят браться за трудные задачи	Мои обучающиеся смело берутся за трудные задачи

#### 3.2. Умение создавать условия для позитивной мотивации обучающихся

На моих уроках созданы условия для формирования устойчивой позитивной мотивации обучающихся	На моих уроках отсутствуют условия для формирования устойчивой позитивной мотивации обучающихся
Все обучающиеся с большой заинтересованностью работают на моих уроках	Лишь некоторые обучающиеся с большой заинтересованностью работают на моих уроках
Мотивация обучающихся – это их личная ответственность	Мотивация обучающихся – это ответственность учителя
Учитель не отвечает за негативное отношение обучающихся к учебе	Негативное отношение к учебе – это следствие ошибок в педагогической деятельности

#### 3.3. Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся

Я отдаю предпочтение обучающимся, которые тщательно и точно выполняют требования учителя	Я отдаю предпочтение самостоятельным и творческим обучающимся
Побуждаю обучающихся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности (например, подготовить задание со слабым обучающимся; придумать задания для самостоятельной работы и т.п.)	Я не считаю, что необходимо побуждать обучающихся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности

Я смог (смогла) обеспечить интерес обучающихся к преподаваемому мной предмету	Я преподаю такой предмет, который не может заинтересовать обучающихся
Я ставлю обучающемуся высокую оценку только за правильный, а не за творческий ответ	Бывает, что я ставлю обучающемуся высокую оценку не за правильный, а за творческий ответ

#### **4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности**

##### *4.1. Компетентность в методах преподавания*

Я регулярно применяю на уроках новые информационно-коммуникативные технологии	Я не применяю на уроках новые информационно-коммуникативные технологии
На моих уроках нет места для рассуждений и дискуссий обучающихся, выполнения ими нестандартных заданий	Я так организую урок, чтобы обучающиеся рассуждали, дискутировали, выполняли нестандартные задания
Уроки для обучающихся одной параллели я всегда провожу по единому сценарию	Я всегда готовлю разные варианты уроков для обучающихся разного уровня одной параллели
Я хорошо владею различными современными методами преподавания и использую их на своих уроках	Я владею ограниченным набором современных методов преподавания

##### *4.2. Компетентность в предмете преподавания*

Я хорошо знаю внутрипредметные и межпредметные связи своей учебной дисциплины с другими	Мое знание внутрипредметных и межпредметных связей требует серьезного улучшения
При подготовке к урокам я использую только программный материал и считаю, что по моему предмету дополнительные материалы излишни	При подготовке к урокам помимо основного материала я использую дополнительные материалы по предмету
Моих знаний достаточно для того, чтобы преподавать свой предмет студентам вуза	Мне нужна дополнительная подготовка, чтобы преподавать свой предмет студентам вуза
Нет незнания учителя, а есть «каверзные» вопросы от обучающихся	Нет «каверзных» вопросов от обучающихся, а есть незнание учителя

*4.3. Компетентность в субъективных условиях деятельности*

Я регулярно анализирую уровень усвоения предлагаемого материала и развития обучающихся на основе устных и письменных ответов, достигнутых результатов и других показателей	Я не считаю нужным анализировать уровень усвоения предлагаемого материала и развития обучающихся
Я имею набор разнообразных дидактических и методических материалов для различных категорий обучающихся	Используемый мной набор дидактических и методических материалов для различных категорий обучающихся достаточно ограничен
Я считаю, что нет необходимости использовать «внештатные» ситуации, не имеющие отношения к изучаемому предмету, в педагогических целях	Я использую в педагогических целях даже «внештатные» ситуации, казалось бы, не имеющие отношения к изучаемому предмету
Я плохо ориентируюсь в социальной ситуации и практически не учитываю взаимоотношения обучающихся педагогических целях	Я хорошо ориентируюсь в социальной ситуации, знаю и учитываю взаимоотношения обучающихся в педагогических целях

**5. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений***5.1. Умение выбирать и реализовывать образовательные программы*

Мое знание основных нормативных документов, отражающих требования по преподаваемому предмету, требует серьезного улучшения	Я хорошо знаю основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам обучения по своему предмету
Я очень хорошо осознаю достоинства и ограничения реализуемой мной образовательной программы	Я затрудняюсь в обосновании достоинств и ограничений реализуемой мной образовательной программы
Моя рабочая программа не предполагает решения воспитательных задач	Моя рабочая программа предполагает решение воспитательных задач
Моя рабочая программа составлена с учетом нормативных требований, темпа усвоения материала, преемственности и других моментов, повышающих ее обоснованность	Моя рабочая программа недостаточно обоснована

*5.2. Умение разрабатывать собственные программы, методические и дидактические материалы*

Можно быть хорошим учителем, не являясь новатором	Новаторство – кредо каждого хорошего учителя
Я никогда не работал(а) в группах по разработке программ, дидактических и методических материалов	У меня есть большой опыт участия в работе групп по разработке программ, дидактических и методических материалов
У меня есть достаточный по объему и качеству набор самостоятельно разработанных дидактических и методических материалов	У меня нет дидактических и методических материалов, разработанных самостоятельно
Мои методические и дидактические разработки неоднократно становились лучшими на конкурсах	Мои методические и дидактические разработки никогда не становились лучшими на конкурсах

*5.3. Умение принимать решения в педагогических ситуациях*

Принимая решение в острой проблемной ситуации, я думаю даже об отдаленных последствиях	При принятии решения в проблемной ситуации отдаленные последствия не важны
В непредвиденных ситуациях у меня не всегда получается сохранять спокойствие	Я умею сохранять спокойствие в самых непредвиденных ситуациях
Мнения других участников образовательного процесса – важное условие при принятии педагогических решений	Мнения других участников образовательного процесса не важны при принятии педагогических решений
Я никогда не изменяю принятое решение под влиянием новой информации	Я легко меняю принятое решение под влиянием новой информации

**6. Компетентность в области организации учебной деятельности**

*6.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения*

Мне сложно устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися	Я умею устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися
Мне очень редко удается разрешать конфликты оптимальным способом	Я умею разрешать конфликты оптимальным способом

Я не стремлюсь участвовать в совместной работе по подготовке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др.	Меня привлекает совместная работа по подготовке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др.
Только директивные методы обеспечивают рабочую атмосферу и дисциплину на уроке	Я создаю рабочую атмосферу и поддерживаю дисциплину на уроке недирективными методами

### 6.2. Умение организовывать учебную деятельность обучающихся

На моих уроках все обучающиеся рассуждают самостоятельно	На моих уроках обучающиеся делают все по алгоритму, они не рассуждают самостоятельно
Сформированность навыков учебной деятельности у обучающихся – это сфера их личной ответственности	Я уделяю много внимания формированию навыков учебной деятельности у обучающихся
Обучающиеся говорят, что я всегда понятно объясняю даже сложный материал	Мне часто приходится слышать, что обучающиеся не поняли изложенный мною материал
Я стремлюсь излагать новый материал с учетом знаний и умений, ранее освоенных обучающимися	Считаю, что можно успешно изложить новый материал без учета ранее освоенных знаний и умений

### 6.3. Умение проводить педагогическое оценивание

При выставлении оценок я показываю обучающимся их достижения и недоработки	Считаю, что учитель не обязан комментировать для обучающихся выставяемые им оценки
Я заранее объясняю обучающимся критерии оценивания их работы	Обучающимся не обязательно знать критерии оценивания их работы
Я никогда не использую приемы взаимооценки и самооценки на своих уроках	На моих уроках часто используются приемы взаимооценки и самооценки обучающихся
Я создаю условия для формирования навыков самооценки у обучающихся	Формирование навыков самооценки у обучающихся не относится к задачам учителя

## 5.2. Самооценка учеником своих учебных действий и деятельности

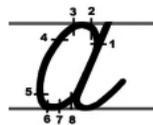
Сформировать у ученика навыки самооценки – значит сделать ученика *осознанным*. Возникает вопрос: «Что должен оценивать ученик в своей учебной деятельности (поведении)? Что он должен осознавать?» Очевидно, ученик должен осознавать прежде всего основные конструкты психологической системы деятельности: мотивы своего поведения, цель деятельности и ее результат, информационную основу деятельности, процессы принятия решений. Очевидно, что на каждом уроке эти конструкты будут наполняться конкретным содержанием.

Возьмем для примера освоение написания отдельной буквы «а».

Учитель может продемонстрировать написание этой буквы на доске и предложить учащимся сделать это в тетради. Такой способ обучения будет малопродуктивным и потребует много времени и усилий для освоения данного графического навыка. Можно подойти к решению задачи, стоящей перед учеником, с другой стороны, сформировав ориентировочную основу деятельности. Эта ориентировочная основа позволит контролировать ученику свои действия. Ориентировочную основу будут составлять точки, в которых меняется направление движения руки. Учитель дает комментарии, как должно строиться движение в соответствии с ориентировочной основой освоения графического изображения буквы. Если у ученика была сформирована ориентировочная основа деятельности, и он *понял*, как должно строиться движение его руки при написании буквы, то мы сформировали *основу осознанного* графического навыка написания конкретной буквы.

Подобным образом для освоения любого учебного материала у ученика должно быть сформировано:

- понимание цели учебной деятельности и отдельных действий в ее структуре, цель учебной деятельности должна быть раскрыта в системе учебных задач, которые предстоит решить ученику;



- понимание способов выполнения действий (когнитивных и психомоторных);
- знание информационной основы выполнения отдельных действий и деятельности в целом;
- знание способов проверки правильности выполнения действий и деятельности;
- осознание личностного смысла получаемых знаний и формируемых умений (навыков);
- осознание того, на основе каких знаний должно проходить изучение нового материала;
- осознание общих алгоритмов решения типовых задач, умение их приложить к решению конкретных задач.

