

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пачина А.Г.¹

¹*АУ ДПО «Институт развития образования», Ханты-Мансийск, Россия, e-mail: angela.gen@mail.ru*

Данная работа посвящена проблеме ценностно-ориентированной оценочной деятельности учителя начальных классов. Автором предложена структурно-функциональная модель, разработанная на основе системного, аксиологического, личностно-деятельностного подходов, а также теории и практики педагогической оценки. Теоретическое исследование данной модели позволило выявить развивающий потенциал и определить структуру оценочной деятельности, компоненты которой объединяет аксиологический смысл. Введена новая трактовка понятия «оценочная деятельность», определяющая ее как целостный, мотивированный процесс управления действиями обучающихся в ценностно-ориентированных оценочных ситуациях, организованных и реализованных учителем с целью развития учебной деятельности на основе формирования к ней ценностного отношения. В работе представлены материалы исследования реализации данной модели в оценочной практике учителей начальных классов, осуществлен анализ его результатов и обоснована эффективность в обеспечении качества образования.

Ключевые слова: педагогическая оценка, учебная деятельность, ценностное отношение, оценочная ситуация.

THE PEDAGOGICAL ASSESSMENT DIRECTED ON UNDERSTANDING OF SENSE AS THE CONDITION OF FORMATION OF THE POSITIVE RELATION OF PUPILS TO EDUCATIONAL ACTIVITY

Pachina A.G.¹

¹*Institute of a development of education, Khanty-Mansiysk, Russia, e-mail: angela.gen@mail.ru*

This work is devoted to a problem of a pedagogical assessment, its influence on development of educational activity of pupils of elementary school. The author offered structurally functional model constructed in the context of system, axiological, activity approaches, having taken into account the theory and practice of a pedagogical assessment. Theoretical research of this model allowed to find the developing potential and to define structure of a pedagogical assessment. New interpretation of the concept "assessment" - its definition as motivated process of management of actions of pupils in situations of understanding of sense of education. Materials of research of realization of this model in practice of elementary school teachers are presented in article, and its efficiency in ensuring quality of education is proved.

Keywords: pedagogical assessment, educational activity, positive relation to education, an assessment of results of work of the pupil at a lesson.

Основная миссия образования в условиях современности заключается в том, чтобы помочь человеку «выйти из пространства предметов в пространство человеческой деятельности, жизненных смыслов и ценностей» [4]. В современной начальной школе ценностью признается личность ученика, а целью – ее развитие на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира [9]. Реализация этой ценности-цели возможна с позиций теоретико-методологических подходов: системного, аксиологического и личностно-деятельностного, если учитель руководствуется их принципами, предпочитает их способы и методы, следует их логике. Такая методологическая ориентация педагогического процесса влияет на все его компоненты, особенно на оценочную

деятельность. У педагога появляется потребность в переосмыслении ее мотивов и целей, в выявлении и освоении аксиологических аспектов ее содержания.

Это определило логику исследования, следуя которой, оценочная деятельность учителя начальных классов рассмотрена как вид педагогической системы, компоненты которой объединяет аксиологический смысл.

Методология философии, системного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов в их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности позволила выявить и обосновать специфику содержания оценочной деятельности педагога, способствующей развитию учебной деятельности младших школьников на основе формирования к ней ценностного отношения.

На основе анализа различных подходов к определению компонентного состава педагогической системы мы выявили компоненты, образующие структуру ценностно-ориентированной оценочной деятельности. Это: ценностно-ориентационный, содержательно-операциональный и рефлексивный.

В контексте аксиологического подхода как совокупности принципов, методов, средств и способов ориентации на ценности развитие учебной деятельности обучающихся на основе формирования к ней ценностного отношения является ценностью-целью оценочной деятельности педагога. Это характеризует ее ценностно-ориентационный компонент.

