



Московский  
педагогический  
государственный  
университет

**Е. Г. Речицкая**

**ФОРМИРОВАНИЕ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Москва  
2017

Екатерина Речицкая

**Формирование универсальных  
учебных действий у  
младших школьников с  
нарушением слуха. 2-е издание**

«МПГУ»

2017

УДК 376  
ББК 74.3я.73

**Речицкая Е. Г.**

Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха. 2-е издание / Е. Г. Речицкая — «МПГУ», 2017

ISBN 978-5-4263-0454-3

В монографии рассматриваются особенности развития у младших школьников с нарушением слуха таких универсальных учебных действий, как регулятивные (самоконтроль, самооценка, рефлексия), познавательные (общеучебные, логические, знаково-символические) и коммуникативные в сопоставлении с нормально слышащими детьми. Даются психолого-педагогические рекомендации по их целенаправленному формированию в процессе учебной деятельности в контексте становления ее как ведущей с позиций системно-деятельностного подхода. Книга предназначена для специалистов в области специальной педагогики и психологии, студентов дефектологических факультетов.

УДК 376  
ББК 74.3я.73

ISBN 978-5-4263-0454-3

© Речицкая Е. Г., 2017  
© МПГУ, 2017

## Содержание

Предисловие	6
Глава 1. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха	9
1.1. Проблема формирования регулятивных учебных действий	9
Конец ознакомительного фрагмента.	16

**Екатерина Григорьевна Речицкая**  
**Формирование универсальных**  
**учебных действий у младших**  
**школьников с нарушением слуха**

© МПГУ, 2017

© Речицкая Е. Г., 2017

## Предисловие

Важнейшей задачей современной системы обучения является формирование у школьников универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, способность к саморазвитию, самосовершенствованию. Это задача в равной степени относится к образованию лиц с нарушением слуха.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

Системно-деятельностный подход раскрывает основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся. Созданная на основе этого подхода концепция развития универсальных учебных действий (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, Н. Г. Салмина) позволяет выделить главные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий, которые выступают как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие учащимся с нарушением слуха возможности для овладения соответствующими компетентностями (академической и жизненной), способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

Термин «универсальные учебные действия» в широком смысле означает умение учиться, способность к саморегуляции, самосовершенствованию посредством активного присвоения академических знаний и социального опыта, компетентность в разных областях знаний и современной жизни в социуме. В более узком значении – это совокупность способов действий учащихся, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, приобретение новых компетенций.

Универсальный характер учебных действий в широком значении проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают поэтапность в усвоении учебного материала, социального опыта, формировании творческих способностей учащихся.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяют четыре блока: 1) *личностный*; 2) *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный* (А. Г. Асмолов и др., 2010).

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими нормами, умение выделять нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности выделены три вида личностных действий:

- личностное, профессиональное, жизненное *самоопределение*;
- *смыслообразование*, то есть установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен уметь задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение, данная тема, данный урок в системе обучения – и уметь на него отвечать;
- *нравственно-этическая ориентация*, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный выбор.

Эти вопросы рассматривались нами ранее (Е. Г. Речицкая, 2009).

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

- *целенаправление* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно (см. Е. Г. Речицкая, 2009);
- *планирование* — определение последовательности промежуточных действий с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- *прогнозирование* — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний;
- *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- *коррекция* — внесение дополнений и корректив в план и способы действия в случае расхождения заданного эталона с реальным действием и его результатом;
- *оценка* — выделение и осознание учащимся того, что выполнено, усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;
- *саморегуляция* как способность к выбору, изменению способов действий в случае необходимости и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, знаково-символические, а также постановку и решение проблемы.

