

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«Владимирский государственный университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»**
(ВлГУ)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Студент Карякина Алёна Сергеевна, 2 курс, группа ПИНм-118
Институт Педагогический
Направление 44.04.01 – Педагогическое образование
Профиль – Педагогическая инноватика
Форма обучения – очная

Тема выпускной квалификационной работы
КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В
УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ И
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Руководитель ВКР _____ Е.Н. Селиверстова

Студент _____ А.С. Карякина

**Допустить выпускную квалификационную работу к защите в государственной
аттестационной комиссии**

Заведующий кафедрой педагогики _____ / профессор Селиверстова Е.Н./

« ____ » _____ 2020 г.

АННОТАЦИЯ

Выпускная квалификационная работа содержит 104 страницы, 10 таблиц, 3 рисунка и 78 источников литературы. Работа направлена на реализацию технологии критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности начальной и основной школы. В исследовании представлена подробная характеристика понятия «преемственность», раскрыта специфика деятельностного подхода и сущность критериально-ориентированного оценивания, а также разработаны содержание и организационные основы критериально-ориентированного оценивания учебного материала по русскому языку. В работе представлен опыт критериально-ориентированного оценивания, апробация и выявление эффективности критериально-оценочных шкал в условиях преемственности начальной и основной школы.

ABSTRACT

The final qualifying work contains of 104 pages, 10 tables, 3 figures and 78 sources of literature. The work is aimed at implementing the technology of criteria-based assessment in the conditions of continuity of primary and primary schools. The study presents a detailed description of the concept of "continuity", the specifics of the activity approach and the essence of criteria-based assessment are revealed, and also the content and organizational bases of criteria-based assessment of educational material in the Russian language are developed. The paper presents the experience of criteria-based assessment, testing and identification of the effectiveness of criteria-based assessment scales in the conditions of continuity of primary and primary schools.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	10
1.1. Критериально-ориентированное оценивание в фокусе оценочных процедур в теории современного школьного обучения.....	10
1.2. Анализ различных подходов к пониманию преемственности в современном педагогическом знании	24
1.3. Деятельностный подход как методологическая основа критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности начальной и основной школы	36
Вывод по главе 1	44
ГЛАВА 2	
ОПЫТ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОЦЕНИВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	47
2.1. Содержание учебного предмета «Русский язык» и требования к его освоению с позиций критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности.....	47
2.2. Использование критериально-ориентированного оценивания в процессе изучения русского языка в 5 классе в логике идеи преемственности	56
2.3. Ход и результаты опытной работы по проверке разработанных материалов	70
Вывод по главе 2	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	96
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	98

ВВЕДЕНИЕ

Система образования на всех ее этапах (от дошкольного до профессионального) имеет общие проблемы несоответствия, отраженные в содержании и технологических аспектах, а также в оценивании обучения, что нарушает стабильность и качество образования.

Концепция современного образования характеризуется необходимостью непрерывности образовательного процесса, построения в нем диалоговых отношений между всеми участниками процесса образования. Возникает значимая проблема построения единого образовательного пространства и в осуществлении преемственности. Проблема преемственности отдельных ступеней системы образования не нова, но при этом она сохраняет свою актуальность даже в условиях современного совершенствования образования. Более того, в связи с ростом вариативности форм и методов обучения, с появлением различных моделей обучения, наблюдается ослабление преемственности обучения на различных ступенях общего образования. В образовании надо видеть не только результат обучения, но и процесс накопления, передачи, преобразования и усвоения социального опыта. Это возможно только в условиях преемственности образования, так как преемственность является базовым механизмом непрерывного образования.

Одним из важных положений в обновленной концепции содержания образования становится деятельностный подход. Использование данного подхода способствует изменению традиционных «нормативных» ориентаций образования и ведёт к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий. В качестве основной единицы изменения выступает понятие показателя качества оценки образования.

Долгое время приоритетной в области образования являлась «знаниевая» парадигма, при которой важен результат усвоения знаний, а не процесс. С переходом на новую парадигму обучения основное внимание

уделялось проблеме надежного, прозрачного, четкого и технологичного формирования системы оценки результатов учащихся, обладающей системным и метапредметным характером обучения.

Оценивание является неотъемлемой составляющей образовательного процесса. Однако, не все отмечали достоинства отметок в школьной практике. Так, Амонашвили Ш.А. [1], Коменский Я.М. [2], Сухомлинский В.А. [3], Ушинский К.Д. [4], Шацкий С.Т. [5] отмечали негативные последствия для психологического, психического, эмоционального и умственного развития учащихся. Другие же отечественные исследователи, такие как Бодалев А.А. [6], Божович Л.И. [7], Полонский В.М. [8], Селезнев Н.В. [9], и др., определили оценку как обязательный результат учебной деятельности. Кроме того, ими было отмечено, что процесс оценивания формирует учебно-познавательную деятельность, мотивирует и самоорганизует [8].

На сегодняшний день значимость оценочной деятельности определена, но открытым остается вопрос о справедливых и объективных отметках. До сих пор нет четко разработанных критериев, понятных как для учителя, так и для ученика, по оцениванию той или иной деятельности ученика. В требованиях, представленных в УМК, отсутствует содержательная преемственность, что особенно важно при переходе учащихся из начального в среднее звено, что нарушает процесс непрерывного образования. На наш взгляд, решение обозначенной проблемы – это то, с чего стоит начинать изменять образовательную систему. Именно на это обратили внимание американские психологи Дж. Керолл, Б. Блум [10], а затем и отечественный ученый В.П. Беспалько [10], разрабатывая технологию критериально-ориентированного обучения с использованием накопительной системы оценивания с четкими критериями усвоения программы. При критериально-ориентированном подходе вектор развития оценивания меняется: от формально-языкового – к критериально-ориентированному. Это позволило бы сделать процесс оценивания объективным, повысить учебно-

познавательную деятельность и самооценку, осуществить преемственность и непрерывность всех уровней образования. Изучение данного вопроса отражается в научных трудах Давыдова В.В. [11], Перовского Е.И. [12], Полонского В.М. [8], Скаткина Н.М. [13], Эльконина Д.Б. [14] и др. К сожалению, технология критериально-ориентированного оценивания так и не была практически разработана, что определило *актуальность нашей работы*, что стало основанием для определения *темы исследования*: «Критериально-ориентированное оценивание в условиях преемственности обучения в начальной и основной школы».

С учетом выше изложенного, научная *проблема исследования* сформулирована следующим образом: *каково место и функции критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности начальной и основной школ?*

Цель данного исследования состоит в разработке и практической апробации критериально-оценочных шкал в условиях преемственности начальной и основной школ.

Объектом исследования является процесс критериально-ориентированного оценивания в начальной и основной школах.

Предметом исследования выступает содержание и организация критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности начальной и основной школы.

Проблема, цель, предмет и объект исследования определили следующие *задачи*:

- 1) проанализировать сложившиеся в педагогике теоретические подходы к осмыслению сущностных характеристик и педагогических возможностей различных способов оценочной деятельности в обучении;
- 2) охарактеризовать сущность критериально-ориентированного оценивания и его роль в современном образовании;

- 3) раскрыть специфику деятельностного подхода как методологической основы критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности начальной и основной школы;
- 4) выявить возможности содержания учебного материала по русскому языку с точки зрения применения критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности;
- 5) разработать содержание и организационные основы критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности начальной и основной школы;
- 6) осуществить опытную апробацию разработанных критериально-оценочных шкал в условиях преемственности обучения русскому языку в 5-7 классах.