Для конкретизации содержательно-операционального компонента оценочной деятельности нам интересны психолого-педагогические исследования, раскрывающие ее развивающий потенциал. В поиске необходимых теоретико-методологических оснований мы проанализировали труды Б.Б. Айсмонтаса, Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьева, С.П. Безносова, В.П. Беспалько, З.И. Васильевой, А.Б. Воронцова, А.А. Вегнера, Г.С. Ковалевой, Г.Ю. Ксензовой, И.Я. Лернера, И.С. Ломакиной, О.Б. Логиновой, С.А. Маврина, К.К. Платонова, В.М. Полонского, Н.В. Селезнева, В.А. Сухомлинского, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской, В.А. Якунина и др.

Педагогическая оценка рассматривается: как процесс «соотнесения хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном» (Ш.А. Амонашвили, Г.Ю. Ксензова), как действие (А.А. Вегнер), как функция (К.К. Платонов), как деятельность по оцениванию (С.П. Безносов, Т.И. Шамова, А.В. Хуторской), как результат этой деятельности (Ш. Аскеров, Н.А. Курдюкова).

Обобщающую формулировку понятия «оценочная деятельность» дает Н.В. Селезнев: «активное взаимодействие человека с окружающим, направленное на распознавание его ценностной сущности, на выявление необходимых для человека жизненно важных ценностей». Цель оценочной деятельности, по мнению исследователя, – это выбор из

многообразия ценностей тех, «которые являются для человека в данный момент наиболее актуальными» [8]. Автор выделяет аксиологический (развитие таких показателей оценочной деятельности педагога и учащихся, как объем, глубина, самостоятельность оценки и ее полное соответствие затрагиваемой ценности), уровневый (совместная деятельность учителя и ученика с целью формирования самооценки последнего, при активном воздействии на него оценочной деятельности педагога, которая выражается в оценочном суждении, характеристике и отметке учителя) и стимулирующий (своеобразное отношение педагога к достижениям ученика с целью сделать их как можно выше) аспекты оценочной деятельности.

При всем многообразии взглядов можно выделить общие сущностные черты, характеризующие психолого-педагогический аспект оценочной деятельности: целенаправленность, двусторонность, единство внутреннего и внешнего, объективного и субъективного, взаимосвязь оценки и самооценки, регулирования и саморегулирования.

Конкретизируя содержание оценочной деятельности педагога, мы обращаем внимание на специфику ее функций и задач, а также оценочных действий, обеспечивающих их решение в конкретной оценочной ситуации.

Для выявления специфики функций мы выбрали исследования, раскрывающие функциональные особенности оценочной деятельности в процессе управления учебной деятельностью младших школьников (П.П. Блонский, Д.Н. Богоявленский, Дж. Брунер, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, В.С. Мерлин, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина, Е.Л. Erickson и др.). Проведенный анализ показал, что оценочная деятельность может обладать многими функциями. Мы выделили те, которые отражают специфику содержания оценочной деятельности педагога, ориентированной на развитие учебной деятельности младших школьников на основе формирования к ней ценностного отношения. Это: ценностно-ориентационная, стимулирующая, организационная, контрольная, диагностическая, рефлексивная функции и функция «обратной связи».

Рассматривая содержание ценностно-ориентационной функции с позиций аксиологического подхода, ее ценностный аспект выражается в признании учебной деятельности, направленной на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, как ценности всеми участниками образовательных отношений. Ориентационный аспект выражается в направленности на достижение этих результатов (присвоение этих ценностей). При этом результаты рассматриваются комплексно. Это проявляется в следующем:

- достижение личностных результатов осуществляется через формирование личностных универсальных учебных действий (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этические ориентации); это можно рассматривать как ценностное отношение ученика к себе

(как ученику, как личности), к учебной деятельности и ее результатам (знаниям, умениям, навыкам, способностям), к взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса;

- достижение метапредметных результатов осуществляется через формирование ценностного отношения к учебной деятельности, в которой ученик осваивает содержание регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий;

- достижение предметных результатов осуществляется через формирование ценностного отношения к изучаемому предметному содержанию на основе освоения предметных действий при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач.

Заметим, что связующим компонентом комплекса результатов является «ценностное отношение».