Отметим, что усвоение любого материала предполагает *его понимание и формирование механизмов воспроизведения* того, что понято.

Формирование навыков самооценки должно относиться к выяснению, понял ли ученик новый материал и готов ли он его воспроизвести и применить для решения новых задач. *В образовательном процессе формирование навыков самооценки предполагает постоянную передачу функции учителя по оценке учебной деятельности ученика самому ученику*, тем самым у ученика формируется умение учиться.

Мы остановились на самооценке учебной деятельности. Не менее важна самооценка поведения, где на первый план выступает нравственная самооценка, оценка самого себя как личности.

О.Н. Молчанова определяет самооценку как «способность человека составить определенные суждения о ценности, значении или качестве своих действий, поступков, сторон личности» [33, с. 60]. В структуре самосознания и Я-концепции наиболее часто, отмечает Молчанова, выделяют три компонента: когнитивный (самопознание), эмоционально-ценностный (самоотношение) и поведенческий (саморегуляция). Когнитивная подструктура содержит представление человека о самом себе; эмоциональная подструктура содержит эмоциональные переживания, интенсивность которых зависит от когнитивного содержания и социального контекста; поведенческая подструктура «заключается во внутренних действиях саморегуляции и

самоконтроля, в потенциальной поведенческой реакции, которая может быть вызвана образом-Я, самооценкой и эмоциональным отношением к себе» [33, с. 88] .

Как отмечает А.В. Захарова, «младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования самооценки. Именно в этом возрасте совершается постепенный переход от конкретно-активной самооценки к более обобщенной, возрастает ее самостоятельность, дифференцированность и адекватность» [33, с. 220].

Отмечая большую значимость личностной самооценки и ограничение настоящей работы рамками учебной деятельности, мы отсылаем читателя к учебному пособию О.Н. Молчановой [33].

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем пособии мы постарались с различных сторон рассмотреть процесс педагогического оценивания и уделили особое внимание роли оценивания в структуре профессионального мастерства учителя. Какие выводы мы можем сделать?

Прежде всего, можно с уверенностью утверждать, что навыки оценивания в наибольшей мере характеризуют уровень профессионального мастерства учителя. Значение их многогранно, всесторонне, всеохватно. Следует подчеркнуть или выделить глубокое методическое значение, философский смысл оценивания для разработки педагогической теории, для формирования педагогического мышления учителя. С этой точки зрения оценивание выступает как метод превращения или обращения безличностной педагогики в личностную. Только через оценивание педагогический процесс становится личностно значимым, приобретает личностный смысл, а вся педагогическая теория начинает обращаться к личности ученика. Через оценку ученик соотносится с результатами собственной деятельности, а учитель – с результатом собственного педагогического труда. Оценка во многом влияет на мотивацию учебной деятельности, служит побуждающим моментом. Через педагогическое оценивание ученик оценивает себя, свою учебную деятельность, свои успехи. Оценка – это то зеркало, в которое всматриваются ученик и учитель и в котором они видят себя, свои достоинства и недостатки.

Проведенное нами исследование, раскрывая глубокое философское значение педагогической оценки, позволило также вскрыть и сущность педагогического оценивания. Если в целом любая оценка представляет собой заключение о качестве или ценности вещи, соответствии ее определенным нормам, то педагогическая оценка прежде всего касается качеств личности ученика, его поведения, характера его учебной деятельности, качественной специфики развития личности.

Педагогическая оценка должна нести в себе функции диагноза и прогноза. Осуществляя оценивание, учитель, с одной стороны, констатирует состояние знаний, умений, навыков, личностных характеристик, которые позволили добиться успехов, специфику учебной деятельности, ее достоинства и недостатки. Этот педагогический диагноз может выступать основой для организации учителем учебной деятельности, для ее индивидуализации, ориентиром для самого ученика и его родителей. С другой стороны, на основе текущего педагогического оценивания намечается и формируется педагогический прогноз, который и выступает в роли того педагогического вектора, который, как закон, определяет характер деятельности учителя, ученика, и родителей.

Педагогическое оценивание выступает в роли своеобразного ядра, точки кристаллизации, где сходятся интересы учителя, родителя и ученика и где содержательно прорабатываются и намечаются пути их деятельности, как каждого в отдельности, так и всех вместе взятых. Не следует забывать и того, что неграмотно примененное педагогическое оценивание может стать яблоком раздора между основными субъектами учебной работы, оно может приводить к конфронтации учителя и ученика, учителя и родителя, ученика и родителя. Не секрет, что в основе «педагогики ремня» нередко лежит тенденциозно построенный процесс педагогического оценивания и его использование учителем в отношении с родителями. Именно здесь кроется страх ученика перед оценкой и одновременно упование учителя на оценку. Недаром многие учителя высказывают крайнюю озабоченность, когда в той или иной педагогической концепции обосновывается необходимость отменить оценку.

Практика и исследования показывают, что педагогическое оценивание занимает центральное место в системе педагогических методов. По своему объективному значению педагогическое оценивание должно составлять специальный раздел педагогики о методах и принципах выставления оценки, о видах педагогической оценки, ее функциях. Мы можем сказать, что педагогическое оценивание во всей глубине своего значения еще не осознано педагогической наукой, и здесь еще предстоят большие открытия.

В учебном пособии показано, что владение навыками педагогического оценивания не находится в прямой зависимости от стажа работы и что умения педагогического оценивания не формируются сами по себе, стихийно. Процессу оценивания надо учить специально.

Детальный анализ функций и видов педагогической оценки позволяет сделать вывод о том, что, если педагог в своей сложной и многогранной работе, владея широким арсеналом педагогических оценок, будет грамотно их использовать, это повысит эффективность управления и качество результатов процесса обучения.

Наконец, правила педагогического наблюдения и оценивания, содержащиеся в работе, несомненно, будут представлять интерес как для начинающего учителя, так и для опытного педагога.

Для педагогики правильного оценивания необходимо исходить из положения о том, что только та педагогика достойна признания, которая стремится обеспечить успех ученику. Проявление успеха может быть разнообразным: в большом или малом, в различных видах учебной и внеучебной деятельности, в различных формах поведения. Этот успех учитель должен увидеть и отметить в процессах оценивания. Сделать этот успех достоянием самосознания ученика, осознания его товарищей и родителей. На этом пути формируется самооценка ученика. Одновременно ученик осваивает структуру учебной деятельности и умения. Таким образом, тезис о том, что одна из главных задач образовательного процесса – научить ученика учиться, наполняется конкретным содержанием.

Подводя итог, можно сказать, что в процессе подготовки студентов в педагогическом вузе формированию навыков оценивания следует уделять особое внимание. Важную роль должны играть изучение и анализ передового педагогического опыта. Главным моментом педагогического оценивания должно быть принятие педагогом той или иной педагогической концепции, которая, как закон, должна определять характер его деятельности, раскрывать перспективы творчества и отводить определенное место навыкам оценивания в структуре своей деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили Ш.А.* Обучение. Отметка. Оценка // Знание. – 1980. – № 10.

2. *Амонашвили Ш.А.* Оценочная основа педагогического процесса. Гуманно-личностный подход к детям. – Москва-Воронеж, 1998.

3. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки : избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2.

4. *Анохин П.К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М. : Медицина, 1968. – 547 с.

5. *Анохин П.К.* Принципиальные вопросы теории функциональных систем : очерки по физиологии функциональных систем. – М. : Медицина, 1975.

6. *Анохин П.К.* Проблема центра и периферии в современной физиологии нервной деятельности // Проблема центра и периферии в нервной деятельности. – Горький, 1935.

7. Антология мировой философии. Т. 1. Ч. II. – М. : Мысль, 1969.

8. *Асеев В.Г.* Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974.

9. *Бернштейн Н.А.* Биомеханика и физиология движения : избранные психологические труды / под ред. В.П. Зинченко. – Москва – Воронеж, 1997.

10. *Божович Л.И.* Изучение мотивации детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972.

11. *Боришевский М.И.* Психологические условия формирования самоконтроля поведения у младших школьников : автореф. дис. ... канд. ед. наук. – М., 1966.

12. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991.

13. *Гавакова Т.И.* Формирование самоконтроля учащихся V–VIII классов в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1965.

14. Декерс Л. Мотивация. – М. : Гросс Медиа Ферлаг, 2007.
15. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Принцип активного оператора и распределение функций между человеком и автоматом // Вопросы психологии. – 1971. – № 3.
16. Занков В.П. Живое знание. – Самара, 1998.
17. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М. : Республика, 1993.
18. Ительсон Л. Б. Об особенностях формирования самоконтроля при производственном обучении // Вопросы психологии. – 1961. – № 2.
19. Карсептян Р.С. Самоконтроль в трудовой деятельности школьника // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль, 1972.
20. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. : в 2 т. – М., 1982. – Т. 2.
21. Крылов А.А. Человек в автоматизированных системах управления. – Л. : ЛГУ, 1972.
22. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М. : Республика, 1993.
23. Лаэртский Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М. : Мысль, 1979.
24. Лингард Й. Процесс и структура человеческого учения. – М., 1970.
25. Линкина А.И. Самооценка школьника. – М., 1976.
26. Ломов Б.Ф. Строение графической деятельности // Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М. : Педагогика, 1991.
27. Ломов Б.Ф. Человек и техника. – М. : Советское радио, 1966.
28. Лопарев А.В. Целеполагание в деятельности учителя начальной школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016.
29. Маклелланд Д. Мотивация человека. – СПб. : Питер, 2007.
30. Марголин И.Н. Воспитание привычки самоконтроля учащихся // Начальная школа. – М., 1948. – Ч. 1.
31. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избранные труды. – М. : Педагогика, 1989.

32. Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1965.

33. Молчанова О.Н. Теоретические проблемы и эмпирические исследования : учебное пособие. – М. : Флинта; Наука, 2010. – 392 с.

34. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л. : ЛГУ, 1989.

35. Николаев В.И. Информационная теория контроля и управления. – Л. : ЛГУ, 1973.

36. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004.

37. Об учебных программах и режиме в начальной средней школе // Постановление ЦК ВКП (б) от 25.08.1932. Сборник документов «Народное образование в СССР».

38. Олпорт Г. Становление личности. – 3-е изд. / под общ. ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002.

39. Основные принципы единой трудовой // Декрет ВЦИК от 16.10.1918.

40. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии : избранные труды. – М. : Педагогика, 1984.

41. Плутарх. Сочинения / пер. с древнегреч. – М. : Художественная литература, 1983.

42. Пойа Д. Математическое открытие. – М. : Науки, 1970. – 452 с.

43. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – М. : Логос, 2011.

44. Савонько Е.И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста // Вопросы психологии. – 1969. – № 4.

45. Собиева Г.А. Формирование навыков самоконтроля учащихся начальных классов на уроках русского языка // Вопросы психологии. – 1964. – № 2.

46. Судаков К.В. Биологические мотивации. – М. : Медицина, 1971. – С. 121.

47. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.

48. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983.

- 
49. Холл С.Г., Линдсей Г. Теории личности. – М. : Апрель-Прайс; Эксмо-пресс, 2000.
50. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. – М., 1969.
51. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М. : Аспект Пресс, 2007.
52. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М. : Университетская книга; Логос, 2006. – С. 150.
53. Шадриков В.Д. Неокогнитивная психология. – М. : Университетская книга, 2017.
54. Шадриков В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя. – М. : Логос, 2009.
55. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М. : ИП РАН, 2013.
56. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. – М. : Педагогика, 1990. – 170 с.
57. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методическая основа. – М. : Наука, 1998.
58. Эльконин Д.Б. О теории начального обучения : избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989.

## ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Абрамова М.Г.  
Августин А.  
Амонашвили Ш.А.  
Анаксагор  
Анаксимандр  
Ананьев Б.Г.  
Ананьев Б.Г.  
Анахарсис Скифский  
Анохин П.К.  
Аристотель  
Архелай  
Асеев В.Г.  
Биант  
Божович Л.И.  
Бойкова В.Д.  
Выготский Л.С.  
Демокрит  
Дильтей В.  
Диоген  
Дэжерс Л.  
Захарова А.В.  
Зенон Элейский  
Зиновьева Н.А.  
Зинченко В.П.  
Ильин И.А.  
Кеннон У.  
Кеттелл Р.  
Клеобул  
Кнабе Г.С.  
Коменский Я.А.  
Коробкова О.Е.  
Краевский Н.К.  
Ксенафон  
Ксенократ  
Кузнецова М.Д.  
Левин К.  
Левкипп  
Леонтьев Л.Н.  
Лингарт Й.  
Ломов Б.Ф.  
Лопырёв А.В.  
Лурия А.Р.  
Макклеланд Д.  
Макклелланд Д.  
Менчинская Н.А.  
Мисон Хенейский  
Молчанова О.Н.  
Мюррей Г.  
Н.А. Бернштейна  
Олпорт Г.  
Парменид  
Периандр  
Перовский Е.И.  
Петровский А.В.  
Писистрат  
Питтак  
Пифагор  
Платон  
Пойа Д.  
Пушкин А.С.  
Скаткин М.Н.  
Сократ  
Соломон  
Солон  
Спевсипп  
Степанова Е.В.  
Судаков К.В.  
Сухомлинский В.А.  
Тальзина Н.Ф.  
Телавг  
Фалес  
Фалес  
Ферекид  
Ферекид Сиросский  
Флобер  
Фрейд З.  
Хилон  
Чебышева В.В.  
Шрейдер Н. В.  
Щукина Г.И.  
Эпикур  
Эпименид Критский

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Поурочные разработки учителя-экспериментатора О.Е. Коробковой и результаты развития способностей через овладение интеллектуальными операциями

Календарно-тематическое планирование фрагмента курса истории (5-й класс – История Древнего мира) с указанием занятий, включенных в 3-й этап эксперимента, приводятся в табл. 1.

Таблица 1

Тема	Эксперимент	На каком материале
<b>Раздел III. Цивилизация Древней Греции</b>		
<b>Тема 6. Зарождение древнегреческой цивилизации.</b> <b>Архаический период.</b> Природа и население Древней Греции. Критское царство	<b>Занятие 15.</b> Различение, анализ, сравнение, установление связей	Иллюстрации в презентации, работа с учебником, атласом и тетрадью
Микенское царство		
Поэма Гомера «Илиада» как памятник культуры и исторический источник		
Поэма Гомера «Одиссея»		
Древнегреческие города-государства	<b>Занятие 16.</b> Различение, анализ, синтез, аргументирование, выявление смыслов	Работа с тетрадью, схемами, учебником
Древняя Спарта	<b>Занятие 17–19.</b> Анализ, сравнение, аналогия	
Древние Афины		
Зарождение демократии в Афинах		
Греческая колонизация		
С/Р, ПОУ «Полисы Древней Греции»	<b>Тест № 4</b>	

<p><b>Тема 7. Классический период истории Древней Греции.</b> <b>Древнегреческая культура.</b> Греко-персидские войны</p>	<p><i>Занятие 20.</i> Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация</p>	<p>Работа с контурной картой, анкетой</p>
<p>Вторжение персов под предводительством царя Ксеркса</p>		
<p>Возвышение Афин и расцвет демократии</p>		
<p>Афинские школы. Научные знания у древних греков</p>		
<p>Общегреческие праздники. Олимпийские игры</p>	<p><i>Занятие 21–23.</i> Различение, анализ, сравнение, установление связей, мышление по аналогии</p>	<p>Учебник, тетрадь, таблица</p>
<p>Религия Древней Греции. Искусство Древней Греции</p>		<p>Иллюстрации в презентации</p>
<p>Возникновение древнегреческого театра</p>	<p><i>Тест № 5</i></p>	<p>Учебник, тетрадь, таблица. Тест</p>
<p><b>Тема 8. Эллинистический период древнегреческой цивилизации.</b> Возвышение Македонии. Подчинение Эллады</p>		
<p>Создание и распад державы Александра Македонского</p>	<p><i>Занятие 24.</i> Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация</p>	<p>Работа с контурной картой, атласом, учебником</p>
<p>Эллинистическая культура</p>		
<p>ПОУ, «Древняя Греция»</p>	<p><i>Занятие 25.</i> Аргументация, обобщение, установление связей, аналогия</p> <p><i>Тест № 6</i></p>	<p>Презентация</p>

<b>Раздел IV. Цивилизация Древнего Рима. (18 ч.)</b>		
<b>Тема 9. Становление римской цивилизации. (3 ч.)</b> Природа и население Древней Италии	<b>Занятие 26.</b> Различение, анализ, сравнение, установление связей	Работа с учебником, атласом и тетрадью
Свержение царской власти и установление республики в Риме	<b>Занятие 27.</b> Анализ, синтез, интерпретация	Тетрадь, схема, учебник
Завоевание Римом Италии		
<b>Тема 10. Могущество и гибель Римской республики. (5 ч.)</b> Пунические войны	<b>Занятие 28.</b> Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, атласом, учебником
Завоевание Римом Восточного Средиземноморья		
Жизнь и быт римлян в период расцвета Римской республики	<b>Занятие 29.</b> Сравнение, мышление по аналогии, аргументация	Тетрадь, учебник, таблица
Гражданские войны и восстания рабов в Римской республике		
Падение республики в Риме. С/Р, «Республиканский Рим»	<b>Занятие 30.</b> Интерпретация	Работа с дополнительной литературой, тетрадью
<b>Тема 11. Римская империя – мировая держава.</b> Власть римских императоров		
Архитектура и строительство в Римской империи	<b>Занятие 31.</b> Различение, анализ, сравнение	Презентация, работа со схемой
Возникновение и распространение христианства в Римской империи		
Империя и варвары. Падение Западной Римской империи	<b>Занятие 32.</b> Сравнение, анализ, обобщение, интерпретация	Работа с контурной картой, атласом, учебником

<i>Повторительно-обобщающий урок</i>	Занятие 33. Изученные интеллектуальные операции <i>Проверочная работа по курсу ИДМ</i>	Работа с раздаточным материалом
<i>Итоговое повторение</i>		

Ниже приводятся конспекты занятий с 15 по 33 с указанием того, какие интеллектуальные операции формируются на уроке.

*Занятие 15. Природа и население Древней Греции. Критское царство*

*Цель:* продолжить развитие интеллектуальных операций различения, анализа, сравнения на примере вопроса о природно-климатических условиях Балканского полуострова – внедрение интеллектуальной операции установления связей.

План урока:

1. Географическое положение.
2. Критское царство.
3. Причины гибели Критского царства.