Для решения обозначенных нами задач, в работе использовались следующие *методы*:

- 1) теоретические: анализ педагогической, философской, психологической и методической литературы и синтез полученных результатов;
- 2) эмпирические: наблюдение, сравнение, анкетирование, осуществление опытной работы, обработка и систематизация полученного материала.

Теоретическую основу данного исследования составляют следующие положения: основные теории личности (Б.Г. Ананьев [15], Л.И. Божович [16], Л.С. Выготский [17], А.Н. Леонтьев [18], С.Л. Рубинштейн [19] и др.); основы личностно-ориентированного подхода (В.В. Давыдов [11], Л.В. Занков [20], А.А. Леонтьев [18], Л.Г. Петерсон [21], Д.Б. Эльконин [14], И.С. Якиманская [22] и др.); основы деятельностного подхода в образовании (Л.С. Выготский [17], П.Я. Гальперин [23], В.В. Давыдов [11], Д. Дьюи [24], А.Н. Леонтьев [18], Д.Б. Эльконин [14] и др.); технология оценочной деятельности в образовательной среде (Б.Г. Ананьев [15], В.Л. Беспалько [10], Е.И. Перовский [12], В.М. Полонский [8], Н.М. Скаткин [13], Г.А. Щукина [25], Н.Е. Щуркова [26] и др.).

Практическая значимость работы обусловлена тем, что использование ее основных результатов и выводов в практике школьного обучения будет способствовать продуктивному осуществлению преемственности начальной и основной школы в отношении критериально-ориентированной оценочной деятельности и тем самым повышению качества школьного образования посредством освоения школьниками опыта содержательной самооценки.

В опытной работе принимали участие учащиеся 5-7 классов МБОУ «СОШ №1 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Владимира в течение 2 лет.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы.

Апробация работы. Выпускная квалификационная работа обсуждалась на кафедре педагогики. Отдельные положения и выводы работы докладывались на очных научно-практических конференциях ВлГУ, а также заочной XXI международной научно-практической конференции «21 век: фундаментальная наука и технологии» North Charleston, USA.

Содержание работы отражено в 4 публикациях:

1. Карякина А.С. Дидактическая система Л.В. Занкова как теоретическая основа для осуществления преемственности начального и среднего звеньев общеобразовательной школы // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли: Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции (21-29 ноября 2018г.) / Составитель: А.А.Мамченко. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. – с. 289-298. – 685 с.
2. Карякина А.С. Педагогическая оценка в современной школе: на пути к изменению // На пути в педагогическую науку: сборник докладов студенческой научно-практической конференции 2 апреля 2019 г. Вып.7 / Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Пед. нн-т, Каф. пед.; под общ. ред. Канд. психол. наук, доц. И.В. Плаксиной. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. – с. 79. – 225 с.

3. Педагогическая оценка в современном образовании // Карякина А.С., Селиверстова Е.Н. – Lulu Press, Inc. 627 Davis Drive, Suite 300, Morrisville, NC, USA 27560. – Научно-исследовательский центр «Академический». – 2019. – С.23-29.

4. Карякина А.С. Преемственность как основа критериально-ориентированного оценивания в начальной и основной школе: теоретический аспект // На пути в педагогическую науку: сборник докладов студенческой научно-практической конференции (Статья принята к публикации в сборнике материалов конференции).

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

1.1. Критериально-ориентированное оценивание в фокусе оценочных процедур в теории современного школьного обучения

Процедура оценивания образовательных результатов всегда являлась одной из сложных проблем в педагогике. Внедрение федерального государственного стандарта образования (ФГОС) вводит новые требования к содержанию школьной системе образования и результатам разработки основной образовательной программы. Все это привело к переосмыслению и изменению подхода к системе оценки успеваемости учащихся. Оценка по-прежнему носит формальный характер, оказывает психологическое давление на ребенка и родителей и выполняет лишь функцию внешнего контроля за овладением школьником знаниями, умениями и навыками, кроме того, она не способствует формированию самооценки и самоконтроля ученика, а оценивает только конечный результат. Новый стандарт требует полного оценивания процесса оценки обучения и включает в себя не только предметные, но и различные метапредметные этапы процесса обучения, оценки и контроля результатов. Кроме того, учителя должны своевременно оценивать УУД и качественно их анализировать. Поэтому современное состояние процесса оценивания в школьной практике требует поиска новых методов и инструментов оценки достижений учащихся.

Исторически оценивание образовательного процесса рассматривалось с разных сторон и выполняло значимые функции. Среди них особое значение для школьного образования имеет проблема роли оценивания как средства повышения качества образования. Рассмотрим ключевые понятия данной

проблемы. Наиболее часто в практике школьных учителей используются такие понятия, как оценивание, оценка и отметка.

Так, Селевко Г. К., под оцениванием понимает «способ коррекции деятельности обучаемых, с помощью которого учитель определяет уровень подготовленности ученика» [27]. Ксензова Л.Ю. определяет оценивание, как «процесс контроля качества образования» [28]. Основой для оценивания успеваемости учащегося является результат контроля – оценка, при этом учитываются не только количественные, но и качественные показатели определенной работы учащихся, которые присущи критериально-ориентированной оценке.

С понятием «оценка» тесно связано такое понятия, как «отметка». Но, важно отметить, что данные понятия в педагогике имеют существенные отличия. Так, оценка рассматривается, как процесс или деятельность оценивания, которая осуществляется человеком. Костылев Ф.П. считает, что оценка должна присутствовать в любой деятельности человека, так она помогает определить уровень достигнутого, к тому, что должно быть достигнуто в идеале [29]. Кроме того, он отмечает, что только при наличии идеального образа (эталона), который необходимо достигнуть, формируется адекватная самооценка школьника. Подобная точка зрения отмечается в философском словаре. Оценка – это отношение к социальным явлениям человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали (одобрение, осуждение, соглашение или критика) [30]. Иными словами, когда мы говорим об оценке, у нас складывается общественное мнение о человека (школьнике).

Оценка всегда предшествует отметке. Отметка выражает лишь формальную оценку знаний учащихся. По определению, отметка – это условно-формальный символ или количественное выражение оценки учебных достижений учащихся в цифрах, буквах или иным образом [31].

Таким образом, с точки зрения Ю.К. Бабанского, отметка – это результат оценивания, т.е. оценка, выраженная в количественном эквиваленте [32].

Безусловно, отечественная педагогическая наука имеет большое количество исследований, в которых отражаются разные аспекты оценивания образовательных результатов. Огромный вклад в рассмотрение данного вопроса внесли: Аванесов В.С. [33], Амонашвили Ш.А. [1], Ананьев Б.Г. [15], Блонский П.П. [34], Коменский Я.М. [2], Сухомлинский В.А. [3], Ушинский К.Д. [4] Шацкий С.Т. [5], и другие.

Я.А. Коменский впервые теоретически обосновал идею введения контроля знаний, умений и навыков школьников в своей работе «Великая дидактика» в XVII веке [35]. Именно ему принадлежит классно-урочная система, которая актуальна и по сей день. Он твердо считал, что необходимо следить за успеваемостью ученика после каждого урока, еженедельно, ежемесячно, в конце каждой четверти и в конце учебного года, называя это «испытаниями», в которых проверялась прочность усвоения знаний. Идею Я.А. Коменского поддержал и открыто пропагандировал М.В. Ломоносов [35].