Таким образом, ценностное отношение обучающихся к учебной деятельности, в процессе которой выполняются универсальные и предметные учебные действия и происходит освоение их содержания, является образовательным результатом комплексного характера.

Ценностно-ориентационная функция оценочной деятельности выражается в установке педагога на формирование у младших школьников положительных мотивов, ценностного отношения к учебной деятельности, в содействии ученикам в ее осознании, понимании ее результатов и способов их достижения; готовности учеников к самоконтролю и самооценке. Это становится задачей учителя, соответствующей ценностно-ориентационной функции.

Стимулирующая функция оценочной деятельности проявляется в воздействии на аффектно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений, в формировании самосознания и адекватной самооценки поведения и деятельности младших школьников.

Организационная функция выступает как условие осуществления обучающимися учебных действий, направленных на достижение результатов учебной деятельности.

Диагностическая функция предполагает распознавание, определение, вывод о «сущностных качествах» личности младших школьников: потребностях, возможностях, способностях, динамике их разных сторон развития.

Функция «обратной связи» позволяет осуществлять регулирование образовательной деятельности на основе полученной информации о достижении младшими школьниками планируемых результатов, установленных ФГОС начального общего образования.

Контрольная функция оценочной деятельности педагога проявляется в соотнесении достигнутых младшими школьниками результатов с требованиями к планируемым результатам, установленными ФГОС начального общего образования.

Рефлексивная функция направлена на анализ и оценку полученных результатов с позиций их соответствия ценности-цели и условиям; в соотнесении достижений учеников с их умениями видеть ценности как вне, так и в самом себе.

Содержание рефлексивной, диагностической, контрольной функций и функции «обратной связи» характеризует рефлексивный компонент оценочной деятельности. При конкретизации этого компонента мы опирались на положения теории деятельности, раскрывающие специфику рефлексивных действий, направленных на осмысление учеником своей учебной деятельности и ее результатов [2; 3; 5].

Так как функции характеризуют содержательный аспект цели, реализация которой осуществляется через решение задач, то задачи должны быть ориентированы на результаты и содержать способы их достижения. Следуя этой логике, сформулируем ключевые задачи, раскрывающие процессуальный аспект цели оценочной деятельности педагога:

- 1) создание условий для развития учебной деятельности младших школьников на основе формирования к ней ценностного отношения;
- 2) организация и реализация в процессе обучения ценностно-ориентированных оценочных ситуаций, способствующих развитию учебной деятельности младших школьников.

При решении этих задач необходимо учитывать особенности функций, состав и последовательность оценочных действий. Выявление этих особенностей позволило нам конкретизировать содержание ценностно-ориентированной оценочной деятельности педагога (табл. 1).

Таблица 1

Содержание ценностно-ориентированной оценочной деятельности (ОД) педагога

Функции ОД	Характеристика оценочных действий		
	критерии оценки	образец-эталон	форма выражения результатов ОД
Ценностно-ориентационная	«критерии ценности»: значимость, полезность, необходимость, целесообразность, нормативность, смысл	описание содержания результата в контексте критериев ценности	оценочные суждения, характеризующие результат в контексте критериев ценности
Стимулирующая	«критерии успешности»: положительная динамика в достижении результата, соответствие достигнутых результатов планируемым	описание содержания результата в контексте критериев успешности	оценочные суждения, характеризующие результат в контексте критериев успешности; отметка по шкале успешности
Организацонная	«планируемые результаты»: личностные, метапредметные, предметные	описание универсальных учебных и предметных действий, представленное содержательно, операционально	оценочные суждения, характеризующие результативность универсальных учебных и предметных действий; отметка по принятой шкале

Функции ОД	Характеристика оценочных действий		
	критерии оценки	образец-эталон	форма выражения результатов ОД
Диагностическая	«планируемые результаты»: личностные, метапредметные, предметные	описание универсальных учебных и предметных действий, представленное содержательно, операционально	оценочные суждения, характеризующие состояние и динамику развития универсальных учебных и предметных действий; отметка по принятой шкале
«Обратной связи»	«планируемые результаты»: личностные, метапредметные, предметные	описание универсальных учебных и предметных действий, представленное содержательно, операционально	оценочные суждения, регулирующие процесс обучения; отметка по принятой шкале
Контрольная			оценочные суждения, констатирующие достижение планируемых результатов в соотношении с требованиями; отметка по принятой шкале
Рефлексивная	«критерии ценности», «критерии успешности», «планируемые результаты»	описание содержания результата в контексте совокупных критериев	оценочные суждения, характеризующие достижения учеников и их умения видеть ценности как вне, так и в самом себе