К общеучебным действиям можно отнести:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации, в том числе с применением компьютерных средств;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной, письменной, устно-дактильной форме (в обучении детей с нарушением слуха);
- выбор наиболее эффективных способов решения задач;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса (процессуальный контроль) и результатов деятельности (итоговый, заключительный контроль);
- знаково-символическое моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель (пространственно-графическую или знаково-символическую модель), в которой представлены существенные характеристики объекта;
- постановка и формулирование проблемы, создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера;
- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Для успешного обучения в начальной школе должны быть сформированы следующие знаковые символические универсальные учебные действия:

- кодирование/замещение – использование знаков и символов как условных заместителей реальных объектов и предметов;
- декодирование информации;
- умение использовать наглядные модели (например, круги Эйлера, схемы, чертежи, планы) для решения познавательных и учебных задач;
- умение строить модели, схемы, что делает обозримыми связи и отношения, скрытые в тексте, и тем самым способствует поиску и нахождению решения;
- умение работать с моделями, преобразовывать их.

*К логическим универсальным действиям относят:*

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных и несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание модели с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

*Постановка и решение проблемы включает:*

- формулирование проблемы задачи;
- самостоятельное создание способов решения проблем (задач) творческого и поискового характера.

Усвоение общих приемов решения задач является одним из важнейших познавательных универсальных действий. Усвоение общих приемов имеет сложный системный характер и основывается на сформированности логических операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, сериация, логическая мультипликация). Работа по усвоению важнейших познавательных действий должна целенаправленно осуществляться в работе с детьми, имеющими нарушения слуха.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с неслышащими и слышащими сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение диалогической (прежде всего) и монологической формами речи;

В данной работе мы сделали акцент на формировании регулятивных компонентов учебной деятельности, рассмотрели некоторые возможности развития знаково-символических действий (моделирования, в частности), обучения рассуждению в процессе коммуникативной деятельности, формирования умений взаимодействовать со сверстниками в процессе учебного сотрудничества.

# **Глава 1. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха**

## **1.1. Проблема формирования регулятивных учебных действий**

Особое место в структуре учебной деятельности (УД) занимают действия контроля и оценки, имеющие специфические функции: они направлены на саму деятельность, фиксируют отношения учащегося к себе как субъекту, вследствие чего их направленность на решение учебной задачи носит опосредованный характер.

Функция контроля учебной деятельности, как указывает Д. Б. Эльконин (1974), состоит в определении правильности понятий, входящих в состав действий, операций, выполненных учащимися.

Функция оценки – констатация уровня освоения учащимися способов действия, направленных на решение учебной задачи.

Превращение учащегося в подлинного субъекта учебной деятельности связано с овладением им действиями контроля и оценки, с умением осуществлять их самостоятельно, без помощи со стороны учителя.

В проблеме контроля и оценки знаний концентрируются многочисленные педагогические и психологические проблемы, сущность которых отражена в исследованиях следующих наиболее важных направлений.

Первое направление исследований включает работы, посвященные определению сущности контроля и оценки, ее основных функций, разграничению оценки и отметки (Ю. К. Бабанский, М. И. Иванов, Э. И. Моносзон, В. Оконь, Е. И. Перовский, М. Н. Скаткин и другие). В работах указанного направления находят отражение требования к формируемым знаниям, умениям, навыкам, а также методы контроля, виды учета знаний в традиционной системе обучения, дидактические условия совершенствования анализа, контроля и оценки знаний. В ряде работ педагогов (В. В. Краевский, В. Оконь, В. А. Сухомлинский) определены условия, при которых оценка влияет на результаты работы. В последнее время акцент делается на критериальных показателях в оценке знаний учащихся (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и другие, 2010; в сурдопедагогике – Т. С. Зыкова, 1999).

В работах второго направления (Б. Г. Ананьев, Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. И. Славина, Н. А. Менчинская, П. М. Якобсон и другие) вскрыты механизмы воздействия педагогической оценки на ученика как субъекта учебной деятельности, непосредственное и косвенное влияние оценки на отношение школьников к учению, формирование качеств личности. Изучались также особенности отношения учащихся разного возраста и успеваемости к отметкам и изменение в процессе обучения смысла отметки как мотива, побуждающего к учению. Показано, как внешние педагогические воздействия превращаются из субъективных условий в субъективный психологический регулятор учения.