Работа над темами по Египту, Междуречью, Индии, Китаю строится по принципу: анализ природно-климатических условий, этапы развития цивилизации (экономика, политика), культурные достижения. Поэтому ко второму этапу эксперимента сформировалась стратегия изучения традиционного вопроса, с которого начинается изучение любого раздела и развития интеллектуальных операций на примере вопроса о природных условиях и хозяйстве цивилизации.

**1. Различение:** различение главных географических объектов: «*Это река Нил. Она впадает в Средиземное море. Устье реки – дельта. Египет с востока омывается Красным морем...*» Цель этого этапа урока – запомнить название основных географических объектов, их расположение на карте, а также друг относительно друга, научить различать контуры границ государства на отдельной карте и на карте мира.

**2. Анализ:** как природно-климатические условия повлияли на занятия и хозяйство населения. Устанавливаются причинно-следственные связи.

**3. Сравнение:** что общего и различного в природно-климатических условиях изучаемой цивилизации и тех, что уже знакомы учащимся.

**4. Установление связей:** выявление устойчивых закономерностей в характеристике природных условий, а также связей между природно-климатическими условиями и занятиями населения.

#### **5. Мышление по аналогии.**



План анализа природно-климатических условий Греции. Работа с картой и атласом.

1. Положение на карте мира.
2. Какими морями омывается?
3. Реки, рельеф местности.
4. Климат.

Главные объекты различения: контуры Балканского полуострова, остров Крит, полуостров Пелопоннес, Эгейское море, Средиземное море, Троя (Илион), Афины, Микены.

На основе имеющихся знаний *сравнить* природно-климатические условия Балканского полуострова и полуострова Индостан.

#### *Различия:*

Греция	Индия
Юг Балканского полуострова	Полуостров Индостан
Юг Европы	Юг Азии, южнее Греции
Крупных рек нет	Река Инд, река Ганг
Невысокие горы, пахотной земли мало	Горы Гималаи на Севере полуострова
Множество бухт	
Мягкий климат с жарким сухим летом и теплой дождливой зимой	Очень жаркий и влажный климат. Джунгли

*Общее:* находятся на полуостровах, близость морей или океана, теплый климат, юг Евразии, условия для земледелия.

Можно также сравнивать с Египтом.

*Анализ, установление связей*

Выявление природно-климатических особенностей – это не только различие, но и анализ, так как мы выделяем отдельные элементы из целого, разбираем их особенности, устанавливаем причинно-следственную зависимость между географическим фактором и занятиями населения:

Плоскогорье ⇒ особые культуры, выращивание на склонах гор (оливки, виноград). Разведение мелкого рогатого скота.

Бухты ⇒ условия для мореплавания ⇒ торговля, освоение новых земель.

*Занятие 16. Древнегреческие города-государства. Открытый урок.*

*Цель:* начать изучение блока тем, посвященных греческим полисам, сформировать интеллектуальные операции различения, сравнения, анализа.

Этап урока	Содержание	Задания и работа учащихся
1. Организационный момент 2. Введение. 3. Переход к изучению нового материала 4. Новый материал	Проверка готовности к уроку. Запись темы урока. Постановка задачи: Начать изучение нового периода истории Греции – появление городов-государств. Вспомним: 1. Где располагается Греция? 2. Основные занятия. 3. Какие литературные произведения стали источником информации о раннем периоде истории Греции?	Работа в тетради  Беседа с учащимися. <i>Различение</i> (геогр. объекты)  Запись подзаголовка

<p><b>1. Освоение железа.</b>          Историю Греции в XII–IX вв. до н.э. называют «темными веками», так как о них мало известно, но в VIII в. до н.э. у греков появляется письменность, они теперь могут сами о себе рассказать. Кроме того, они осваивают новый для них металл – железо.</p> <p>? В каких сферах применение железа дало большой эффект?          Применение железа сыграло существенную роль в хозяйстве:          Орудия труда → излишки с/х (оливковое масло, вино)          Излишки ремесла.</p> <p><b>2. Появление полисов.</b>          Задание: Читаем учебник (вслух) с. 141. Выделяем <i>определение полиса</i> и его характерные черты.  <i>Полис – город-государство состоящий из города и окружающих земель.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Народное собрание (законы, распоряжение землей).</li> <li>• Войско.</li> <li>• Казна.</li> <li>• Монеты.</li> </ul> <p>? Занятия: <i>сельское хозяйство, ремесло.</i>          ? Почему многие названия полисов звучат во множественном числе? Приведите примеры (Афины, Микены, Дельфы, Фивы).</p> <p><b>3. Как выглядел полис?</b>          Задание: с. 142–143.          Читаем «про себя». Что должно быть изображено? (Агора, портики, акрополь, храм, стены, общественные здания, жилые кварталы.</p>	<p>Беседа, работа с тетрадью.  <i>Анализ, аргументирование</i></p> <p>Работа с учебником, тетрадью</p> <p>Выделение главного в тексте  <i>Различение, анализ</i></p> <p>Составление схематического рисунка. <i>Синтез</i></p>
---	---

5. Закрепление	О чем мы говорили на уроке? Главное? Полис? (Черты города и деревни?)	<i>Выявление значений, смыслов, обобщение на примере понятия «полис»</i>
6. Домашнее задание	§ 26. ? Кто мог стать гражданином, права и обязанности?	Запись домашнего задания

*Занятия 17, 18, 19. Древняя Спарта. Древние Афины. Зарождение демократии в Афинах*

*Цель:* разработать блок уроков с опорными схемами, чтобы с помощью интеллектуальных операций сравнения, анализа, обобщения изучить типы древнегреческих полисов, динамику их развития, начать использовать интеллектуальные операции – мышление по аналогии.

Древняя Спарта. План урока.

1. Образование Спартанского государства.
2. Государственное устройство Спарты. Категории населения.
3. Воспитание спартанцев.

Древние Афины. План урока.

1. Проверка домашнего задания.
  2. Природные условия Аттики. Появление Афинского полиса.
  3. Государственное устройство Афин.
  4. Воспитание в Афинах.
- Зарождение демократии в Афинах.
1. Проверка домашнего задания.
  2. Реформы Солона.
  3. Управление Афинским полисом после реформы Солона. (Схема)

Данные схемы заполняются постепенно, по ходу уроков, они позволяют эффективно *анализировать* социальный состав населения полисов в Спарте и Афинах, политическое устройство, а также *сравнивать* полисы разных политических типов: аристократический и демократический. Эти опорные схемы помогают лучше усвоить материал учебника. Сравнивая устройство полиса в Спарте и в Афинах до

Государственное устройство и категории населения Спарты	Зарождение демократии в Афинах
<p style="text-align: center;">Аристократический тип полиса. Спарта</p>	<p style="text-align: center;">Демократический тип полиса. Афины после реформ Солона</p>

появления демократии целесообразно *провести аналогии*, выявить сходные черты государственного управления.

На этих уроках вводится такое фундаментальное для истории и обществознания понятие, как «демократия», учащиеся учатся *различать* признаки демократического правления на примере афинского полиса.

#### Тест № 4.

*Цель:* проверить усвоение знаний по теме «Древнегреческие полисы», проверить овладение интеллектуальными операциями на уровне предметно-практического мышления.

Тест составлен в формате ЕГЭ таким образом, что каждый вопрос касается как определенного раздела темы, так и овладения какой-либо интеллектуальной операцией на примере исторического материала.

Приведем пример. Вариант 1.

Вопрос	Интеллектуальная операция
A1. В какой области Древней Греции расположена Спарта?	Различение
A2. Кто такие илоты?	Различение
A3. Выбрать признак города в характеристике полиса	Различение, анализ
A4. Какой товар афиняне покупали за морем?	Различение, анализ
A5. Самых богатых афинян, после того, как они были разбиты на разряды, обязали...	Сравнение, анализ
B1. Выберите черты государственного устройства, присущие Афинам	Анализ, синтез
B2. Какая часть Греции указана стрелкой на карте?	Различение

### *Занятие 20. Греко-персидские войны*

*Цель:* изучить новый материал, использовать работу с контурной картой и атласом для отработки интеллектуальных операций сравнения, анализа, обобщения. Введение интеллектуальной операции интерпретации.

1. Открываем атлас и контурную карту, знакомимся с содержимым, наносим географические объекты, которые являются ориентирами.

2. Заполняем и обсуждаем анкету (1–4 – в классе, 5–8 – дома), которая позволяет рефлексировать учебные действия, планировать работу.

- 1). Оцените, как изменилась ваша работа по карте «Индия и Китай» в сравнении с картой «Египет»?
- 2). Что я изменю в работе со своей контурной картой при работе над новой темой?
- 3). Как вы представляете результат работы с картой, какую задачу перед собой ставите?
- 4). Как выполнить микрооперации? Продолжите высказывание:

Чтобы надписи выглядели аккуратно...

Чтобы стрелочки располагались на нужном месте...

Чтобы написать название, дату сражения, нужно ориентироваться на ...

Чтобы вовремя написать условные знаки...

- 5). На листочке напишите не меньше 10 глаголов в каждом столбике, описывающих ваши внутренние и внешние действия при работе с картой.
  - 6). Составьте предложения с этими глаголами, установите правильную последовательность ваших действий для достижения положительного результата.
  - 7). Что способствует, а что мешает работе?
  - 8). Завершение работы. Как вы понимаете, что задание выполнено?
3. Читаем учебник, задания к контурной карте, наносим нужные знаки по мере нахождения ответов на вопросы по учебнику.