При реализации функций оценочные действия реализуются последовательно. Сначала определяется предмет оценки: различные аспекты учебной деятельности, характеризующие ее состояние в контексте изучаемого содержания. Затем определяются критерии – признаки, характеризующие состояние достигнутых планируемых результатов. Эти критерии выступают содержательной основой при разработке и использовании образца-эталона оценки результатов. В завершение оценочного акта формулируется оценочное суждение.

В современных словарях оценочное суждение трактуется как результат мыслительного процесса, предполагающего, что субъект, констатируя некоторое положение дел, выражает свое отношение к содержанию [7; 10]. По мнению Б.Г. Ананьева, оценочные высказывания, суждения педагога об ученике являются своеобразной, эмпирически вырабатываемой «теорией отношения» педагога к данному конкретному школьнику, на основе которой педагог не только диагностирует, но очень часто ставит прогнозы развития, в ряде случаев влияющие на дальнейшую судьбу школьника [1].

В зависимости от функции, оценочные суждения различны по своему содержанию и отражают различные проявления учебной деятельности. Для ценностно-ориентационной функции характерны оценочные суждения, комментарии, замечания конструктивного типа, позволяющие учитывать интересы школьника и перспективы его дальнейшего развития, выражающие не только позитивную оценку качеств, действий, образовательных достижений ученика, но и возможность дальнейшего приобретения и обогащения субъективного опыта, а на этой основе его совершенствование, саморазвитие.

Ценностно-ориентированные оценочные суждения помогают ученику понять, что смысл *оценки* не в определении «*цены*» (уровня) его знаний и умений, выраженной в баллах (отметках), а в выявлении и осознании *ценности* результатов учебной деятельности, выраженной в характеризующих их критериях. Вместе с тем ценностное освоение школьниками действительности не ограничивается количественным накоплением знаний, а способствует их качественному преобразованию, отражая общественную значимость, а также личностный смысл как самих знаний, так и способов их получения.

В процессе развития учебной деятельности младший школьник начинает ощущать потребность в оценке его практических действий учителем. Под влиянием оценки ученик обращает внимание на процесс и результат своих действий, стремится достигать желаемых социально и личностно значимых результатов. Оценочные суждения учителя – это оценочная характеристика процесса и результата учебной деятельности, а также личностных качеств школьников. Важно, чтобы оценивание прямо или опосредованно влияло на эмоционально-ценностное, социально-личностное, познавательное, эстетическое развитие ребенка, сохраняло его индивидуальность в образовательной среде школы. Оценочные суждения учителя становятся регулятором действий школьников, что способствует развитию умений действовать сознательно, а также формированию волевых процессов, характера.

Ученик стремится к тому, чтобы оценки учителя совпадали с его оценками. Поэтому ему важно понять сущность оценочных требований, чтобы сознательно следовать предъявляемым нормам, т.е. управлять своими действиями, адекватно строить свои отношения с окружающими. Под воздействием ценностно-ориентированных оценочных суждений учителя младший школьник начинает проявлять ценностное отношение к учебной деятельности: осознавать ее нормативность, необходимость, целесообразность, значимость, смысл (и, как следствие, осознавать «смысл школьной жизни»).

Оценочные действия педагога и реагирование на них обучающихся (их действия) мы рассматриваем как оценочную ситуацию. Если целью действий педагога становится ценностная ориентация, то оценочная ситуация характеризуется как ценностно-ориентированная. От того, как выстроено взаимодействие, зависит состоится или нет понимание учеником ценности того, что он делает и что получает в результате; насколько и зачем ему это нужно.