Самостоятельным направлением можно считать работы, выполненные в русле теории учебной деятельности (В. В. Давыдов, Л. В. Берцфаи, А. В. Захарова, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин и другие), в которых действия контроля и оценки рассматриваются с точки зрения их места и роли в структуре УД и значения овладения ими для формирования учащихся как субъектов осуществляемой деятельности. Дидактические и методические вопросы организа-

ции контроля и оценки довольно полно отражены в современной педагогической литературе, и поэтому останавливаться на них подробно нет необходимости. Кроме того, эти вопросы рассматривались нами ранее (Е. Г. Речицкая, 1978).

В настоящее время сложилась ситуация, когда эмпирически установленные способы организации контроля не имеют должного психологического обоснования в школьной практике. Вопрос образовательной и воспитательной функции оценки в обучении глухих и слабослышащих детей не получил достаточного освещения в сурдопедагогической литературе (см. Т. С. Зыкова, 1999, Е. Г. Речицкая, 1990). Вместе с тем совершенно очевидно, что изучение этого вопроса является значимым и будет иметь свою специфику в сравнении с нормой в целях формирования саморегуляции личности.

В связи со сказанным остановимся более подробно на анализе психологических проблем педагогической оценки и действий контроля.

Оценка как особое умственное действие рассматривается исследователями в разных контекстах. Впервые и наиболее полно проблема педагогической оценки (в психологическом плане) была разработана Б. Г. Ананьевым, который подчеркнул, что педагогическая оценка является «фактом непосредственного руководства учеником» и что «знание школьниками их собственных возможностей и результатов учения есть обязательное условие их дальнейшего психологического развития» (1980, Т. 2, с. 130).

Согласно Б. Г. Ананьеву (1980), педагогическая оценка выполняет две главные функции: ориентирующую и стимулирующую. В своей первой функции педагогическая оценка выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений, которых добился тот или иной учащийся в учебной работе. Оценка должна установить правильность и адекватность применяемой человеком информации (Дж. Гильфорд, 1965). Стимулирующая функция педагогической оценки связана с побудительным воздействием на аффективно-волевую сферу личности школьника, изменения в которой вызывают существенные сдвиги в самооценке человека, в уровне его притязаний, в области мотивации поведения, в способах учебной работы, в системе отношений между всеми участниками учебного процесса. Под влиянием этих сдвигов ускоряются или замедляются темпы психического развития, происходят качественные преобразования в структуре интеллекта, личности и познавательной деятельности.

Вот почему в педагогической оценке важна именно стимулирующая, побудительная, а следовательно, и воспитательная ее функция.

Исследователи подчеркивают особую роль оценки в формировании человека, определяют ее как особый показатель движения субъекта в процессе освоения объекта деятельности.

Дж. Брунер (1962) считает оценку составной частью структуры УД. Ее функцию он видит в проверке адекватности способов действий поставленным задачам с одной стороны, и в проверке правомерности и адекватности их экстраполяции с другой.

Й. Лингарт (1970) видит функцию оценивающего органа в обеспечении возможности управления деятельностью в зависимости от достигнутых результатов.

В процессе обучения педагогическая оценка проявляется в разнообразных формах и модификациях, различаясь по уровню обобщенности, способам предъявления и оценочного воздействия. По уровню обобщенности педагогическая оценка подразделяется на парциальную (относится к частному знанию, умению, навыку, поведению, выражается в словесной оценочной форме суждения), фиксированную (носит более обобщенный характер, выражается количественно в одном из ранговых значений пятибалльной шкалы: от 1 до 5 в российской школе) и интегральную (в качестве интегральной формы педагогической оценки выступает педагогическая характеристика).

