

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье проведен анализ проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника в педагогической науке и практике. Автор дает определение контрольно-оценочной самостоятельности, рассматривает некоторые подходы к ее структуре, выделяет критерии сформированности понятия. Также в статье предлагаются модели, состоящие из описания уровней сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника и степени участия учителя в этом процессе, позволяющие проводить их диагностику.

Е. V. Pronicheva

TO A PROBLEM OF FORMATION OF TEST-ESTIMATED INDEPENDENCE OF A JUNIOR SCHOOLBOY

In the article the analysis of a problem of formation of test-estimated independence of the junior schoolboy in a pedagogical science and practice is carried out. The author makes the definition of test-estimated independence, considers some approaches to its structure, allocates criteria of its formation. Also in the article the models consisting of the description of levels of formation and of test-estimated independence of the junior schoolboy and degree of participation of the teacher in this process, allowing to carry out their diagnostics are offered.

На протяжении всех этапов развития образования контроль и оценка остаются важной и необходимой частью учебного процесса. От правильной организации разных аспектов контроля и оценки зависит во многом успех образования ученика в целом.

На сегодняшний день перед школой стоит совершенно определенная задача – организовать процесс обучения так, чтобы учение стало для школьника одной из ведущих личностных потребностей, определялось бы его собственным мотивом. Этот мотив не может быть сформирован без изменения всего процесса обучения, в том числе и характера контрольно-оценочной деятельности.

В связи со сказанным место, роль контроля и оценки в учебном процессе должны меняться в двух направлениях:

- в постепенной передаче контрольно-оценочных функций от учителя к учащимся;
- в переходе от контроля констатирующего к контролю диагностирующему, процессуальному [4].

Множество публикаций по этой тематике свидетельствует об актуальности проблемы, о наличии интереса к ней в учительской среде. Но, к сожалению, не всегда учителю-практику можно найти ответы на интересующие его вопросы; наоборот, каждая

статья или книга ставит педагога в тупик, поскольку у него возникает ряд новых вопросов.

Безусловно, в первую очередь учителю необходимо определить степень своей готовности к участию в решении этой проблемы. Речь идет о компетентности педагога в формировании контрольно-оценочных действий младшего школьника, для этого следует ответить себе на ряд вопросов:

- Знаю ли я положительные и отрицательные стороны сложившейся системы контроля и оценки?
- Понимаю ли я, почему существует необходимость её преобразования?
- Имею ли я достаточно знаний по данному вопросу?
- С чего лучше начать, и что мне в этом может помочь?
- Как лучше организовать свою деятельность, чтобы она имела успех и определенно значимый результат в рамках конкретного класса?
- Хочу ли я заниматься этим вопросом? и др.

Изучая и анализируя теоретические аспекты и накопленный практический опыт по этой проблеме, мы пришли к выводу, что формирование контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника является одной из важнейших задач современной начальной школы.

Впервые понятие «*контрольно-оценочная самостоятельность*» использовал А.Б. Воронцов в статье «Проблемы постепен-

ного перехода на безотметочное обучение в начальной школе» [1]. Он рассуждал о том, что школа отвечает за одну, но чрезвычайно существенную грань воспитания детской самостоятельности: средствами обучения нужно вырастить в школьниках такую учебную самостоятельность, как желания, умения и способности расширять свои знания (самообразовываться) по собственной инициативе. Следовательно, проблему учебной самостоятельности нельзя рассматривать только в контексте начальной школы: это проблемы всего периода обучения школьника. Однако от того, как будут заложены основы этой самостоятельности в младшем возрасте, будет зависеть выполнение этой задачи в основной школе. Проблема формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника рассматривается как условие развития основ учебной самостоятельности школьников (основ умения учиться).

Что же такое «контрольно-оценочная самостоятельность»? Какова её структура? По каким критериям необходимо отслеживать успешность или неуспешность процесса формирования контрольно-оценочной самостоятельности? Каковы возможные предполагаемые уровни, которых могут достигать учащиеся в процессе формирования контрольно-оценочной самостоятельности?