Стоит отметить, что не все ученые были положительно настроены на введение системы оценивания в учебных заведениях. Так, по мнению С.Т. Шацкого, оценка оказывает исключительно негативное влияние на здоровье ребенка, а именно на его психическом развитии [5], а Ш.А. Амонашвили и В.А. Сухомлинский, в свою очередь, отметили крайне тяжелые последствия оценочной системы для эмоционального состояния учащихся [36]. К.Д. Ушинский, в свою очередь, отмечал, что оценивание «отнимает все те живительные элементы, которые придают преподаванию всю его живость» [37], считая, что в то время, как одного ученика оценивают, остальные теряют интерес, любознательность и инициативу к обучению. Он рекомендовал балльную систему только в том случае, если она будет оценивать не только знания, умения и навыки ученика, но и его внимание и поведение, доказывая это тем, что подобное оценивание усилит «рвение

ученика к новым знаниям» [37]. Однако педагоги, в большинстве своем, пришли к выводу, что оценивание учащихся как количественных, так и качественных формах является необходимой составляющей образовательного процесса. Для любого человека важно, не говоря уже о ребенке, чтобы его деятельность не игнорировалась, а сопровождалась выраженным отношением учителя к происходящему. В.М. Полонский, исследуя вопрос оценивания в своей работе «Оценка знаний школьников» отмечает, что «...балльная система оценки, несмотря на свои недостатки, до сих пор не нашла себе достойной замены» [8]. Однако современные образовательные условия делают актуальными оценочные характеристики в образовательном процессе, такие как непрерывность, последовательность, преемственность, сочетание количественных и качественных показателей, гибкость, возрастающая значимость самооценки и оценки индивидуальных достижений. Исходя из этого, необходимо переосмыслить роль и процесс оценивания результатов учащихся на разных уровнях образования.

Сущностные, важнейшие особенности системы оценивания достижений требований ФГОС связаны с новым пониманием образовательных результатов [38]. Смена базовой парадигмы образования со «знаниевой» на «деятельностную», по нашему мнению, фокусируется на переносе акцента в образовании с изучения основ наук на обеспечение процесса формирования у школьников универсальных учебных умений на материале основ наук. Важнейшим компонентом образования становятся универсальные умения и стоящие за ними компетенции. С учетом принятого подхода к ФГОС, оценка становится одним из ключевых элементов общей конструкции федерального образовательного стандарта. Главным достоинством оценочной деятельности в соответствии с ФГОС является то, что она реально переключает контроль и оценивание со старого образовательного результата на новый. Вместо воспроизведения знаний оцениваются различные виды деятельности учеников, то есть то, что им нужно в жизни при решении различных практических и познавательных

задач. Кроме того, оцениваются также целесообразность постановки тех или иных познавательных целей; использованные способы деятельности с точки зрения продуктивности достижения поставленных целей; динамика освоения личностного, метапредметного и предметного опыта. В том числе непременно педагогическая оценка должна сопровождаться формированием у школьников умения содержательной самооценки, предполагающей, по мнению Ш.А. Амонашвили [36], что ученик, наряду с оценкой полученных результатов, приобретает также готовность к осознанной самооценки способов движения к этим результатам на основе знания оценочных критериев.

В таком случае, целью оценивания ученика со стороны учителя становится – получение информации об успехах школьника для того, чтобы способствовать его активному включению в образовательный процесс, контролировать эффективное осуществление им учебно-познавательной деятельности, своевременной ее мониторинга и коррекции. Кроме того, зная оценочные критерии, ученик в силах сам проанализировать свой результат и обратить внимание на сильные и слабые стороны. Тем самым происходит формирование самооценки в условиях деятельностного подхода.

Именно на этот значимый факт обратили внимание американские психологи Дж. Керолл и Б. Блум [10]. Ими было предложено сделать результаты обучения постоянным и фиксированным параметром. В таком случае параметры других условий обучения изменятся для достижения определенного результата всеми учащимися.

На основе подхода американских психологов, а также исследований российского ученого В. П. Беспалько [10] была разработана технология критериально-ориентированного обучения с использованием накопительной системы оценивания, которую также называют технологией полного усвоения, так как ее исходным моментом является установка, что все ученики способны усвоить необходимый учебный материал. Для этого необходимо определить критерии усвоения или образовательные стандарты.

Те стандарты обучения, которые на сегодняшний день предлагаются по всем школьным дисциплинам, служат основой для разработки четких критериев обучения и усвоения.

Таким образом, при критериально-ориентированном подходе вектор развития оценивания меняется: от формально-языкового – к критериально-ориентированному. Само понятие критерий в педагогическом словаре имеет следующее значение – «правило принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям» [39]. На основе данного определения, по словам Безукладникова К.Э.: «понятие критериально-ориентированного оценивания, согласно которому оценка должна основываться на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными критериями, которые заранее известны всем участникам учебного процесса, соответствующими целям и содержанию образования, что способствуют не только формированию предметных и метапредметных знаний, умений и навыков, но и развитию учебно-познавательной деятельности учащихся» [40]. По мысли Безукладникова К.Э., «критериальное оценивание снижает субъективность выставлении отметки, обеспечивает учителя и учеников механизмами, одинаково эффективно работающими как при оценивании, так и при самооценивании. Это достигается посредством заранее известных и четко выработанных критериев, их равнозначностью для всех участников образовательного процесса» [40]. Основное отличие нормативного оценивания от критериально-ориентированного состоит в том, что при нормативном – оценивается уровень достижений учащихся с учетом среднестатистической нормы (чаще всего, под нормой понимают средний показатель успеваемости всего класса), при критериальном – оценивание деятельности происходит с учетом планируемых результатов обучения, представленных в критериях (эталона). Тем самым развивается самооценивание и самооценка учащегося, что является важными компонентами образовательного процесса, формирующими учебно-познавательную деятельность.

Критериально-ориентированное оценивание принято делить на два вида: формирующее и констатирующее [41]. Под формирующей оценкой понимается показатель регулярного процесса работы с урочным материалом и его текущий уровень усвоения. На данном этапе осуществляется взаимосвязь не только между учителем и учениками, но и оцениванием и содержанием учебной задачи, так как это будет заложено в критерии. Благодаря тому, что можно изменять виды заданий, формы их изложения, виды помощи для учащихся, можно добиться определенного успеха всеми учениками заданного уровня обязательных критериев, без усвоения которого невозможно дальнейшее полноценное обучение и личностное развитие, а также принадлежность к культуре современного общества, что говорит о гуманности критериально-ориентированного подхода. Важными составляющими в процессе формирующего оценивания должны стать самооценивание и взаимооценивание. При констатирующем оценивании определяется уровень сформированности изученного материала при завершении определенной темы, четверти, учебного года. Задания для контрольного оценивания должны подбираться таким образом, чтобы максимально охватить все принципиально значимые темы, отработанные в процессе изучения материала. Безусловно, и текущее, и итоговое оценивание не должны функционировать автономно друг от друга, чтобы не разрушать целостность, непрерывность и преемственность образовательного процесса.

В соответствии с критериальной моделью обучения различия в результатах обучения могут возникать и за пределами общего образовательного результата, т. е. за пределами общего образовательного минимума, на котором строятся результаты последующего дифференцированного обучения.

Исходя из этого, важным является и то, что Беспалько В.П. [10] классифицирует знания, умения, а также способы деятельности в соответствии с уровнями их освоения: от распознавания и запоминания к

пониманию и применению в новой, незнакомой ситуации. Он выделяет четыре этапа освоения видов деятельности:

1. Репродуктивный, который требует от ученика вспоминать и узнавать уже известную ему информацию [10].
2. Конструктивный, который требует от ученика воспроизведение информации и преобразования алгоритмического характера [10].
3. Эвристический, который заключается в осуществлении продуктивной деятельности на конкретных объектах, субъективно создающей новую для себя информацию [10].
4. Творческий, характеризующий наличием самостоятельной критической оценки учебной информации, умением решать нестандартные задачи и овладевать элементами исследовательской деятельности [10].