#### 4. Записываем домашнее задание.

При работе с заданиями контурной карты интеллектуальная операция *сравнения* реализуется благодаря сопоставлению информации контурной карты и атласа. Здесь важно и *различение*, так как на контурную карту наносятся уже знакомые объекты (моря, изученные ранее государства). Сложной для 5-го класса, но совершенно необходимой для дальнейшего обучения интеллектуальной операцией является *интерпретация*. Задания контурной карты, где описываются произошедшие сражения, но не называется ни место, ни дата, вынуждают учителя и ученика прибегнуть к толкованию имеющейся информации, выполнению соответствующего задания с использованием текста учебника. Например: где состоялось крупнейшее морское сражение греко-персидских войн?

### *Занятия 21–23. Культура Древней Греции*

*Цель:* сделать визуально узнаваемыми произведения греческого искусства и элементы античного стиля в архитектуре. Формирование интеллектуальных операций различения, анализа, сравнения. Добавляются новые для учащихся интеллектуальные операции: установление связей, мышление по аналогии на примере темы про театр и Олимпийские игры.

Содержание уроков.

1. Боги Древней Греции. Легенды и мифы.
2. Наука в Древней Греции.
3. Образование.

4. Архитектура.
5. Скульптура.
6. Появление театра.
7. Олимпийские игры в древности и сегодня.

#### *Древнегреческое искусство*

Объекты различения: Парфенон, Афинский акрополь, статуи Зевса и Афины работы Фидия, элементы дорического и ионического ордера в архитектуре.

*Абстрагирование, мышление по аналогии.* Задание. Опишите, какими архитектурными деталями должно обладать здание, чтобы мы сказали, что оно похоже на постройку древнегреческих мастеров? Видели ли вы такие здания в Москве?

#### *Греческий театр*

Тема о театре позволяет развивать интеллектуальные операции *сравнения, мышления по аналогии, обобщения.*

Задание по заполнению таблицы позволяет реализовать эти задачи.

Театр в древности и в наши дни. (По § 37 учебника)

<b>Общие черты</b>	
Театральная постановка – представление для зрителей, которое разыгрывают актеры. Используются костюмы и декорации. Жанры: комедия, трагедия	
<b>Различия</b>	
<i>В древности</i>	<i>В наши дни</i>
Представление шло несколько часов, актеры пользовались масками, играли роли только мужчины, ранние постановки представляли собой выступление одного актера и хора. Театр – здание в виде амфитеатра под открытым небом	Театр, как правило, закрытое помещение, играют в постановках и мужчины, и женщины, спектакли идут полтора – два часа. Хор используется только в музыкальных постановках

### *Олимпийские игры*

В этой теме продолжается начатая на прошлом уроке работа по выстраиванию аналогий между древнегреческой историей и явлениями наших дней. Учащиеся не только работают с учебником, но и обмениваются своими знаниями и опытом.

#### Олимпийские игры

<b>Вопросы для сравнения</b>	<b>В древности</b>	<b>В наши дни</b>
Место проведения	Олимпия	Крупные города мира
Время начала	776 г. до н.э.	1896 г.
Интервал	Один раз в 4 года	Один раз в 4 года
Продолжительность	Несколько дней	Примерно 3 недели
Виды спорта	Бег, прыжки, борьба, кулачный бой, состязания колесниц	Легкая атлетика, плавание, велоспорт, конный спорт, бокс, тяжелая атлетика Появляются зимние Олимпийские игры
Награды	Оливковые венки	Медали
Традиции	Прекращение войн, состязания поэтов, философов и ученых	Церемонии открытия и закрытия, эстафета олимпийского огня

*Занятие 24. Создание и распад державы Александра Македонского.*

(Аналогично занятию 20.)

*Занятие 25. Повторительно-обобщающий урок «Древняя Греция»*

*Цель:* второй из серии повторительно-обобщающих уроков в курсе 5-го класса закрепляет, систематизирует материал из раздела курса Древний мир, «Древняя Греция», позволяет проверить усвоение теоретического материала и уровень развития интеллектуальных операций, которые осваивались на уроках. Освоение новых интеллектуальных операций аргументирования, установления связей, мышления по аналогии, интерпретации.

К уроку была подготовлена презентация.

Основным приемом работы по повторению и обобщению материала стало заполнение таблицы с ключевыми понятиями. Заполнение каждого столбца таблицы сопровождалось слайдами с соответствующим рядом иллюстраций, часть которых присутствовала ранее на уроках. В материале по экономике были представлены фотографии из археологического музея в Анапе, где ранее располагалась греческая колония Горгиппия. Это был удачный материал для *интерпретации*, формирования *мышления по аналогии*: использовать уже имеющиеся знания по экономике греческих полисов, вспомнить, что было основой хозяйства греков в этот период, осуществить перенос информации с известного материала на незнакомый, и наоборот. На примере темы по культуре целесообразно на хорошо знакомом ученикам материале освоить интеллектуальную операцию *аргументации*: докажите, что достижения культуры греков обогатили мировую художественную культуру.

Экономика	Политика	Культура
Торговля	Полис	Афинский акрополь
Ремесло	Демократия	Парфенон
Виноделие	Аристократия	Дорический ордер
Сельское хозяйство (земледелие, скотоводство)	Государство	Ионический ордер
Мореплавание	Греко-персидские войны	Колонны, капитель
Колонии	Афины – Спарта	Театр
Полезные ископаемые	Драконт	Скульптура, Фидий
...	Солон	Мифология
	Перикл	«Илиада», «Одиссея»
	...	Гомер
		...

В заключение повторительно-обобщающего урока учащиеся написали тест на осознанное использование конкретных интеллектуальных операций.

Приведем пример.

Вариант 1

Вопрос	Интеллектуальная операция
A1. Какая из карт изображает Грецию?	Различение
A2. Какой полис описан в тексте: (даны признаки)	Синтез, анализ
A3. Чем закончились греко-персидские войны?	Знание исторических фактов, различение
A4. Выбрать слово, лишнее в списке...	Сопоставление, анализ
A5. Как называется деталь архитектуры, треугольное пространство под скатами крыши?	Различение
B1. Как назывался самый известный демократический полис?	Интерпретация
B2. Установить соответствие. (Знаменитые греки: кто есть кто)	Сопоставление, установление связей

Затруднения вызывают примерно одни и те же вопросы: на анализ и синтез, на различение по описанию. Чем больше микродействий в уме надо совершить, тем сложнее данная интеллектуальная операция. Например, при различении по описанию необходимо вербальную информацию (текст определения) перевести в визуальную (вспомнить иллюстрацию учебника или презентации), вспомнить определяемое слово.

Анализ работ выявляет, что в целом экспериментальный класс лучше справляется с тестом (рис. 1, 2).

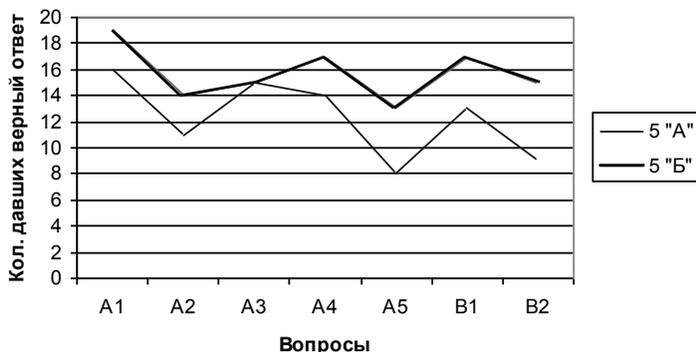


Рис. 1. Результативность написания итогового теста по теме «Древняя Греция»

Можно отметить, что процент качества в контрольном классе – 50%, процент успеваемости – 89%, а в экспериментальном классе процент качества – 77%, процент успеваемости – 100%.

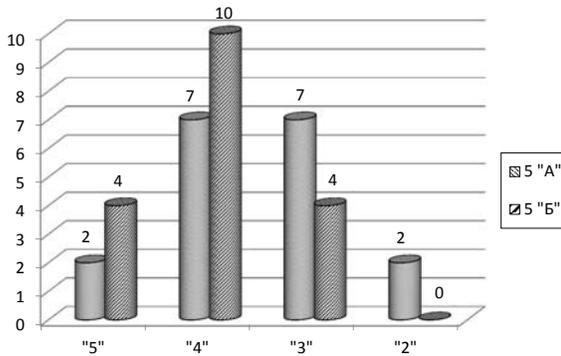


Рис. 2. Результативность теста «Древняя Греция» в контрольном и экспериментальном классах

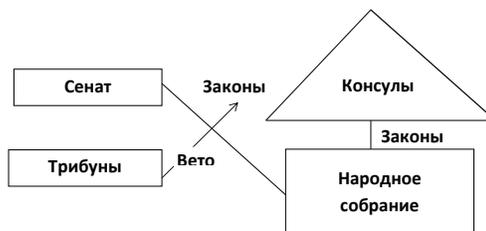
### *Занятие 26. Природа и население Древней Италии* (Аналогично занятию 15)

### *Занятие 27. Свержение царской власти и установление республики в Риме*

*Цель:* при изучении исторического материала проработать интеллектуальные операции анализа, синтеза, интерпретации (при использовании схемы).

План урока.

1. Проверка домашнего задания.
2. Устройство республиканского Рима.
3. Население Древнего Рима (патриции и плебеи).
4. Борьба плебеев за равенство.