Таким образом, ценностно-ориентированная оценочная ситуация – это естественная или преднамеренно созданная учителем обстановка, в которой ученик под управлением учителя (или самостоятельно) вынужден действовать и обнаружить в своих действиях новые качества (результаты), осмыслить их, оценить свое отношение к ним по критериям ценности (понять их необходимость, значимость, нормативность, целесообразность, нормативность, полезность, смысл).

Рассмотрим пример ценностно-ориентированной оценочной ситуации на учебном занятии в 1-м классе.

Ученикам предлагалось задание: записать слова: соль, день, дверь и др. Сравнивая свои записи, дети заметили, что кто-то написал букву Ь, а кто-то – нет.

Учитель: Почему записывая одинаковые слова, мы получили разные записи? Как понять, какие слова правильно написаны, а какие – неправильно?

Ученики: (Пытаются объяснить, но не могут.) Мы не можем объяснить, почему получились разные записи слов.

Учитель: Не расстраивайтесь. Посмотрите внимательно, чем различаются ваши записи?

Ученики: Кто-то в словах написал букву Ь, а кто-то – нет.

Учитель: Какие вы внимательные! А почему так получилось? Может быть, нам не хватает знаний о букве Ь?

Ученики: Да, не хватает. Мы не знаем точно, когда нужно ее писать, а когда не нужно.

Учитель: О чем вы хотите узнать сегодня на уроке, какие знания получить, чему научиться?

Ученики: Мы хотим узнать, когда нужно писать букву Ь в словах, а когда не нужно.

Учитель: Какие вы любопытные! Молодцы! А почему вам необходимы эти знания? Какое значение имеют знания о букве Ь?

Ученики: Если человек не знает точно, когда нужно писать букву Ь в словах, а когда не нужно, он будет делать ошибки. Мы не хотим ошибаться, хотим быть грамотными! Знания о букве Ь сделают нас еще грамотнее, мы будем правильно писать слова.

Учитель: Замечательно! Вы настоящие ученики – целеустремленные! Почему важно знать, какую «работу выполняет» эта буква в словах?

Ученики: Это нам поможет понять, надо писать в словах Ь или нет.

Учитель: Что вы можете сделать сами, чтобы узнать? Какие ваши действия помогут получить новые знания о букве Ь?

Ученики: Можно в учебнике посмотреть. Можно внимательно послушать, как произносятся слова, и посмотреть, как они пишутся, сравнить разные слова.

Учитель: Какие вы находчивые! Вам поможет работа в группе, в паре? Чем?

Ученики: Да. Мы будем помогать, подсказывать друг другу. Так интереснее.

Учитель: Какие вы доброжелательные и дружные ребята! А вы справитесь с трудностями?

Ученики: Постараемся.

Учитель: Ребята, я вами горжусь! У вас обязательно все получится! Вы обладаете такими качествами, которые очень высоко ценятся в школьной жизни: внимательность, целеустремленность, любознательность, наблюдательность, находчивость, доброжелательность. Я желаю вам успеха!

В приведенном примере действия учителя ориентируют учеников на *успех*, на формирование ценностного отношения не только к предметному результату – новому знанию (о букве мягкий знак как показателе мягкости согласных звуков), но и к метапредметным результатам – регулятивным универсальным учебным действиям (целеполаганию, планированию, выбору действий), познавательным (сравнение и др.), коммуникативным (сотрудничество и др.). В своем диалоге учитель акцентирует внимание детей на те личностные качества, которые они проявляют. Это способствует формированию личностных универсальных учебных действий (внутренняя позиция школьника – положительное отношение к школе, ориентация на содержательные моменты школьной действительности и принятие образца «хорошего ученика»; широкая мотивационная основа учебной деятельности; ориентация на понимание причин успеха в учебной деятельности; учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи; способность к самооценке на основе критерия успешности учебной деятельности). Непрерывная мотивация, ориентация на успех настраивают на достижение поставленных целей и получение весомых результатов в учебной деятельности. Это способствует не только формированию ценностного отношения к учебной деятельности, но и воспитанию уверенности, самостоятельности и других личностных качеств.