Разнообразие оценочных воздействий, используемых на практике, создает насыщенный эмоциональный, мотивационный и социально-психологический контекст, которым определяется ситуация не только опроса, но и в целом всего процесса обучения. Поэтому чрезвы-

чайно важно, чтобы оценка педагога, соответственно и взаимооценка учащихся протекала и осуществлялась в интересах развития учащихся, и для этого необходимо, чтобы педагогическая оценка была адекватной, справедливой и объективной. Объективность и обоснованность оценки, по мнению Н. Ф. Талызиной (1989, с. 132), возможны при следующих условиях:

1. Указание всех характеристик и умений, которые предусмотрены в ходе обучения и которые должны контролироваться. Естественно поэтому наличие соответствующих контрольных заданий, строго отвечающих этим характеристикам, а не другим.

2. При контроле той или иной характеристики усвоения (она может формироваться вначале на среднем уровне), при одних и тех целях обучения и одних и тех же результатах (например, при равном количестве правильных решений задач) выставляется одно и то же количество баллов.

Однако на практике и то и другое условие объективности и обоснованности оценки не соблюдается. У каждого преподавателя свои нормы выставления оценок. В оценке зачастую проявляется ряд типичных субъективных тенденций. К основным типичным субъективным ошибкам оценивания относят ошибки великодушия, ореола, центральной тенденции, контраста, близости и логические ошибки (А. А. Бодалев, 1983; Е. С. Кузьмин, 1967; Н. В. Кузьмина, 1980).

Ошибки великодушия или снисходительности, особенно часто наблюдаемые в педагогической практике в последние годы, проявляются в вынесении учителем завышенных оценок. Ошибки «центральной тенденции» проявляются в стремлении избежать крайних оценок. Ошибки ореола, связанные с известной предвзятостью учителей, проявляются в тенденции оценивать только положительно или только отрицательно тех или иных учащихся. Ошибки контраста заключаются в том, что знания, качества личности и поведения оцениваются выше или ниже в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у самого учителя. Ошибка близости находит свое выражение в тенденции выносить сходные по времени и месту оценки. Логические ошибки проявляются в вынесении сходных оценок разным психологическим свойствам и характеристикам, которые кажутся логически связанными.

Перечисленные субъективные тенденции оценивания в социальной психологии часто называют ошибками. Однако, по мнению В. А. Якунина (1988), подобная трактовка применима лишь к тем случаям, когда названные субъективные тенденции людьми не осознаются. Вероятно, по-иному следует рассматривать те же субъективные оценочные тенденции, когда они по каким-либо соображениям выражаются людьми преднамеренно. За каждым намеренным завышением педагогической оценки может стоять разный психологический или социальный смысл. Например, выставление положительной оценки слабому ученику может восприниматься как фактор психологической поддержки в его учебных достижениях, а выставление незаслуженной пятерки ради золотой медали выступает уже как факт формализма и преднамеренного обмана.

Существует точка зрения, согласно которой в субъективных ошибках оценивания проявляются индивидуальные оценочные стили (С. П. Безносков, 1982).

В педагогической практике эти различия в индивидуальных оценочных стилях оборачиваются тем, что за один и тот же ответ учащихся ожидают разные оценки. Вместе с тем абсолютная объективность педагогической оценки не всегда целесообразна, прежде всего, с точки зрения обеспечения индивидуального подхода в обучении и воспитании. Реализуя воспитательные функции контроля, преподаватель должен иногда отступать от требования абсолютной объективности, следования принятым нормам (Н. Ф. Талызина, 1989; В. Я. Якунин, 1988). Это замечание Н. Ф. Талызиной предостерегает преподавателя от прямолинейности и абсолютизма действий, поскольку важно иметь в виду, что при оценке достижений учащихся мы всегда имеем дело с конкретной человеческой личностью.

Это особенно важно иметь в виду по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особенно в контексте инклюзивного обучения, которые легко могут попасть в разряд неуспевающих по целому ряду причин объективного и субъективного характера. Исследования, проведенные под руководством Н. А. Менчинской, показали, что адекватно отражая уровень учебной деятельности ребенка, оценки учителя вместе с тем оказывают отрицательное воздействие на формирование личности неуспевающего школьника, воспитывая у него чувство собственной неполноценности.