При работе с текстом учебника в течение урока ученики с учителем составляют схему. При этом происходит *анализ* такого понятия, как «республика» (форма правления, при которой власть выбирается народом), выявляется смысл понятий: «патриции», «плебеи», «сенат», «трибуны», «консуль», «вето». Материал постепенно сводится в схему, обозначается проблема неравноправия патрициев и плебеев (плебеи не могли изначально занимать высшие государственные должности), выявляется проблема необходимости плебеям бороться за свои права. (Этапы борьбы плебеев за свои права – домашнее задание.)

Отметим, что использование приема составления схемы при изучении государственного устройства применяется неоднократно в обучении истории Древнего мира, используются визуально похожие формы и цвета, что способствует более успешному усвоению интеллектуальных операций мышления по аналогии, абстрагирования, сравнения, которые довольно сложны для пятиклассников.

*Занятие 28. Пунические войны*  
(Аналогично занятию 24)

*Занятие 29. Жизнь и быт римлян в период расцвета Римской республики*

*Цель:* отработать интеллектуальные операции сравнения, мышления по аналогии при изучении богов древних римлян, освоить интеллектуальные операции аргументации на примере вопроса о «золотом веке» римской республики.

1. Религия римлян.

Римляне многое в плане культуры заимствовали у греков. Это касалось и богов. Римские боги были очень похожи на греческих и внешне, и по функциям. Заполним *сравнительную* таблицу.

Такая таблица позволяет развивать *мышление по аналогии*, вспоминая, как выглядели греческие и римские боги, за что их почитали греки и римляне.

В Греции	Назначение	В Риме
Зевс	Громовержец	Юпитер
Афина	Мудрость, искусства, ремесла	Минерва
Афродита	Любовь и красота	Венера
Арес	Война	Марс
Ника	Победа	Виктория
Гермес	Торговля, путешествия	Меркурий

## 2. «Золотой век» Римской республики.

Найдите в тексте учебника аргументы, что период между Второй и Третьей пуническими войнами является временем расцвета – «золотым веком» Римской республики.

1. Рим богател, становясь крупнейшим торговым центром.

2. Начинается чеканка золотых монет.

3. Появление дорогих одежд и украшений.

4. Отсутствие гражданских распрей.

## Занятие 30. Падение республики в Риме

*Цель:* развитие интеллектуальных операций интерпретации на основании текста о Юлии Цезаре.

План урока.

1. Реформы братьев Гракхов.

2. Союзническая война.

3. Диктатура Суллы.

4. Диктатура Цезаря.

Падение республики в Риме связано со многими факторами, но большую роль в этом сыграли личности, такие как Сулла, Цезарь, Октавиан. Наиболее известной и интересной для пятиклассников личностью является Гай Юлий Цезарь, поэтому, на мой взгляд, целесообразно привлечь дополнительный материал именно про него.

*Задание на интерпретацию:* послушайте отрывки из книги «Всемирная история в лицах. Древний мир». М., 2002, подумайте и выпишите, какие личные качества были свойственны Цезарю, сделайте выводы на основе его поступков.

<p><i>«Цезарь был женат на Корнелии – дочери одного из главных врагов Суллы. Сулла требовал, чтобы он развелся с женой. Цезарь не подчинился и бежал из Рима. Долгое время он скитался по Италии, переодетый простолюдином и каждый раз менял место ночлега. Но, засытая в развалинах старых домов, больной лихорадкой и полуголодный, он ни на минуту не переставал верить, что достигнет высшей власти и станет знаменитым полководцем»</i></p>	<p>Принципиальность, честолюбие, целеустремленность</p>
<p><i>«Победы Цезаря в Галлии прославили его. Многочисленные враги боялись, что во главе победоносной армии он может захватить власть в Риме, и требовали, чтобы Цезарь сложил с себя командование, так как истек его срок управления провинцией. Цезарь не хотел распускать свою армию. Он по-прежнему мечтал о власти. Однажды один из спутников шута спросил:</i></p> <p><i>– Неужели и здесь, вдали от Рима, в глуши идет борьба за власть и первенство?</i></p> <p><i>– Я предпочел бы быть первым здесь, чем вторым в Риме, – серьезно ответил Цезарь»</i></p>	<p>Стремление к власти, полководческий талант, самоуверенность, тщеславие</p>
<p><i>«После всех войн и побед Цезарь устроил грандиозный триумф. Четыре дня колесницы везли богатую добычу. Двадцать тысяч столов стояли на улицах Рима для пира. Три тысячи венков из чистого золота поднесли Цезарю подчинившиеся ему цари, правители и города»</i></p>	<p>Тщеславие, властолюбие</p>

### *Занятие 31. Архитектура и строительство в Римской империи*

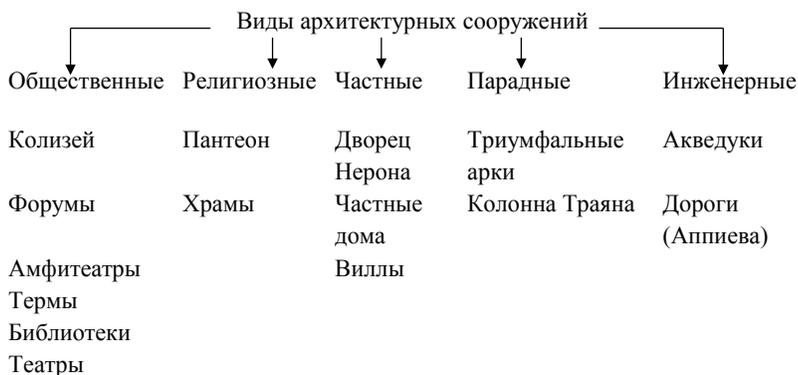
*Цель:* на основе материалов презентации научить различать объекты архитектуры, относящиеся к периоду Римской империи, анализировать признаки римской архитектуры, сравнивать ее с греческой.

План урока.

1. Виды сооружений. (Презентация.)
2. Что нового появляется в римской архитектуре в сравнении с греческой.
3. Итальянский город.

*Объекты различения:* Колизей, Пантеон, колонна Траяна, триумфальные арки, Аппиева дорога, акведук.

При просмотре презентации, а затем и дополнительном чтении учебника дети заполняют схему: виды архитектурных сооружений Древнего Рима. (Анализ, классификация)



Задание на *анализ и сравнение*: выпишите, что заимствовали римляне у греков, а что привнесли нового в архитектуру?

Заимствовали:

- Ордерная система.
- Вид зданий: (колонны, фронтоны, двускатная крыша).

Привнесли нового:

- Полукруглая арка, свод, купол.
- Изобрели бетон.
- Стали строить инженерные, парадные сооружения.

### *Занятие 32. Империя и варвары. Падение Западной Римской империи*

(Работа с контурной картой, аналогично занятиям 24, 28)

### *Занятие 33. Повторительно-обобщающий урок с элементами проверки по истории Древнего мира*

*Цель*: проверить знания по курсу 5-го класса, проверить овладение интеллектуальными операциями, сравнить результаты работы в контрольном и экспериментальном классах.

*Устно:*

1. Какой период охватывает история Древнего мира?
2. Какие цивилизации мы изучили?
3. Какая власть была характерна для большинства древних цивилизаций?
4. Какие занятия были главными для большинства стран Древнего мира?
5. Какая цивилизация стала основой для европейской цивилизации и культуры?

*Письменно (Раздаточный материал).*

1. Какие цивилизации изображены на этих картах?

1. –



2. –



3. –



4. –



2. Сравните природные условия и занятия Древней Греции и Древней Индии.

<i>Общее:</i>	
<i>Различное:</i>	
<i>Древняя Индия</i>	<i>Древняя Греция</i>

3. Определите, что изображено, в какой стране находится?

1. –



2. –



3. –



4. –



4. Проанализируйте, какие элементы культуры Древней Греции и Рима дошли от них до наших дней?

5. Найдите аргументы в пользу того, что Рим многое заимствовал у Греции.

6. Соедините стрелками определяемое слово и определение.

Демократия	Город-государство, включающий сам город и его окрестности
Республика	Строй, при котором власть принадлежит большинству народа
Империя	Форма правления, при которой руководящие должности в государстве являются выборными
Полис	Государство с властью единоличного правителя, подчинившее себе большие территории

7. Прочитайте отрывок текста про знаменитого оратора Цицерона. О каких его личных качествах можно судить по этому рассказу?

*«Цицерон не был патрицием и не мог рассчитывать на высокие должности. С детства он увлекался греческой литературой и учился ораторскому искусству. Он имел прекрасный голос и умел держаться перед публикой. И тем не менее упорно трудился, ездил на остров Родос, учился у лучших мастеров красноречия. Его слова «Поэтами рождаются, ораторами становятся» стали крылатой фразой. Выступая адвокатом в судах, Цицерон ни разу не польстился на деньги, не побоялся властей. Еще в молодости ему пришлось защищать человека, с которым судился один из подручных жестокого Суллы. И Цицерон, несмотря ни на что, победил. Уже тогда за ним закрепилась слава блестящего оратора и бесстрашного борца за правду и законность».*

8. Объясните, что означает термин «речные цивилизации». Какие примеры можно привести?

Учащиеся впервые встретились с такого рода объемной контрольной работой. Предыдущие проверочные работы были представлены в виде тестов, а эта разработанная мной контрольная работа является собранием тех заданий, которые мы выполняли с экспериментальным классом как

устно, так и письменно для овладения интеллектуальными операциями. Поэтому вполне предсказуемо, что форма заданий оказалась изначально более сложной для контрольного класса, хотя и вся работа построена на изученном в классе материале.

*Критерии проверки:*

*Верный ответ* – полностью правильный.

*Частично верный* – недостаточно полный, содержащий неточности.

№ 1, 3 из 4 – верные.