Сегодня мы можем встретить самостоятельно существующие понятия «контроль» и «оценка», уровни их сформированности, рекомендации по их формированию. Что же касается контрольно-оценочной самостоятельности, то в «Педагогической технологии контроля и оценки учебной деятельности» А.Б. Воронцова мы найдем лишь этапы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников [2. С. 69]. Эти этапы раскрывают не только порядок, но и содержание работы по формированию действий самоконтроля и самооценки. Однако речь идет о формировании контрольно-оценочных действий, а не о контрольно-оценочной самостоятельности как о высшей ступени сформированности таких умений. Хотя конечный результат 4-го этапа предполагает сформированность именно контрольно-оценочной самостоятельности, мы не обнаружили ни определения этого понятия, ни уровней сформированности, ни критериев, по

которым можно отслеживать уровень сформированности рассматриваемого явления.

Рассмотрев определения понятий «самостоятельность», «самоконтроль» и «самооценка», можно сформулировать рабочее определение контрольно-оценочной самостоятельности в деятельности. Под контрольно-оценочной самостоятельностью мы понимаем готовность личности к инициативным, осознанным, ответственным действиям по осуществлению контроля и оценки своей деятельности.

В качестве основы для структуры контрольно-оценочной самостоятельности можно рассматривать структуру контрольно-оценочного акта Л.М. Фридмана. Контрольно-оценочный акт по своей структуре состоит из следующих элементов: а) цель контрольно-оценочного акта; б) объект контроля, оценки и коррекции; в) эталон, с которым сравнивается, сличается объект; г) результат контроля; д) критерий оценки; е) оценка в форме развернутой характеристики контроля с точки зрения выбранного критерия; ж) отметка; з) средства коррекции; и) результат коррекции как новый объект контрольно-оценочной деятельности [5. С. 193].

Однако в своей работе учителю можно опираться и на структуру самоконтроля, предложенную С.Л. Лындой. В ней к *структурным звеньям самоконтроля* отнесены: а) уяснение учащимися цели деятельности и первоначальное ознакомление с конечным результатом и способами его получения, с которыми они будут сравнивать применяемые ими приемы работы и полученный результат; по мере овладения данным видом работы знания образцов будут углубляться и совершенствоваться; б) сличение хода работы и достигнутого результата с образцами; в) оценка состояния выполняемой работы, установление и анализ допущенных ошибок и выявление их причин (констатация состояния); г) коррекция работы на основе данных самооценки и уточнение плана ее выполнения, внесение усовершенствований [6. С. 30].

На основании федерального стандарта начального образования, выделенных этапов формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников [2. С. 69], программы формирования контрольно-оценочных действий и рабочего определения «контрольно-оценочной самостоя-

тельности» можно указать следующие *критерии* сформированности контрольно-оценочной самостоятельности:

- инициативность (готовность учащегося выполнять действия по самоконтролю и самооценке без побуждения извне);
- оперативность (знание всех видов самоконтроля и самооценки, умения и навыки по их использованию в случае необходимости);
- осознанность (самостоятельный выбор способов самоконтроля и самооценки деятельности, ответ на вопросы «Зачем и как делать?», «Правильно ли это делается?»);
- систематичность (как постоянство проявления).

Очевидно, что контрольно-оценочная самостоятельность связана с понятием «личность», значит, она не даётся с рождения, а формируется и на каждом возрастном этапе имеет свои возрастные особенности. Поскольку понятие «контрольно-оценочная самостоятельность младшего школьника» необходимо рассматривать преимущественно в рамках учебной деятельности, так как контроль и оценка являются её составляющими, следует отметить, что мы можем говорить о более широком значении этого понятия, используемом для характеристики других форм активности человека.

В рамках начальной школы процесс формирования контрольно-оценочной самостоятельности нельзя считать завершённым, поскольку сама учебная деятельность начинает формироваться в начальном звене, а заканчивается её формирование лишь в среднем звене, и мы не можем ни ускорить, ни свернуть этот процесс, ограничившись лишь рамками начальной школы. Отсюда возникает проблема преемственности формирования контрольно-оценочной самостоятельности у учащихся в среднем звене. Чтобы отслеживать, как протекает процесс формирования контрольно-оценочной самостоятельности, необходим некоторый инструментарий или модель, состоящая из описания уровней сформированности контрольно-оценочной самостоятельности и методик, позволяющих проводить их диагностику.