Авторы не призывают вовсе отказаться от оценок слабых учащихся, но ставят перед педагогами задачу работать над более дифференцированными формами использования системы оценивания. Исследования психологических проблем неуспеваемости школьников показали, что под влиянием постоянных неудач в учебе они становятся пассивными, равнодушными, с ярко выраженной мотивацией избегания наказания и с заниженной самооценкой (А. К. Маркова, 1983; М. В. Матюхина, 1984; В. С. Цейтлин, 1977).

Вопрос о значении отметки как мотива учебной деятельности школьников просматривается также в работе А. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славинной (1951). Авторы отмечают, что среди многочисленных и разнообразных мотивов, побуждающих учебную деятельность школьников, существенным является оценка учителем уровня знаний. А. К. Маркова (1984) отмечает, что оценка является внешним стимулом для процесса учения, она же является внутренним стимулом для самого ученика, что было выявлено и в наших исследованиях по изучению особенностей мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха (Е. Г. Речицкая 1990, 2009).

В связи с описанным важно указать психологические особенности отношения к отметке школьников разных возрастов. За педагогической оценкой остается ведущая роль в управлении психическим развитием учащихся, поскольку присущая ей субъективность психологически оправдана и индивидуально направлена. При этом не исключается и применение психологических и дидактических тестов как способов коррекции субъективных оценочных тенденций.

К числу параметров, формирующих индивидуально-оценочный стиль, относятся педагогически и психологически целесообразная частота контроля и оценки учащихся в обучении. С одной стороны, отсутствие оценок или наибольшее их количество ведет к деформации личности и нарушению отношений между школьниками и учителями, с другой стороны, чрезвычайно большое количество парциальных оценок и систематический внешний контроль сдерживает развитие самостоятельности, инициативы, ответственности и самоконтроля, вызывает чувство неудовлетворенности из-за строгости и ограничения потребностей в самовыражении и самореализации личности (Ш. А. Амонашвили, 1984; К. Музлыбаев, 1983).

Увлечение только положительными, отрицательными или неопределенными оценками может привести в отдельных случаях к формированию завышенных или заниженных самооценки и уровня притязаний школьников, что сразу сказывается на учебных достижениях, а также на психологическом климате в учебном коллективе. В этой связи могут представлять интерес данные, показывающие кому, сколько и какие парциальные оценки адресует учитель. По частоте опроса и количеству получаемых парциальных оценок ученики размещаются в линейном порядке от самых сильных к слабым, причем сильные школьники оцениваются в три раза чаще, чем слабоуспевающие. Однако данные, отражающие отношение учащихся к педагогической оценке, свидетельствуют об обратном: потребность в оценке учителя наиболее велика у средних и слабоуспевающих учеников, именно у них повышена чувствительность к оценочной стимуляции (В. А. Якунин, 1988).

Довольно своеобразно распределяются различные формы парциальных оценок между учениками. У сильных школьников преобладает положительная стимуляция, у слабых и средних соответственно отрицательная и неопределенная. Таким образом, система оценочных

воздействий на учащихся с разной учебной успешностью существенно различается. По имеющимся в литературе данным, в оценке учителями различных интеллектуальных и моральных качеств учащихся наблюдается отчетливая дифференциация школьников в зависимости от уровня учебной успешности: сильным ученикам приписывается высокое развитие всех качеств, средним – среднее, слабым – самое низкое. Общая тенденция определения личности школьников с разной успеваемостью находит отражение в их самооценке умственных способностей.

В отличие от сильных учеников средние и слабые очень редко отмечают у себя высокие и средние способности; причем чем ниже успеваемость, тем ниже адекватность самооценки школьников. Практически все средне и слабоуспевающие учащиеся оценивают свои способности (уровень учебных интересов, учебную активность) выше, чем их оценивают учителя. Учащиеся, получающие постоянно негативные оценки, нередко становятся изолированными и отвергнутыми, что мы нередко наблюдаем на практике и в школах I и II вида. Лишение социальной поддержки, групповой защиты ведет к снижению у слабоуспевающих учеников учебной мотивации, активности и влечет их к поиску референтных лиц и групп за пределами учебного коллектива.