№ 2. Верно указано в целом сходство и различия, но ответ недостаточно полный. Или имеются 1–2 ошибки по содержанию сравнения.

№ 3. 3 из 4 – верные. Или названо что изображено, но не везде указано место расположения.

№ 4. – 5, 7. Ответ в целом верный, но недостаточно полный.

№ 6 и 8. Приведены верные примеры, но неточно дано определение, или наоборот.

*Неверный ответ* – незначительный, с недостаточным количеством верной информации, ошибочный.

Результаты итоговой работы представлены в табл. 2 (в %) и рис. 3–4.

Таблица 2

Какая интеллектуальная операция проверяется	Верных ответов		Частично верных ответов		Неверных, незначительных ответов	
	5 «А»	5 «Б»	5 «А»	5 «Б»	5 «А»	5 «Б»
Различение	81	94	19	6	0	0
Сравнение	10	50	33	33	57	17
Различение, соотнесение	57	83	28	17	15	0
Анализ	33	66	52	23	15	11
Аргументация	19	83	38	6	43	11
Соответствие, различение	76	78	0	0	24	22
Интерпретация	38	66	43	28	19	6
Обобщение	19	39	33	23	48	38

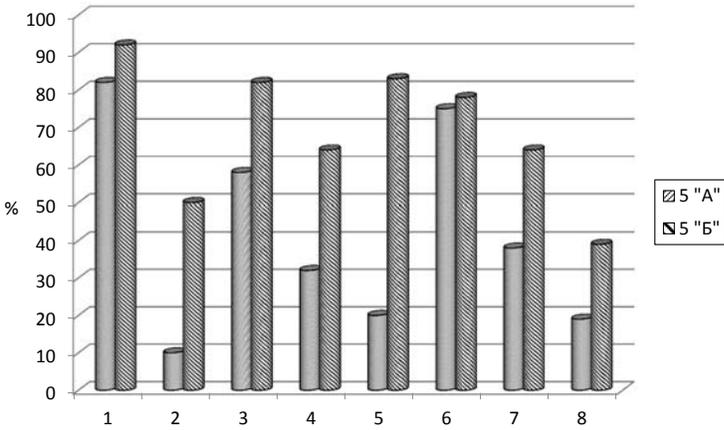


Рис. 3. Процент верных ответов в контрольном и экспериментальном классах

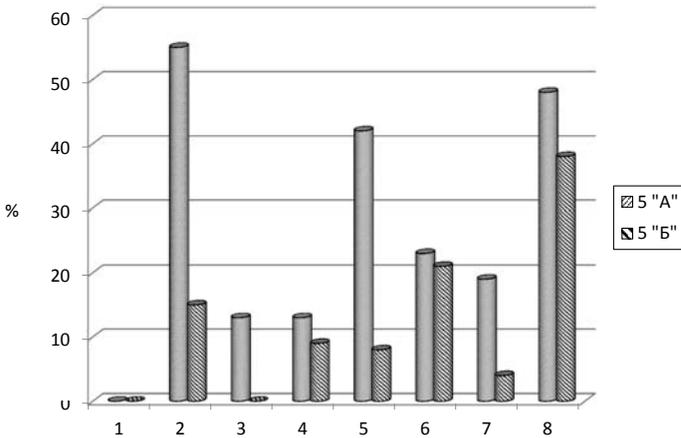


Рис. 4. Процент неверных (неначатых) ответов в контрольном и экспериментальном классах

Приведенные диаграммы указывают, что экспериментальный класс в целом качественнее выполнил задания, особенно на *сравнение, анализ, аргументацию, визуальное*

*соотнесение, интерпретацию.* То есть эти интеллектуальные операции эффективно формируются только при целенаправленном воздействии со стороны учителя. Интеллектуальная операция *обобщения* в равной степени сложна для учащихся обоих классов. Она требует более сложных интеллектуальных действий: выделить объекты (различить их), найти их существенные признаки (анализ), выделить общие черты, объединить в группу, назвать ее. Поэтому это наиболее сложная интеллектуальная операция.

Результаты сравнения итогового теста по Древнему Востоку с итоговой контрольной работой представлены в табл. 3. Сравнивая полученные результаты, можно отметить, что процент качества работ в контрольном классе снизился с 79 до 39%, процент успеваемости – с 95 до 86%. В экспериментальном классе другая картина: процент качества остался достаточно высоким: было 95%, стало 82%, что выше среднего показателя, по которому работа считается успешной (70–75%), процент успеваемости сохранился на уровне 100%. Следует отметить закономерность такого изменения результатов: итоговая контрольная работа была нацелена на проверку усвоения основных интеллектуальных операций, с которыми мы целенаправленно работали в экспериментальном 5 «Б» классе. Потому при *усложнении формы* работы затруднения проявились в контрольном классе (процент качества снизился в 2 раза в сравнении с экспериментальным классом и более простой формой промежуточной проверочной работы), а экспериментальный класс успешно справился, продемонстрировав успешное усвоение и умение работать с предложенными интеллектуальными операциями.

Таблица 3

### Сравнение отметок за итоговую проверочную работу

5 «А» – контрольный класс

«5»	«4»	«3»	«2»
0%	39%	47%	14%
Процент качества – 39%			
Процент успеваемости – 86%			

*5 «Б» – экспериментальный класс*

«5»	«4»	«3»	«2»
27%	55%	18%	0%
Процент качества – 82%			
Процент успеваемости – 100%			

**Подведение итогов, выводы о результатах эксперимента<sup>1</sup>**

1. Следует отметить, что целенаправленное развитие интеллектуальных операций способствует повышению обученности и качества образования, развитию способностей учащихся.

2. Выявлена закономерность: развитие интеллектуальных операций зависит от формы учебных занятий и от учебного материала (табл. 4).

*Таблица 4*

<b>Интеллектуальная операция</b>	<b>На каком материале</b>	<b>Вид задания</b>
Различение	Темы по культуре, быту	Работа с иллюстрациями презентации
Анализ, синтез	Государственное устройство, социальный состав	Составление схем, выявление признаков по пунктам
Сравнение	Природно-климатические условия, занятия, государственное устройство	Составление сравнительных таблиц, плана для устного сравнения
Интерпретация	Рассказ об историческом событии, исторической личности	Работа с текстом исторического источника или с дополнительной литературой
Установление связей, обобщение	Повторительно-обобщающие уроки	

3. Порядок введения интеллектуальных операций в процесс обучения в 5-м классе может быть следующим: на первом этапе – *различение, сравнение, анализ, синтез,*

<sup>1</sup> Выводы сделаны учителем-экспериментатором.

*обобщение*. Это более понятные с точки зрения определений и конкретных интеллектуальных действий операции: например, различение – это «узнавание по признакам», сравнение – выделение общего и различного... Любой учебный материал содержит их и они могут отрабатываться на каждом уроке. На втором этапе при сохранении предыдущих добавляются более сложные интеллектуальные операции – *установление связей, мышление по аналогии, интерпретация, аргументирование* – в соответствии с возможностями изучаемого материала. В силу возрастных особенностей в 5-м классе не применялись интеллектуальные операции доказательства, абстрагирования, выявления значений и смыслов.

4. Для контроля над процессом усвоения интеллектуальных операций считаем целесообразным включать в процесс обучения тестовые и традиционные проверочные работы в конце изучения каждой темы, а также контрольные работы в конце изучения разделов «Древний Восток», «Античность», ориентированные не только на выявление знаний по курсу, но и проверку овладения интеллектуальными операциями.

5. В целях повышения эффективности овладения интеллектуальными операциями следует на последующих этапах эксперимента включать элементы рефлексии учащимися процесса использования интеллектуальных операций в учебной деятельности. Например: «Какую интеллектуальную операцию мы применили для изучения... при ответе на задание по тексту?»... «Какую интеллектуальную операцию целесообразно применить при изучении вопроса о...»

6. Считаем целесообразным составление учебного пособия для учителя, в котором будут предложены различные виды заданий на развитие определенных интеллектуальных операций.

7. Высокие результаты в процессе обучения экспериментального класса позволяют сделать вывод об успешности применения предлагаемой педагогической концепции и распространить положительный опыт на другие классы средней школы.

По аналогичной схеме проходило обучение в 3-х и 9-х экспериментальных классах.

### ***Психологическое тестирование***

Результаты педагогического эксперимента были сопоставлены с показателями тестирования в экспериментальном и контрольном классах по IQ тесту Векслера (5 субтестов) и культурно-независимому тесту Кеттелла.

В соответствии с технологией оценки субтеста «Словарный» IQ теста Д. Векслера, анализ проводился по усредненным баллам, отражающим качество интерпретации, уровень анализа и обобщения, адекватность понимания и изложения значений и смыслов представленных в субтесте слов.

Выполнение теста показало, что участники экспериментального класса достоверно лучше справились с предлагаемыми заданиями и дали более детальные и точные, обобщенные и основанные на ключевых признаках определения (табл. 5, рис. 5).

*Таблица 5*

#### **Качество интерпретации учащимися экспериментальной и контрольной группы (5-е классы) основных интеллектуальных операций (мышление)**

<b>Основные интеллектуальные операции (мышление)</b>	<b>Экспериментальная группа</b>	<b>Контрольная группа</b>
1. Анализ	1,88	1,10
2. Синтез	1,63	0,30
3. Сопоставление	0,81	1,05
4. Различение	1,81	1,05
5. Мышление по аналогии	0,63	0,55
6. Установление связей	0,69	1,20
7. Абстрагирование	0,19	0,20
8. Обобщение	1,69	1,10
9. Сравнение	2,31	1,40
10. Интерпретация	0,25	0,00
11. Выявление значений и смыслов	0,81	0,25
12. Аргументирование	1,19	0,30
13. Доказательство	1,63	1,45

Графически эти данные представлены на рис. 5.