Мы предлагаем 4 уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника, в основе которых находятся предложенные нами критерии сформированности контрольно-оценочной самостоятельности и охарактеризованные А.К. Марковой уровни умения школьника учиться [7. С. 43] (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровни контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника				
Уровни	Инициативность	Оперативность	Осознанность	Систематичность
1 уровень	Пассивен; не проявляет интереса к процессу и результату действий контроля и оценки	Не знает способов самоконтроля и самооценки и не владеет ими	Не осознаёт необходимости контрольно-оценочных действий; демонстрирует неадекватную самооценку и самоконтроль	Не осуществляет действия контроля и оценки
2 уровень	Демонстрирует неустойчивый интерес к внешним результатам действий контроля и оценки; пассивен в новых условиях и ситуациях	Выполняет отдельные действия по самоконтролю и самооценке по инструкции и по образцу под руководством учителя	Осознаёт необходимость проверки результата с точки зрения правильности, не умеет просить помощи в выборе способов самоконтроля и самооценки	Периодически осуществляет самоконтроль и самооценку, но лишь значимых для него видов деятельности

Уровни контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника				
Уровни	Инициативность	Оперативность	Осознанность	Систематичность
3 уровень	Испытывает интерес к результату действий контроля и оценки, восприимчив к усвоению новых способов самоконтроля и самооценки	Выполняет действия процессуального контроля и оценки под контролем учителя; самостоятельный итоговый контроль и оценку	Осознаёт необходимость процессуального контроля; понимает необходимость использования разных форм контроля и оценки; при необходимости требует помощи у учителя	Часто проверяет и оценивает без напоминания, используя разные формы самоконтроля и самооценки
4 уровень	Испытывает устойчивую потребность к осуществлению разными способами действий контроля и оценки, инициативен, восприимчив к новым способам контрольно-оценочных действий	Осуществляет самостоятельный прогноз, процессуальный и итоговый контроль и оценку во всех видах деятельности, демонстрирует адекватную самооценку	Самостоятельно выбирает рациональные виды и приёмы контрольно-оценочной деятельности, готов просить и принимать помощь со стороны	Систематически проверяет и оценивает себя, действия самоконтроля и самооценки делает неотъемлемой частью любой деятельности

Если учитель осознаёт, на каком уровне находятся его подопечные, он вовремя может скорректировать, спланировать и организовать работу по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника.

Помочь учителю в грамотном и эффективном решении этой проблемы должны существующие технологии и методики, направленные на формирование контрольно-оценочной деятельности учащихся. На сегодняшний день в печати содержится огромное количество публикаций по этой тематике. В рамках эксперимента по модернизации образования обобщается инновационный опыт учителей по организации контроля и оценки в школе. Но, к сожалению, не весь опыт, предлагаемый учителями в печати, помогает учителю в практической деятельности. Чаще бывает наоборот. Предлагаемые приемы и способы деятельности по формированию контрольно-оценочных действий на первый взгляд кажутся эффективными, но на практике выясняется, что большинство из них требуют больших временных затрат, ведения и оформления огромного количества документов, фиксирующих результаты работы. На сегодняшний день нет единых требований к ведению школьной документации, не разрабо-

тана единая «оценочная политика» в учебных учреждениях, нет согласованности действий на различных уровнях: школа – РОНО, поэтому учитель должен очень избирательно и критично подходить к предлагаемым материалам в печати. Педагогу необходимо осознавать, что его деятельность по формированию контрольно-оценочной самостоятельности учащихся должна способствовать облегчению и повышению эффективности работы детей, учителей и родителей.

Немаловажный аспект – это роль учителя на каждом этапе формирования контрольно-оценочной самостоятельности. Мы предлагаем таблицу, в которой отражена степень присутствия, сопричастности или отсутствия учителя в процессе формирования контрольно-оценочной самостоятельности на каждом из предложенных уровней (см. табл. 2).

Рассматривая эти таблицы вместе, учитель может использовать их и в качестве вспомогательного материала при диагностике уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности, и в качестве плана действий, своеобразных этапов работы по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника.