Определение и конкретизация структурных компонентов и функций оценочной деятельности, оценочных действий, образующих оценочную ситуацию, позволили представить это в виде структурно-функциональной модели (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-функциональная модель ценностно-ориентированной оценочной деятельности педагога.

Данная модель отражает компоненты оценочной деятельности (ценностно-ориентационный, содержательно-операциональный и рефлексивный), содержание которых раскрывается через функции оценки (ценностно-ориентационную, стимулирующую, организационную, диагностическую, контрольную, рефлексивную и функцию «обратной связи»). Функции реализуются через оценочные действия (определение предмета оценки, критериев, образца-эталона, оценочные суждения). Оценочные действия учителя инициируют и регулируют оценочные действия учеников по выявлению в учебной деятельности новых качеств (результатов), их осмыслению, оценке своего отношения к ним по критериям ценности (пониманию их необходимости, значимости, нормативности, целесообразности, полезности, смысла). Таким образом создается оценочная ситуация, ориентированная на ценности учебной деятельности, т.е. ценностно-ориентированная оценочная ситуация.

Теоретическое обоснование модели ценностно-ориентированной оценочной деятельности позволяет ввести новую трактовку понятия: оценочная деятельность как целостный, мотивированный процесс управления действиями обучающихся в ценностно-ориентированных оценочных ситуациях, организованных учителем с целью развития учебной деятельности на основе формирования к ней ценностного отношения.

Разработанная модель была апробирована на практике в начальной школе. Для определения ее эффективности было проведено исследование, в рамках которого проанализированы технологические карты уроков учителей и открытые уроки в начальной школе. Главным предметом аспектного анализа урока являлась оценочная деятельность учителя, организация и управление действиями учеников в ценностно-ориентированных оценочных ситуациях. При этом обращалось внимание на действия учеников: их ответы на вопросы учителя, связанные с выявлением значимости учебных действий и их результатов, их оценочные суждения о своей работе на уроке и т.п.

Анализ результатов показал высокую степень эффективности модели. Это проявлялось в умении учителей проектировать и реализовывать оценочные ситуации, в адекватности оценочных действий, формулировок оценочных суждений. Поведение учеников на уроках демонстрирует их «умение учиться»: проявление учебно-познавательного интереса к изучаемому содержанию, активное участие в определении цели учебной деятельности, выборе действий по решению учебной задачи, в осуществлении самоконтроля и самооценки, стремление к пониманию значимости учебной деятельности и ее результатов.

Также с учителями были проведены беседы, в содержание которых включены вопросы, позволяющие выявить содержательно-процессуальные аспекты ценностно-ориентированной оценочной деятельности.

На вопрос: «Какие изменения в Вашей педагогической практике произошли с введением структурно-функциональной модели ценностно-ориентированной оценочной деятельности педагога?» – большинство учителей (96%) ответили, что изменился контекст урока: если раньше его структуру «наполняло» изучение учебного содержания, то с введением модели каждый этап учебной деятельности стал сопровождаться осмыслением того, что происходит на уроке (т.е. оценочная деятельность «встроилась» в образовательный процесс). Больше внимания стало уделяться оценке и самооценке учебной деятельности на основе критериев ценности. Также отмечалось, что данная модель позволяет организовать рефлексивную оценку.

На вопрос: «Способствует ли Ваша оценочная деятельность формированию у школьников ценностного отношения к учебной деятельности? В чем это проявляется?» – большинство (87%) ответили «Да, способствует. В оценочных ситуациях используются критерии ценности. Часто ученики сами инициируют выявление ценности того, что они делали на уроках и какие результаты получили. Заметно вырос учебно-познавательный интерес у школьников».

На вопрос: «Каким образом Вы соотносите результаты оценочной деятельности с целью ее осуществления?» – большинство (72%) отметили: «Целью оценочной деятельности является содействие развитию учебной деятельности младших школьников на основе формирования к ней ценностного отношения. А результаты – это положительная динамика развития учебной деятельности младших школьников».