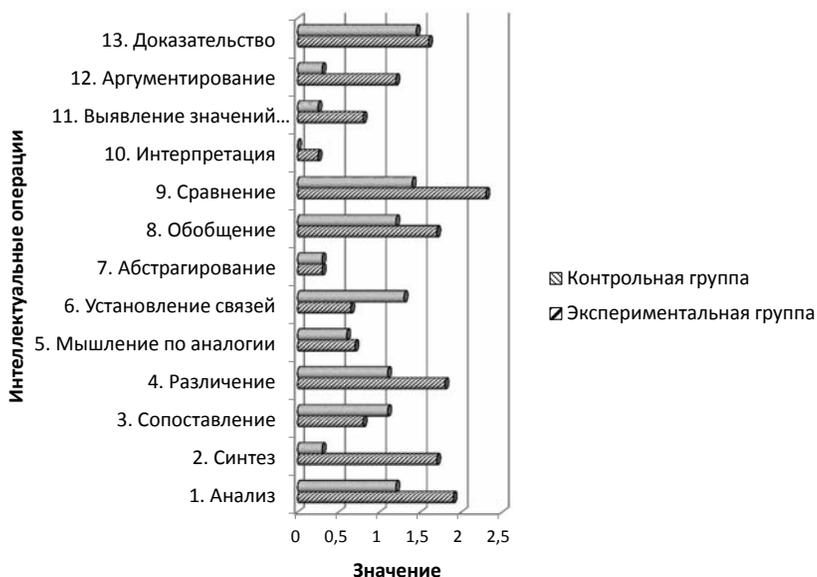


Рис. 5. Качество интерпретации учащимися экспериментальной и контрольной группы (5-е классы) основных интеллектуальных операций:

0 – не знают значение данного термина;

3 – дают точное, содержательное определение

Различия между экспериментальной и контрольной группами в плане эффективности выполнения тестового задания, являются статистически значимыми с вероятностью 0,95 ( $p < 0,05$ ). Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся, проходившие занятия по специальной развивающей программе, лучше владеют операциями анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, интерпретации и выявления значений и смыслов, аргументирования и доказательства. Они также демонстрируют более высокие показатели по уровню развития вербального интеллекта.

Сопоставление успешности выполнения теста Кэттелла в экспериментальной и контрольной группах представлена в табл. 6 и на рис. 6.

Таблица 6

**Средние баллы по IQ культурно-независимому тесту Кеттелла, полученные в экспериментальной и контрольной группе учащихся (5-е классы)**

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Задание 1	10,11	8,38
Задание 2	9,67	9,56
Задание 3	9,17	8,69
Задание 4	5,56	4,50
Общая сумма баллов	34,50	31,06

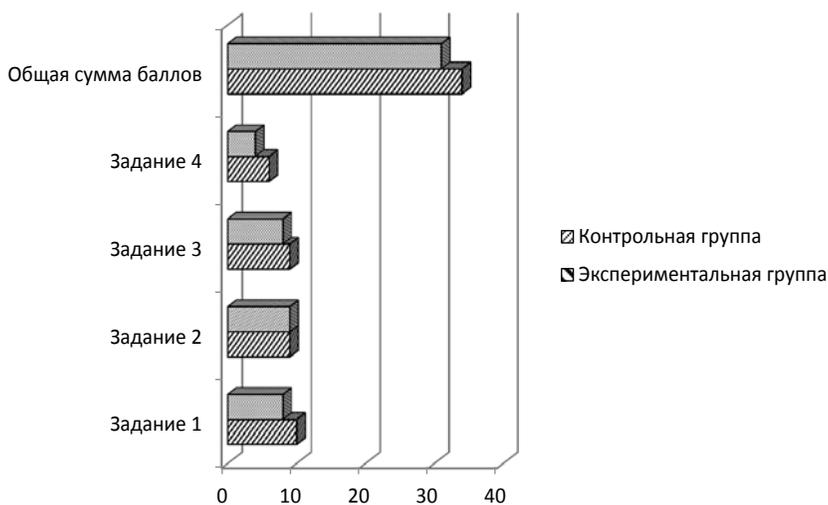


Рис. 6. Средние баллы по IQ-тесту Кеттелла, полученные в экспериментальной и контрольной группе учащихся (5-е классы)

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что участники экспериментальной группы достоверно лучше справились с предлагаемыми заданиями, чем участники контрольной группы. Расчет по критерию  $U$  Манна-

Уитни показал значимость различий с вероятностью 0,99 ( $p < 0,01$ ).

В табл. 7 и на рис. 7 представлена динамика результативности выполнения теста Кэттелла в трех срезах.

Таблица 7

**Динамика результативности выполнения заданий IQ культурно-независимого теста Кэттелла в экспериментальной и контрольной группе учащихся (5-е классы)**

Данные	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Первичные данные	29,32	29,62
Промежуточные данные	32,89	29,71
Итоговые данные	34,50	31,06

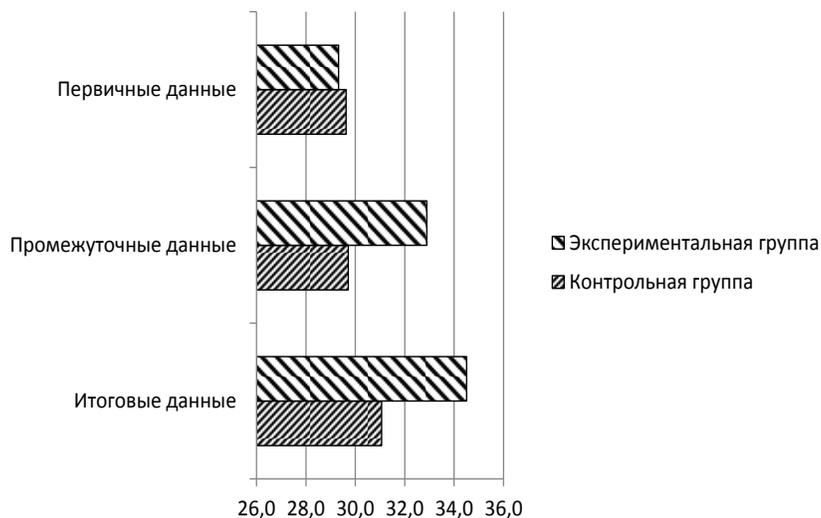


Рис. 7. Динамика результативности выполнения заданий IQ-теста Кэттелла в экспериментальной и контрольной группе учащихся (5-е классы)

Первичные и итоговые данные в экспериментальной группе различаются с вероятностью 0,99 ( $p < 0,01$ ).

Таким образом, можно констатировать, что *в результате целенаправленного развития познавательных способностей достигается существенное развитие интеллекта учащихся, выражающееся в повышении качества учебной деятельности.*

В экспериментальной группе показатели выполнения теста выросли на 5,18 балла, в контрольной – только на 1,44 балла. Уровень интеллекта в экспериментальной группе вырос на 17,7%, а в контрольной группе – только на 4,9%. Разница составила 12,8%. На наш взгляд это очень высокий показатель, свидетельствующий о том, что интеллектуальные операции и их освоение существенно влияют на развитие интеллекта. Рост показателя успешности выполнения теста в контрольной группе вполне объясним тем, что интеллект детей развивается в процессе классического обучения, но этот показатель значительно ниже, чем в экспериментальной группе.

Отдельные наблюдения показывают, что имеется перенос интеллектуальных навыков с одного предмета на другой, но этот аспект нуждается в дополнительном исследовании.

Важным для анализа моментом исследования является тот факт, что учитель-экспериментатор работал и в контрольном, и в экспериментальном классах. Мы специально ставили вопрос: «А не переносился ли способ Вашей педагогической деятельности *непроизвольно* с экспериментального класса на контрольный?» Ответ был следующий: «Я старалась этого избежать. Насколько это удалось – сказать трудно». Но при проведении подобных экспериментов трудно выбрать другую схему, ибо индивидуальный стиль работы другого учителя, уровень его квалификации, неизвестно как скажется на результатах. Отмечаемый же нами артефакт должен в еще большей степени подчеркнуть различия в экспериментальной и контрольной группах.

*Учебное издание*

**Шадриков Владимир Дмитриевич**  
**Шадрикова Ирина Анатольевна**

## **О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОЦЕНИВАНИИ**

*Учебное пособие*

Выпускающий редактор *С.В. Морозов*  
Редактор *Н.В. Герценштейн*  
Корректор  
Верстка и дизайн *С.Н. Шевченко*

**Литературное агентство «Университетская книга»**

105120, Москва  
ул. Нижняя Сыромятническая, д. 5/7, стр. 8.  
8 (495) 221-50-16  
universitas@mail.ru

**Редакционно-издательский дом  
Российского нового университета**

105005, Москва  
ул. Радио, д. 22  
8 (495) 727-35-35

Подписано в печать . Формат 60x90/16.  
Печать офсетная. Бумага офсетная. 8 печ. л.  
Тираж экз. Заказ №

**По вопросам приобретения и издания  
литературы обращаться по адресу:**  
111024, Москва, ул. Авиамоторная, д. 55, корп. 31  
Тел./факс: (495) 981-51-12, +7 (985) 165-36-36  
Электронная почта: universitas@mail.ru