Степень участия учителя в формировании контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника				
Уровни	Инициативность	Оперативность	Осознанность	Систематичность
1 уровень	Мотивирует деятельность учащихся; побуждает к действиям контроля и оценки	Организует пошаговые самоконтроль и самооценку, управляет ими на всех этапах деятельности, предлагает готовые образцы	Определяет и объясняет цель контроля и оценки учащимся	Постоянно организует контроль и оценку на всех этапах деятельности
2 уровень	Постепенно передает учащимся инициативу по осуществлению действий контроля и оценки (под своим усиленным, пошаговым контролем)	Организует деятельность учащихся по формированию у них умений использовать различные виды самоконтроля и самооценки, привлекает к составлению инструкций и критериев	Руководит деятельностью учащихся, направленной на осознание зависимости результата от способов деятельности	Создаёт ситуации, провоцирующие действия самоконтроля и самооценки под контролем учителя
3 уровень	Побуждает к осуществлению действий самоконтроля и самооценки только в случае необходимости	Создаёт условия для сопоставления, выбора и применения контрольно-оценочных действий, консультирует учащихся по мере поступления просьб	Побуждает учащихся к обоснованию действий контроля, совместно созданных критериев оценки	Периодически напоминает о необходимости действий самоконтроля и самооценки, предлагает новые рациональные, творческие способы контрольно-оценочной деятельности
4 уровень	Является наблюдателем, консультантом, экспертом, помощником в случае самостоятельной просьбы учащихся, провоцирует на творческое использование новых видов контрольно-оценочных действий [3. С. 45]			

Безусловно, учитель должен сам являться примером для своих учеников во всем, в том числе и в вопросе осуществления контрольно-оценочной деятельности во время учебно-воспитательного процесса. Компетентность учителя в этом вопросе предполагает знание положительных и отрицательных сторон в сложившейся системе оценивания; функций контроля и оценки; видов самоконтроля и самооценки; методов обучения детей приемам самоконтроля, самооценки, взаимоконтроля и самооценки; налаживания обратной связи; понимания рефлексии и ее роли

на уроке. Учитель должен уметь создавать условия для развития контрольно-оценочной деятельности учащихся; обучать их способам самоконтроля и самооценки, предоставлять им выбор способов и приемов самоконтроля и самооценки; пользоваться критериальной базой оценивания и учить этому школьников; проводить рефлексию заданий, урока.

Таким образом, проблема формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников нуждается в дальнейшем теоретическом исследовании и практическом решении.

Библиографический список

1. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Текст] / А.Б. Воронцов. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. – 303 с.
2. Воронцов, А.Б. Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе [Текст] / А.Б. Воронцов // Начальное образование. – 2003. – № 1. – С. 3–8.

3. Каминская, М.В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего обучения [Текст] / М.В. Каминская // Вестник образования России. – 2004. – № 11. – С. 45–47.
4. Ксензова, Г.Ю. Оценочная деятельность учителя [Текст]: учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 187 с.
5. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся [Текст] / А.С. Лында. – М.: Высш. школа, 1979. – 67 с.
7. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 68 с.

А.И. Тимонин

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается модель социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета. На основе теоретического анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы выявлены концептуальные основы изучаемого процесса и определены его связи с окружающей средой.

A.I. Timonin

MODELING THE PROCESS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF STUDENTS' PROFESSIONAL FORMATION OF HUMANITARIAN FACULTIES OF UNIVERSITY

Efficiency of process of students' professional formation of humanitarian specialties of university depends on activity specially organized by teachers – social-pedagogical maintenance, which is directed to develop the person of students in professional work. On the basis of the theoretical analysis of the philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature conceptual bases of investigated process are revealed, its connections with environment are determined. In the given article the model of social-pedagogical maintenance of professional becoming of students of humanitarian faculties of university is considered.

Возрастанию роли моделирования в научном познании способствовали исследования по изучению особенностей, возможностей и условий использования этого метода в теоретическом и практическом освоении действительности. Моделирование – метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором не исследуется интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте [1. С. 34-37].

Наши теоретические воззрения, основанные на практическом опыте работы со студентами в вузе, отталкиваются от того, что социально-педагогическое обеспечение про-

фессионального становления студентов гуманитарных факультетов в университете направлено на развитие их субъектности в профессиональной деятельности и характеризуется уникальностью ресурсного фонда каждого студента. Для решения этой задачи на теоретическом уровне необходимо было отработать определенную модель. На основе теоретического анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы мы выявили концептуальные основы изучаемого процесса, определили связи исследуемого объекта с окружающей средой, что позволяет нам предложить модель социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов гуманитарных факультетов в университете.

Социально-педагогическое обеспечение в нашем понимании – это специфическая педагогическая деятельность по управлению функционированием и развитием системной