Каждый этап освоения деятельности может проходить индивидуально, что обеспечивает организацию образовательного процесса с учётом возможностей и способностей школьников, которые позволяют создать наиболее приемлемые условия для реализации познавательной деятельности. Индивидуализация процесса обучения направлена на преодоление противоречий требований к результатам освоения образовательных программ и реальными возможностями каждого обучающегося. Для реализации этого противоречия необходимо учесть факторы реализации разнообразных целей обучения с учетом формирования индивидуальных качеств личности обучающегося [42].

Напомним, что при деятельностном подходе к обучению учитель в соответствии с поставленными целями самостоятельно разрабатывает программу не только своей деятельности, но и учащихся, т.е. последовательность действий, направленных на достижение целей обучения. Реализация деятельностного подхода в обучении означает продумывание учителем основных этапов организации всех видов познавательной деятельности:

1. Организация познавательной деятельности (мотивация к деятельности, формулирование целей и задач, обеспечение их понимания и планирования деятельности, определение способов выполнения деятельности).
2. Исполнение познавательной деятельности (организация как коллективного, так и самостоятельного осуществления деятельности посредством определённых учебных действий, операций, приёмов).
3. Контроль познавательной деятельности (осуществление анализа процесса деятельности и оценка его результатов).

По нашему мнению, применение критериально-ориентированной технологии совместно с деятельностным подходом позволит сделать работу учителя значительно проще и доступнее.

Важно отметить, что в современном обучении процесс контроля знаний является многоцелевым. Контроль должен определить, знают ли учащиеся фактический материал, умеют ли применять свои знания в различных ситуациях, могут ли осуществлять мыслительные операции, т. е. сравнивать и обобщать определенные факты, делать общие выводы. Это позволяет получать сведения, необходимые для успешного управления и контроля обучения, воспитания и развития учащихся. По определению, контроль – это «соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения» [43]. Правильно организованный контроль позволяет педагогу не только объективно оценить уровень усвоения учащимися изучаемого материала, но и увидеть собственные удаchi и промахи. Основной задачей контроля является определение уровня усвоенных учениками знаний, получение информации о характере познавательной деятельности учащегося, самостоятельности и уровне его активности, а также определение эффективности использованных педагогом методов, форм и средств [43].

Помимо контроля, организованного учителям, важное место в условиях деятельностного подхода к обучению занимает самоконтроль, при котором ученик имеет возможность не только самостоятельно следить за усвоением

материала, наличием ошибок и их устранением, но и развивать сознательную регуляцию своих действий, а также познавательную деятельность.

Как правило, контроль (и самоконтроль) сопровождается оцениванием. Важно понимать, что любая отметка должна способствовать только развитию ученика для формирования самооценки протекания и результатов своей познавательной деятельности (что усвоил, какие есть пробелы, что нужно сделать, чтобы проблемы были разрешены). Однако в повседневной оценочной деятельности учителей процесс оценивания происходит субъективно, равняясь не на конкретного ученика, а в целом на класс, что несет за собой множество негативных факторов. Не случайно в известной таксономии Блума Б. (знание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка) [44] оценка занимает высшую ступень, так как именно она влияет на социальное, образовательное развитие, влияет на мотивацию и способствует саморазвитию личности.

Стоит отметить, что понимания терминов «оценка» и «отметка» не разрешает проблемы оценивания. Наши наблюдения за деятельностью владимирских педагогов по различным учебным предметам позволяют выявить ряд объективно существующих ситуаций, создающих противоречия, характерные для педагогической оценки:

- 1) выставление итоговой тематической отметки, в случае, если отметки как за текущую работу, так и за итоговую, не коррелируют друг с другом;
- 2) неопрятное выполнение работы;
- 3) высокий уровень активности на уроке, однако его ответы не всегда верны;
- 4) работа выполнена учеником не самостоятельно (списана);
- 5) неоднозначность в принципах оценивания творческих работ, которые используют учителя и обучающиеся;
- 6) отсутствие конструктивной информации о том, что именно является причиной высокого или низкого балла.

Мы убеждены, что наличие таких противоречий в школьной практике существенно влияет на качество и эффективность образования, поскольку

нарушается объективность педагогической оценки и создаются условия для ослабления познавательной мотивации учащихся, особенно для школьников, только что перешедших из начальной школы в среднюю. Кроме того, это не соответствует требованиям деятельностного подхода, использование которого позволяет сосредоточиться на формировании междисциплинарного потенциала содержательной самооценки.

На наш взгляд, возникшие трудности обусловлены особенностями нормативно-ориентированного подхода к педагогической оценке, который до сих пор доминирует в практике современного школьного образования. Преодоление этих противоречий, очевидно, обуславливает необходимость поиска путей, которые могли бы изменить понимание принципов, лежащих в основе процесса педагогической оценки в современном обучении.

Безусловно, педагогическая оценка оказывает огромное влияние на общее состояние ребенка. Во многом сложности в выборе способов педагогической оценки в процессе обучения вызваны недостаточно ясным представлением о разнообразии ее образовательных функций, коими являются обучающая, воспитательная, ориентирующая, стимулирующая, диагностическая, личностно-ориентированная, социальная.

К сожалению, знание учителями функций и критериев педагогической оценки не гарантирует отсутствия трудностей в практике педагогического оценивания. Об этом свидетельствует тот очевидный факт, что жалобы учеников и родителей на заниженные или завышенные учителем отметки не исчезают и при переходе в среднее звено. Мы задали учителям среднего звена, которые работают с 5-ми классами, один вопрос: «Отличается ли система оценивания начального и среднего звена?» и получили практически единогласный ответ: оценочная система начальной школы отличается от оценочной системы в среднем звене, чего быть просто не должно, ведь по ФГОС, преемственность при переходе от начального к последующему уровню образования должна осуществляться на этапе: целей и задач; содержания; организационных форм; планируемых результатов [38]. Это

прежде всего связано с единством концептуально-методологических позиций – деятельностным подходом. При осуществлении оценочной преемственности, отличая в критериях оценивания не должны возникать или возникать с поэтапными изменениями. Как, впрочем, и в самих процедурах оценочной деятельности. На практике мы часто сталкиваемся с тем, что то, что оценивалось в начальной школе, совершенно перестает быть значимым в среднем звене, и обратная ситуация, когда то, мимо чего проходили младшие школьники, становится весомым элементом оценивания в 5 класс. И, не менее важный момент, когда оценивание продолжает осуществляться, но уже по другим критериям, не знакомым детям. Чтобы этого избежать, на наш взгляд, нужно, во-первых, тщательно ознакомиться с оценивающей системой начального звена; во-вторых, если в оценочных системах есть расхождения и в них необходимо внести коррективы на основе требований деятельностного подхода, учащиеся должны об этом знать и понимать, за что они получают отметку; в-третьих, оценочный процесс должен стать прозрачным для всех участников образовательного процесса, включая детей и родителей, что позволит избежать многих проблем, возникающих на различных этапах школьного обучения.

Кроме того, пятибалльная система отметки не позволяет объективно оценить ученика, а, следовательно, и проследить динамику его развития. Это во многом связано с проявлением субъективного отношения к процессу оценивания, а также недостаточной реализацией воспитательной функции педагогической оценки.