На вопрос: «Как Вы анализируете свою оценочную деятельность?» – были получены следующие ответы: «В конце каждого рабочего дня провожу анализ тех оценочных ситуаций, которые не получились. Делаю выводы. Ищу наиболее точные формулировки оценочных суждений». «Провожу анализ результатов контрольных работ по схеме, отражающей качественные и количественные показатели достижения не только предметных, но и личностных, и метапредметных результатов» (96%).

На вопросы: «Как Вы обосновываете низкие результаты обучающихся? Какие действия предпринимаете по их коррекции?» – учителя ответили: «Организирую ценностно-ориентированные ситуации, стараюсь выявить и подчеркнуть значимость даже самых малейших продвижений учеников», «Высказываю оценочные суждения, ориентирующие ребенка на понимание причин неуспеха, проявляю понимание к его трудностям, даю понять, что и я, и все ребята готовы оказать ему поддержку; и он обязательно преодолеет трудности». «Подчеркиваю наиболее успешные учебные действия, при этом даю понять, что и с трудной задачей ученик обязательно справится». Похожие ответы были у большинства учителей.

На вопрос: «Включают ли Ваши педагогические действия прогнозирование возможных результатов обучающихся?» – большинство учителей (72%) ответили «Да. Обязательно. В технологической карте урока предусмотрено планирование результатов и прогнозируется их достижение, оцениваются возможности учеников».

На вопрос: «Проводите ли Вы самоанализ педагогической деятельности на основе анализа результатов контрольной работы обучающихся?» – большинство учителей (64%) ответили: «Да».

Ответы на вопросы, связанные с привлечением обучающихся к анализу результатов контрольной работы, показали, что учителя понимают необходимость систематического проведения рефлексии для формирования у обучающихся ценностного отношения к учебной деятельности (72%).

Полученные данные свидетельствуют о высокой степени эффективности разработанной модели.

В условиях реализации ФГОС начального общего образования система оценки выступает как модель обеспечения качества образования.

«Через вовлечение педагогов в осознанную текущую оценочную деятельность система оценки и выполняет свою миссию ориентации образовательного процесса на достижение значимых для личности, общества и государства результатов образования.

Оценка на единой критериальной основе, формирование навыков рефлексии, самоанализа, самоконтроля, само- и взаимооценки дают возможность учащимся не только освоить эффективные средства управления своей учебной деятельностью, но и способствуют развитию самосознания, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, развитию готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты. В этом смысле можно говорить о такой особенности предлагаемой системы оценки, как ее естественная встроенность в образовательный процесс» [6].

Представленная в настоящей работе модель позволяет реализовать отмеченные особенности системы оценки.

Таким образом, подтверждается актуальность и своевременность разработки структурно-функциональной модели ценностно-ориентированной оценочной деятельности педагога. А результатами исследования оценочной практики учителей начальных классов доказывается ее эффективность в обеспечении качества образования.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды. В 2 ч. / под ред. А.А. Бодалева и др. - М. : Педагогика, 1980. - Ч. 2. - 287 с.
2. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. - М. : Рассказовъ, 2002. - 360 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М. : ИНТОР, 1996. - 544 с.
4. Зинченко В. Образование - это образ человека, его лик, личность // Учительская газета. - 1993. - № 1. - С. 22-23.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. - М. : Просвещение, 2008. - 151 с. - (Стандарты нового поколения).
6. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. / [М.Ю. Демидова, С.В. Иванов и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. - М. : Просвещение, 2009. - Ч. 1. - С. 9.
7. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. - М. : Вече-АСТ, 2000. - 280 с.
8. Селезнев В.Н. Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук. – Борисоглебск : Борисоглебский пед. ин-т, 1997. - С. 43.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М. : Просвещение, 2010.
10. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. - 5-е изд. - М. : Политиздат, 2000. - 590 с.

Рецензенты:

Семёнов А.Н., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой дидактики и частных методик АУ ДПО «Институт развития образования», г. Ханты-Мансийск;

Банников В.Н., д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии АУ ДПО «Институт развития образования», г. Ханты-Мансийск.