Лишь применение адекватных средств контроля за деятельностью и педагогической оценки может изменять положение того или другого ученика в группе, обеспечить ему оптимальный психологический комфорт, способствовать положительному влиянию нормального общения на учебную успешность школьника.

При совершенствовании оценки деятельности школы предлагается, не отказываясь от количественных измерений и способов их использования, научиться видеть реальные явления обучения и воспитания во всей их сложности и своеобразии.

За последние десятилетия было высказано много различных предложений по изменению системы контроля и оценки учебной работы учащихся. Так, в 60-х гг. XX в. с критикой традиционной формы комбинированного урока выступили учителя Липецкой области. Суть их опыта состоит в том, что, отказавшись от традиционной формы комбинированного урока, они объединили работу по формированию новых знаний с совершенствованием и проверкой ранее усвоенных, используя для этого различные по форме и содержанию виды самостоятельной работы учащихся на уроке. В таких условиях для оценки знаний учащихся стали применять так называемый поурочный балл. Он выставлялся в конце урока за проявленные знания, умения, за учебную активность школьника на протяжении всего урока. Ученик, таким образом, побуждался к активному участию на уроке в выполнении всех заданий. В этом случае процесс оценивания частично менял свою форму, становясь более гибким, заставлял всех учащихся быть внимательными и активными. Поурочный балл как один из путей активизации учащихся в классе впоследствии стал применяться многими учителями. Можно отметить также, что этот опыт получил признание и в школе для детей с нарушением слуха. Думается, что его использование в младших классах школы глухих и слабослышащих вполне оправдывает себя.

Предлагались и другие пути совершенствования оценочной системы, например, не выделять специального времени для проверки знаний учащихся, а осуществлять ее по мере необходимости, после изучения темы, в конце четверти, года (Ф. Никашин, 1963). Вероятно, подобная постановка вопроса может обсуждаться только по отношению к старшему школьному возрасту.

Было еще много попыток отказаться от двойки с тем, чтобы снять карающую функцию отметок, избавить учащихся от страха за оценку, сделать учение «победным», по выражению В. Ф. Шаталова (1988). Но в опыте самого В. Ф. Шаталова это привело к девальвации учительской оценки, когда отметка «пять» выставляется за ответ на любой простейший вопрос.

Наиболее радикальные изменения сделаны в системе контроля и оценки, реализованной Ш. А. Амонашвили (1984), в которой совсем отказались от отметок, заменив их оценочными

характеристиками. Традиционную систему обучения Ш. А. Амонашвили называет императивной, поскольку в ней практически сохраняется единоначалие педагога. Для детей, как считает Ш. А. Амонашвили, учение в средней школе оборачивается в десятилетнее молчание на уроках, безукоснительное исполнение различных требований со стороны педагога. Реализуя обучение без отметок на содержательно-оценочной основе, он отмечает: «Отметки сохранили силу давления и запугивания... они подменяют настоящие мотивы учения... не способствуют укреплению дружбы и чуткого отношения учащихся друг к другу...» (1984, с. 112).

Однако многолетний эксперимент показал, что эта система не может быть распространена, несмотря на все свои положительные стороны, на всю среднюю школу и после начальной школы, где в основном проходил этот эксперимент, в старших классах, как правило, переходят на обычную систему контроля и оценки.

Опыт безотметочной мотивации на протяжении всего периода обучения в школе имеет место только в Штайнеровских школах. Таким образом, ни опыты В. Ф. Шаталова и других учителей по либерализации отметок, ни эксперимент Ш. А. Амонашвили по «безотметочной» системе не решили полностью проблемы контроля и оценки, хотя они, безусловно, содержат разумные и полезные идеи.