Однако, по данным опроса учителей г. Владимира по вопросу: «С чем связаны, по вашему мнению, противоречия педагогического оценивания?» были выделены и другие проблемы. Дело в том, что на сегодняшний день у школьников всех ступеней обучения, не говоря уже о будущих пятиклассниках, опыт адекватной самооценки практически не сформирован. Вместе с тем следует подчеркнуть, что, как утверждают психологи (Л.С. Выготский [17], А.Н. Леонтьев [18], А.В. Петровский [45], С.Л. Рубинштейн

[19] и др.), именно готовность школьников к самооценке в процессе познавательной деятельности позволяет избежать многих проблем, возникающих на различных этапах школьного обучения, поскольку создает благоприятные условия для повышения уровня осознанности школьников в познании и, как следствие, для выработки у них адекватного отношения к ходу и результатам их познавательной деятельности [45].

Важно заметить, что не только психологи обратили внимание на важность данного вопроса. В современной педагогике идея субъектности познавательной позиции обучающихся становится центральным методологическим основанием, акцентирующим внимание на необходимости формирования у школьников опыта самоорганизации своей познавательной деятельности [46]. Так, по мнению В.В. Давыдова, учитель должен научить школьника и дать ему возможность самостоятельно мыслить, так как это является системообразующим началом познавательной деятельности [11]. Субъектная позиция школьника в познании невозможна без сформированной самооценки. Именно на этот факт указывает ФГОС. Однако, следует обратить внимание на то, что самооценка не сразу формируется в своих зрелых формах – это долгий, требующий постоянной работы процесс, который следует начинать формировать непосредственно в начальной школе и не прерывать его логичное развитие в среднем звене. Осуществление и реализация преемственности на данном этапе является обязательным этапом образовательного процесса, так как именно в нем зарождается истоки познавательной самостоятельности.

Наиболее точно проследить динамику качественного совершенствования субъектного опыта школьников в процессе познавательной деятельности можно с помощью подхода, представленного Е.Н. Селиверстовой [46]. Понимание направления развития субъектного опыта как перехода от уровня «субъекта отдельных познавательных действий» к уровню «субъекта целостной познавательной деятельности» и далее к уровню «субъекта отношений в познании», по мысли Е.Н.

Селиверстовой [46], позволяет выделить основания для формирования готовности школьников к самооценке в условиях преемственности начальной и средней школы.

Принято считать, что уровень «субъекта отдельных познавательных действий» является базовым в динамике интеллектуального развития. На данном уровне школьник способен выполнить только малую часть работы самостоятельно или какие-либо отдельные действия в предложенных заданиях. Как правило, такой показатель развития свойственен ученику начальной школы.

Второй уровень «субъекта целостной познавательной деятельности» является повышенным в динамике развития школьника. На данном этапе ученики могут самостоятельно осуществлять проблемно-поисковую познавательную деятельность, видеть проблему, искать ее разрешение, прогнозировать результат и реализовать продукт. Повышенный уровень развития отмечается у ученика средней школы.

Третий уровень «субъекта познавательных отношений» является наивысшим уровнем познавательной самоорганизации школьника. Именно в нем запускается «механизм рефлексивно-смысловой саморегуляции» [46]. Наивысшего уровня достигают ученики старшей школы.

Безусловно, если брать за основу преемственности в развитии самооценки и познавательной деятельности подход, предложенный Е.Н. Селиверстовой, необходимо учитывать непрерывность, взаимосвязь и преемственность выделенных уровней на всех этапах обучения, только тогда будет прослеживаться динамика самооценки как базового механизма саморегуляции деятельности школьника.

Исходя из вышесказанного, сформированность у учащихся оценочного и самооценочного опыта играет важную роль при переходе учащегося из начального в среднее звено для определения дальнейшего вектора обучения и развития познавательной деятельности.

Таким образом, система оценивания должна быть такой, чтобы помочь ученику обрести не только уверенность в себе, но и, что немаловажно, самокритичность по отношению к своей деятельности. Это должно проявляться на всех этапах образовательного процесса. Иначе, это приводит к тому, что учащимся, родителям, а порой и учителям непонятна та система оценивания, которая применяется на различных уроках. Чтобы избежать необъективности оценивания в учебной деятельности и сделать образовательный процесс максимально понятным и «прозрачным» для всех его участников, на наш взгляд, необходимо, чтобы каждый учитель четко понимал важность оценочной преемственности в образовании. Стоит отметить, что опыт самооценки не может формироваться как планируемый результат обучения, если учебный процесс основан только на педагогической оценке. Следовательно, необходимо использовать новые способы оценивания, в которых и учитель, и школьники становятся субъектами оценочной деятельности.

1.2. Анализ различных подходов к пониманию преемственности в современном педагогическом знании

В нашем мире все стремительно меняется: общество, люди, потребности, ценности и, естественно, изменения не могли не затронуть значимую и фундаментальную часть общества – образование. Образование перестало рассматриваться как отдельный конечный этап в жизни человека. В эпоху глобализации культурно-образовательных потребностей на первый план выходит личность, способная не только качественно усваивать знания, умения и навыки, но и применять их на практике в постоянно изменяющихся запросах времени. Реалии общества говорят нам о том, что личность всегда должна развиваться и обогащать свои знания, а значит, образование должно стать непрерывным на протяжении всей жизни человека. Для того, чтобы

непрерывный образовательный процесс был качественно обеспечен, необходима преемственность на всех этапах становления и развития ребенка.

Образовательные стандарты второго поколения (ФГОС) указывают на необходимости создания прочной основы для непрерывного образования, которая может быть осуществлена только при условии соблюдения преемственности между различными ступенями системы образования. Не учитывая ее, по утверждению Мендыгалиевой А.К.: «нельзя придать обучению перспективный характер, при котором отдельные темы рассматриваются не изолированно друг от друга, а в той взаимосвязи, которая позволяет изучение каждой текущей темы строить не только с опорой на предыдущую, но и с ориентировкой на последующие темы» [47]. Главная цель образования заключается не в том, чтобы просто обеспечить ученика определенным набором знаний, а в том, чтобы в дальнейшем он умел применять эти знания для решения практических задач, а также умел произвести самоанализ и самооценку, что, безусловно, связано с идеей непрерывности образования и становлением саморазвивающейся личности.

На сегодняшний день, те серьезные несовпадения как в содержательной, так и технологической преемственности, как показывает практика, создают серьезные препятствия в достижении стабильности и качества образования, а, следовательно, происходят нарушения в непрерывности образовательного процесса. Несмотря на то, что современное российское образование претерпело немало изменений, необходимость изучения и поиска путей решения проблемы преемственности на всех этапах образования до сих пор является актуальной.

Вопрос о преемственности между начальной и основной школой далеко не новый. О непрерывности жизни и человеческого познания начали говорить еще древнегреческие мыслители, но только к началу XX века стало формироваться понятие «преемственность», до этого оно воспринималось как понятие «традиция». Кроме того, идея преемственности в отечественной педагогике была представлена во многих аспектах:

- как представление о внутренней и внешней сторонах педагогического процесса, в котором осуществляется развитие личности ребенка (П.Ф. Каптерев [43]);
- в качестве антропологической сущности процесса обучения (К.Д. Ушинский [37]);
- как идея дополнительного образования (В.П. Вахтерев [43]);
- как идея самообразования и принципа природосообразности, в основе которых лежит нравственно-гуманитарная парадигма (Л.Н. Толстой [43], Н.И. Пирогов [43] и др.)

Позже проблема преемственности глубоко исследовалась в контексте общенаучных теорий процесса обучения (Ю.К. Бабанский [44], В.С. Леднев [44], М.Н. Скаткин [13] и др.). Преемственность определялась как дидактический принцип (Б.П. Есипов [44], Н.А. Сорокин [44] и др.), как общедидактическая закономерность (П.Н. Олейник [44], Д.Ш. Ситдикова [48] и др.), как методологический принцип (В.Н. Ревтович [44] и др.). преемственность также рассматривалась с точки зрения характеристики ее структурных компонентов: закономерностей, принципов, факторов, функций, процессов (С.М. Годник [44]), с точки зрения взаимосвязи различных этапов обучения в содержании, формах, методах, средствах обучения (А.В. Батаршев [49], Ю.А. Кустов [50] и др.).

Важно отметить, что чаще исследованием феномена преемственности занимались и занимаются многие как отечественные, так и зарубежные ученые в области психологии, философии и педагогики, но целостного рассмотрения решения проблемы преемственности так и не было представлено. Мы предлагаем остановиться на некоторых наиболее важных аспектах изучения данной проблемы.

Одними из первых вопрос преемственности в обучении затронули древнегреческие ученые, которые считали, что все этапы обучения должны быть взаимосвязаны и протекать в определенной последовательности [35]. Я.А. Коменский, вслед за древнегреческими учеными, предпринял первые

попытки более менее целостной концепции преемственности. Он считал, что необходимо постепенно развивать разнообразные знания «от частного к общему» [35]. Продолжил идею о взаимосвязи этапов обучения отечественный педагог К.Д. Ушинский, который настаивал, что процесс знаний следует рассматривать как единство между новым и старым материалами, которые составляют прочную внутреннюю связь [37].

Далее в отечественной педагогике проблема преемственности разрабатывалась при анализе закономерностей учебно-познавательной деятельности (Ю.К. Бабанский [51], Т.Н. Болдышева [51]), прогрессивных взаимосвязей в развитии объекта (А.П. Сманцера [51]). Кроме того, необходимость преемственности в формировании учебной деятельности обоснована в трудах С.И. Архангельского [44], Н.А. Вербицкого [44], М.И. Дьяченко [44], В.А. Сластенина [44], В.И. Загвязинского [44].

Современная педагогическая наука также не оставляет без внимания данный вопрос. В работах Ю.К. Бабанского [51], М.Б. Есаулова [52], Э.Ф. Зеер [53], Е.В. Ситникова [54], Э.Э. Сыманюк [53] и других, представлены теоретические основы проблемы преемственности. Представленные педагоги считают не только необходимым введение идеи непрерывного образования и осуществление преемственности всех уровней развития [54], но и говорят об их значимости, так как, по мысли Зеер Э.Ф. и Сыманюк Э.Э.: «целью непрерывного образования является удовлетворение потребности личности в развитии, саморазвитии, самоактуализации и реализации себя в профессиональной жизни» [53]. Таким образом, в традиционном понимании, преемственность в образовательном процессе стала определяется как: «установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [39].

С точки зрения психологического аспекта проблема преемственности долгое время не рассматривалась. Неоднократно отечественный психолог И.П. Павлов критиковал психологов за то, что ранее «вместо того, чтобы прибавлять, как во всем естествознании, к тому, что было раньше, они

отбрасывают прошлые приобретения» [44]. Для обратного процесса потребовалось время. Вопросы преемственности в обучении и воспитании находят свое отражение в психологии в трудах многих классиков психологии, в том числе Ананьева Б.Г. [15], Выготского Л.С. [17] и др.

Ананьев Б.Г. один из первых определил, что «сущность преемственности развивается во взаимосвязи с проблемой развития личности, с ее мышлением и речью» [15]. Обращаясь к рассмотрению проблемы преемственности в переходных фазах развития личности ученика и связанных с ней проблем, Л.С. Выготский считает: «всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии...» [17]. В своих трудах он не раз отмечал: «особую остроту проблема преемственности приобретает при переходе от одной ступени образования к более высокой ступени, когда точка их сопряжения совпадает с точкой смены типов деятельности» [17]. Такое явление отмечается психологами и педагогами при переходе обучающихся от одного уровня образования к последующему. Таким образом, Выготский Л.С. подчеркивает, что «обучение ведет за собой развитие и должно осуществляться не на уровне актуального развития, а в зоне ближайшего развития учащегося» [17].

Преемственность как философская категория представляет собой объективные закономерности естественного, социального и когнитивного развития. Она обеспечивает диалектическую однородность категорий созидания и разрушения, устойчивости и изменчивости, сохранения и воспроизведения. По словам Сманцера А.П.: «В философии преемственность рассматривают как ряд ступеней развития, связанных друг с другом таким образом, что одна ступень развития является отрицанием другой. Однако это не голое отрицание, а отрицание как момент связи, как момент развития, с удержанием всего положительного из прежних этапов» [51]. Российский философ Э.А. Баллер рассматривает преемственность как: «связь между различными ступенями развития» [55], «как объективную необходимость

между новым и старым в процессе развития» [55, с.81], а белорусский философ А.И. Зеленков определяет ее как «философское понятие для отражения важнейшего типа связи между различными качественными состояниями развивающейся реальности, сущность которой состоит в единстве сохранения, воспроизведения и модификации определенного содержания из отрицаемой системы» [56, с.16]. Кроме этого, Зеленков А.И. подчеркивает, что «преемственность должна быть представлена в многомерном виде между принципиально различными уровнями любой системы развития» [56, с.18]. Исходя из вышесказанного, преемственность в философии понимается не как случайный процесс, а как закономерное явление, корни которого уходят глубоко в прошлый этап развития конкретного человека [50].

Безусловно, начиная с первой половины XX века, вопрос о преемственности обогащался результатами теоретических исследований, во многом благодаря многоаспектности данной проблемы. Мы можем встретить противоположные понимания, трактовки и взгляды на данное понятие, но нельзя исключать некоторое единство и общность в содержательном плане явления. Преемственность в общем понимании – это необходимая связь между тем, что было получено ранее и тем, что еще предстоит приобрести. Проанализировав психолого-педагогический аспект, под преемственностью в обучении следует понимать связь между этапами в процессе обучения и детскими возрастными кризисами развития, так как они, безусловно, не могут проходить в отрыве друг от друга. Только тогда мы можем говорить о нормальном протекании развивающегося процесса.

К сожалению, вопрос о непрерывности и преемственности образования еще не нашел своего целостного разрешения. На сегодняшний день, проблемы в реализации преемственности в образовании неизбежны, поскольку различия в требованиях к уровню знаний, умений и навыков, которые дети получают на разных образовательных этапах, весьма существенны. ФГОСы должны создать основу для перехода от школы

«знаниевой» к школе «деятельностной», развивающей, для того, что создать уникальную, единую социально-педагогическую среду, способствующую формированию и развитию человеческого потенциала.

Современные образовательные стандарты должны обеспечивать преемственность и непрерывность всех этапов школьного образования, а также и всей системы базовых образовательных программ – от дошкольных до профессиональных. По ФГОС: «Цель современного образования – обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, формирование социально активной, функционально грамотной личности, способной реализовать свои личностные и профессиональные качества» [57]. Преемственность образования, обеспечиваемая непрерывностью связей на всех этапах, является важным условием достижения цели в соответствии с Федеральным законом. Главным стратегическим приоритетом непрерывного образования является формирование ключевых навыков обучения, освоение универсальных методов и способов обучения, которые должны обеспечивать их успешное прохождение программ на всех этапах обучения [57].

Для того, чтобы цель современного образования была достигнута, по мнению исследователей В.Г. Осипова [53] и Э.Н. Антонелене [53], преемственность должна осуществляться по следующим параметрам:

- 1) содержательная преемственность;
- 2) технологическая преемственность;
- 3) оценочная преемственность.