Укажем еще на один опыт экспериментального обучения. Ряд исследователей (Л. М. Фридман и К. Н. Волков, 1985; М. В. Матюхина, 1986) предлагают в целях контроля за занятиями учащихся для каждой учебной темы составлять лист учета (экран) изучения темы, где перечисляются основные ее элементы и навыки, которыми должны овладеть учащиеся в результате изучения этой темы. Результаты овладения учеником тем или иным знанием, компетенцией отмечаются в листе учета условным знаком, что четко показывает всем учащимся, кто и как отстает в выполнении программы. Авторы отмечают, что при такой системе слова «неуспевающий ученик», «неуспеваемость» не употребляются вовсе, взамен используются такие слова «полностью выполнивший программу» и «неполностью выполнивший программу». Такая терминология по утверждению авторов, сдвигает оценку с личности ученика («неуспевающий – неспособный») на оценку его работы («выполнил работу – не выполнил – не полностью выполнил»), что существенно меняет характер самой оценки. Меняется мотивация учения: доминирующими становятся учебно-познавательная и широкие социальные мотивы, оттесняя на задний план мотивы оценки, благополучия и личного престижа.

В рамках теории УД, обращаясь к изучению действия оценки, исследователи подчеркивают ее особую роль в формировании деятельности человека, определяют ее как особый показатель движения субъекта в процессе освоения объекта. В ряде работ (Т. Ю. Андрущенко, 1978; Л. В. Берцфаи, А. В. Захарова, 1975; В. В. Давыдов, 1982 и другие) подчеркивается тесная связь контроля и оценки. Интегрируя результаты контрольных действий, оценка способствует определению учащимся меры освоенности способов действия и своих возможностей. По мнению этих исследователей, в качестве наиболее объективного основания оценки выступает анализ учащимися операциональной стороны деятельности, то есть обращенность к способам работы, их вычленению, обсуждению, соотнесению с условиями задачи. Такое рассмотрение собственных действий, называемое рефлексией, служит существенным условием правильности их построения и изменения. Являясь основой теоретического мышления, рефлексия служит и основным средством осуществления действия оценки. Поэтому сама оценка может быть рассмотрена как одно из условий развития теоретического мышления (В. В. Давыдов, 1972; А. В. Захарова, 1984).

Деятельность формирования оценки связана с обобщением информации двух планов: информации, получаемой субъектом в процессе исследования условий задачи, и информации, отражающей ход и результаты решения задачи. Это диктует необходимость выделения двух аспектов оценки – прогностического и ретроспективного.

Общий вопрос, на который должен ответить учащийся при ретроспективной оценке результатов своей деятельности: как совершены отдельные действия или деятельность в целом. Объективный ответ можно дать лишь при опоре на контрольные действия. В основе такого ответа должно лежать соотнесение результатов с условиями и целями учебной задачи. Контроль в этом случае выступает в роли психологической детерминанты оценки. Умение проанализировать ошибки в решении задачи или обосновать их отсутствие является показателем сформированности у учащихся как контроля, так и ретроспективного аспекта оценки (А.В. Захарова).

Прогностический аспект оценки детерминируется перспективным контролем, дающим учащемуся необходимый запас знаний для определения своих возможностей. Чтобы ответить на вопрос: справится ли он с поставленной задачей, ученик должен понять характер задачи, соотнести ее требования с известными ему способами действия.

Исследования показывают, что формирование у учащихся учебной деятельности на основе содержательного обобщения способствует развитию у них одной из главных черт теоретического мышления – рефлексии, понимаемой как умение выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные способы деятельности (В. В. Давыдов, 1972).

Психологические механизмы оценки как компонента учебной деятельности еще недостаточно изучены. Не подвергался специальному изучению и вопрос о связи оценки как компонента учебной деятельности с самооценкой как некоторым интегральным личностным образованием. Вместе с тем такие довольно часто употребляемые учащимися утверждения, как «знаю», «умею», «научился», ставят вопрос о том, какова их содержательная сторона, мера адекватности, каков характер их связи с отдельными проявлениями самооценки учащихся в других видах деятельности.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.