Технологическая преемственность является важным показателем качества преемственности, под которой понимается единство подходов, приемов и методов, в том числе оценочных. Секретарева Л.С. считает, что «от технологической согласованности зависит планомерное и систематичное развитие надпредметных навыков, способности к самообразованию и непрерывному развитию» [58, с.67]. Кроме того важно, что должна быть создана единая концептуально-методологическая основа преемственности в современном образовании. В условиях ФГОС ей выступает деятельностный

подход, с точки зрения которого достигается преемственность содержания, форм, методов, педагогических требований, а также и преемственность оценочных процедур.

Важно помнить, что преемственность – двухступенчатый процесс. С одной стороны – первоначальная ступень, формирующая знания, умения, навыки и личностные качества, необходимые для дальнейшего развития и обучения. С другой стороны – последующая ступень, которая развивает (а не игнорирует) ранее накопленный потенциал. Исходя из этого, преемственность осуществляет не только подготовку к новому, но и, что ещё более важно и существенно, сохраняет развитие необходимого целесообразного старого, связь между новым и старым в качестве основы процесса прогрессивного развития, что является одним из основных принципов образования.

Очень точно описал процесс преемственности А. Эйнштейн: «... это не похоже на разрушение старого амбара и возведение на его месте небоскреба. Оно скорее похоже на восхождение на гору, которое открывает новые и широкие виды, показывающие неожиданные связи между нашей отправной точкой и ее богатым окружением. Но точка, от которой мы отправлялись, еще существует и может быть видна, хотя она, кажется меньше и составляет крохотную часть открывшегося нашему взгляду обширного ландшафта» [49, с.61]. Согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ»: «ключевым приоритетом непрерывного образования является формирование умения учиться, овладение обучающимися универсальными способами учебной деятельности, которые должны обеспечить их успешность на всех этапах обучения» [57, с.7].

Безусловно, преемственность, как мы уже сказали выше, должна осуществляться на всех этапах школьного образования: начального, среднего и старшего. Но именно этап перехода от начальной ступени к средней не перестает вызывать множество трудностей, а, следовательно, вопросов о ее реализации.

На наш взгляд, начальная школа является важнейшим этапом образовательного процесса, основой, на которой строится дальнейшее развитие всех способностей человека. С точки зрения «знаниевой» системы, преемственность начального образовательного учреждения является ориентация на требования школы, формирование тех знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего обучения в школе.

Действительно, весь период начальной школы учащиеся шли «в гору» и поэтому, главной задачей учителей среднего звена, как людей принимающих эстафету, помочь пройти этот путь и добраться до вершины, а не упасть с нее.

Формирование готовности к обучению на этапе начального образования в школе означает создание у детей предпосылок для успешного усвоения учебной программы и вхождения в ученический коллектив. Это кропотливый и длительный процесс, направленный на формирование универсальных учебных действий, позволяющий «научить учиться», а не только осваивать учащимися конкретные предметные знания и навыки в рамках отдельных дисциплин.

Актуальна и проблема преемственности при переходе от более низкого уровня образования к основному, поскольку 5-ый класс считается трудным временем в жизни ребенка. В последние годы, особенно в педагогической и психологической литературе, ставится вопрос о трудностях перехода учащегося к среднему образованию. Кроме того, данный период воспринимается всеми участниками образовательного процесса (учащимися, родителями, учителями) практически как объективный кризис в развитии детей 9-10 лет, что приводит к серьезным педагогическим проблемам. Причин для данного утверждения более чем достаточно: с педагогической точки зрения, состояние ребенка в этот период характеризуется низкой организованностью, недисциплинированностью, снижением интереса к обучению и его результатам, с психологической – снижением самооценки, высоким уровнем ситуативной тревожности. Это значит, что число детей,

которые испытывают значительные трудности с обучением и адаптацией к новым условиям учебного процесса, существенно возрастает. Именно поэтому особенно важным становится правильно организованный адаптационный период при переходе от начальной к средней школе. Учебная и социальная ситуация в пятом классе ставит перед ребенком задачи качественно нового уровня по сравнению с начальной школой: 1) овладение базовыми школьными знаниями и умениями, 2) формирование умения учиться в средней школе, 3) развитие учебно-познавательной мотивации, углубление познавательного интереса, 4) развитие навыков сотрудничества со сверстниками и работы в команде, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других, 5) формирование умения добиваться успеха и правильно относиться к успехам и неудачам, развитие уверенности в себе и своих действиях, 6) формирование представления о себе как об умелом человеке с большими возможностями развития. Кроме задач, школьники сталкиваются с изменением условий обучения: дети переходят от одного основного учителя к системе 'классный руководитель – учителя-предметники', которая часто сопровождается многочисленным количеством кабинетов. На данном этапе именно успешность адаптации влияет на всю дальнейшую школьную жизнь, поскольку это, с одной стороны, может стать толчком к изменению и повышению своей успеваемости, с другой – окончательная потеря интереса к учебе, которая может быть связана с неувоенной программой начальной школы.

Реализация преемственности между начальной школой и средним звеном обучения должна обеспечить непрерывную систему образования с учетом обязательного сохранения самооценки и самоценности каждого возрастного периода развития учащегося; сформированности умения учиться как фундаментального новообразования; направленности на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и на развитие индивидуальности каждого учащегося [57]. Основой преемственности в современном образовании, безусловно, должно стать формирование способности учиться.

Исходя из того, что в подростковом возрасте ведущей деятельностью является межличностное общение со сверстниками, приоритетное значение в развитии УУД в этот период приобретают коммуникативные учебные действия.

Препятствием созданию благоприятных условий для обеспечения содержательной преемственности образования является непонимание учителем того, что образовательную систему, по которой класс обучался в начальной школе, необходимо продолжать, и учителя должны работать в ее контексте над созданием единой образовательной среды, в которой все действуют, опираясь на общие психолого-педагогические принципы, общие методические приемы и в рамках общего психологического пространства. Между учебными дисциплинами должны существовать метапредметные связи, благодаря которым ученики не только сохраняют знания из начальной школы, но и развивают, дополняют и расширяют их.

Внедрение современных образовательных стандартов должно не только обеспечивать успешную адаптацию учащихся при переходе из начальной школы в основную, но и создать в основной школе такую образовательную среду нового типа, которая способна обеспечивать как деятельностный, так и развивающий характер обучения. Как отмечает Семенцова Л.К., «реализация проблемы преемственности между начальной и средней школой выходит за рамки образования. Она осуществляется в сфере социализации личности. Задача начальной школы «учить ученика учиться» должна трансформироваться в новую задачу для основной школы – «учить ученика учиться в общении»» [59].

Осуществлению и реализации принципа преемственности на данном этапе способствует последовательность подходов к построению образовательной деятельности на начальном и основном уровнях образования. Для достижения этой цели необходимо соблюдение следующих условий [59]:

- 1) осуществление логических связей во всех программно-методических документах, которые, так или иначе, характеризуют и закрепляют образовательный процесс;
- 2) соблюдение четкой содержательной преемственности, которая отражается в УМК начального и среднего звена по всем дисциплинам;
- 3) соблюдение технологической преемственности, которая была применима в начальном звене, с последующим переносом ее в среднее звено.

Таким образом, по нашему мнению, основным учебно-нормативным документом школьной системы должна стать основная образовательная программа общего образования, разработанная стратегическим коллективом педагогических кадров школы на основе образовательной программы начального звена и являющаяся ее логическим продолжением.

Семенцова Л.К. утверждает: «Учителя основной школы должны ознакомиться с программами и учебниками начальной школы с целью понять, что уже изучено, во избежание дублирования. Выбор учебников для основной школы требует непосредственного участия учителей начальных классов. Взаимодействие и взаимосодействие педагогов в этом вопросе способствует выработке единства требований в интересах преемственности содержания образования» [59, с.54].

Таким образом, анализ исторических и современных источников показал, что преемственность – это единство прошлых и будущих целей, задач, подходов и результатов. По нашему мнению, на понятия непрерывности и преемственности в образовании необходимо взглянуть с психолого-педагогической точки зрения, которая бы предполагала построение такой системы работы образовательного учреждения, обеспечивающей развитие учащихся с учетом возрастных особенностей и соответствующих их возрасту ведущих деятельностей. Для того, чтобы качественно реализовать процесс преемственности, нужно выбрать последовательную траекторию и подход к обучению, в центре которых бы стояла личность ребенка. Кроме того, что на наш взгляд является важным,

необходимо осуществить переход к деятельностному подходу, который, выступая концептуально-методологическим основанием ФГОС, требует пересмотра способов осуществления оценочных процедур.

1.3. Деятельностный подход как методологическая основа критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности начальной и основной школы

Сегодня в отечественной и зарубежной педагогической теории и школьной практике вопрос о месте личности ученика и педагога в образовательной системе является наиболее обсуждаемым. Особый интерес к данной проблеме продиктован необходимостью в формировании независимой, активной, самостоятельной, целеустремленной и образованной личности.

В педагогике обозначен довольно широкий спектр технологий обучения, причем все они акцентируют внимание на гарантированное достижение запланированных целей с опорой на индивидуальный подход. Но, несмотря на это, каждый педагог стоит перед сложным выбором педагогических технологий, которые бы в большей мере способствовали решению задач обучения, как диктует нам ФГОС. Дело в том, что недостаточная разработанность четких путей реализации этих требований вызывает трудности в их использовании. В последнее время особое внимание учителей и методистов привлек метод обучения учащихся через различные виды деятельности, хотя, важно отметить, что этот метод относительно не новый. Концепцию «учения через деятельность» впервые предложил американский учёный Д. Дьюи [60]. Он определил основные идеи деятельностного подхода в обучении: учет интересов обучающихся; обучение через формирование мысли и действия; знания и умения,

полученные в результате преодоления трудностей; свободное творчество и сотрудничество [24].

Методологической основой ФГОС для современной средней школы является деятельностный подход, авторами которого являются Л.С. Выготский [17], П.Я. Гальперин [23], В.В. Давыдов [11], А.Н. Леонтьев [18], С.Л. Рубинштейн [61], Д.Б. Эльконин [14].

В понимании деятельностного подхода важной концептуальной основой является выдвинутое А.Н. Леонтьевым положение о том, что «развивающаяся деятельность обуславливает становление и развитие личности» [18]. Выполняя деятельность, личность изменяет, трансформирует ее предметное содержание и тем самым становится субъектом собственного развития. Поэтому, согласно А. Н. Леонтьеву, который считается основоположником деятельностного подхода в психологии [18], развитие специфических способностей человека и личности в целом осуществляется в процессе усвоения деятельностного развития человеком социального опыта. Исходя из этого А.Н. Леонтьев подчеркивал: «процесс обучения должен быть направлен на формирование у обучаемых адекватных способов действия с предметами материальной и духовной культуры» [18]. Такой подход он рассматривал в качестве первостепенного условия усвоения общественного опыта и, соответственно, продуктивности организации обучения.

Следует подчеркнуть, что ученый исходил из понимания того, что полноценное развитие личности в системе образования обеспечивается не столько внешними педагогическими усилиями, сколько ее внутренней готовностью, обусловленной сформированностью механизмов «самостроительства». Конкретизируя это положение, А.Н. Леонтьев характеризовал учение как «процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом» [18]. При этом ученый особо отмечал, что новые знания не могут быть даны в готовом виде, а должны стать результатом осознанно осуществляемой учащимся

познавательной деятельности. Именно такое положение дел А.Н. Леонтьев и связывал с осуществлением деятельностного подхода в обучении.

Исходя из учения о деятельности Д.Б. Эльконин на основе обобщения результатов работы, проведенной руководимым им исследовательским коллективом, представил полное описание структуры учебной деятельности, обосновывающее наличие нескольких взаимосвязанных элементов: учебной задачи как метода обучения; учебных действий, основанных на формировании и первоначальном воспроизведении образца; контрольных действий и оценочных действий успешности обучения и усвоения [62].

Под руководством ученого Г.А. Асмолова происходит дальнейшая разработка деятельностного подхода в аспекте его приложения к практике школьного образования [63]. Результаты их исследований выступили научным обоснованием ФГОС в отношении выделения универсальных учебных действий в качестве основы школьного образовательного процесса.

Как следует из концепции ФГОС: «особенностью реализации деятельностного подхода при разработке новых образовательных стандартов является то, что цели общего образования представляются в виде системы ключевых задач-компетентностей, отражающих направления формирования качеств личности (такое построение целей позволяет обосновать не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения в их взаимосвязи)» [64].

В концепции федеральных стандартов отмечается: «Деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе» [64]:

– «от определения цели обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формирования компетенции, обеспечивающей приобретение новых навыков» [64];

– «от «изолированного» изучения учащимися системы научных понятий к интеграции содержания обучения в контексте решения важных жизненных задач» [64];

– «от стихийности учебной деятельности ученика к её целенаправленной организации и планомерному формированию, созданию индивидуальных образовательных траекторий» [64];

– «от индивидуальной формы обучения и усвоения к признанию решающей роли образовательного сотрудничества в достижении целей обучения» [64].

Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом – значит быть хозяином своей деятельности: ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты. Таким образом, суть деятельностного подхода в обучении, по утверждению Д.Б. Эльконина «состоит в направлении всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [62].

Цветкова Н.А. считает, что «соответственно в рамках деятельностной парадигмы результаты общего образования должны быть прямо связаны с направлениями личностного развития и представлены в деятельностной форме; могут иметь характер универсальных (метапредметных) умений. Это обуславливает включение в состав основных образовательных программ ФГОС программы формирования универсальных учебных действий как совокупности способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [65].

Таким образом, в обновленной концепции ФГОС особую актуальность приобретает деятельностный подход. В связи с его методологической ролью в новых нормах и тем фактом, что учителям необходимо привести деятельностный подход в основу обучения, рассмотрим сущность обозначенного подхода в обучении, способы методы его реализации, основные виды познавательной деятельности учащихся и их место в образовательном процессе.

В психологии деятельность понимается как характерная функция индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром. Б. Кривицкий считает, что «деятельностный подход к обучению вытекает из рассмотрения психических процессов (которые имеют место при обучении) как особой формы умственной деятельности» [66]. Точку зрения Б. Кривицкого не разделяет Атанов Г., который уверен, что «деятельностный подход вытекает из жизни, из потребностей человека и независимо связан с деятельностью» [67]. Кроме того, он поддерживал мнения большинства психологов, которые выделяют познавательную деятельность как один из значимых видов деятельности [67].

В современных педагогических исследованиях, которые руководствуются требованиями деятельностного подхода, обучение понимается как планомерно и целенаправленно организуемая деятельность учителя, направленная на включение школьников в познавательную деятельность. Тем самым обучение рассматривается как совместная деятельность, как взаимодействие учителя и учащихся под руководством учителя. Л.С. Выготский указывает, что «сегодня ребёнок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он способен выполнить самостоятельно» [68]. При этом, Л.С. Выготский так же отмечает: «что «зона ближайшего развития» – это то, что лежит между материалом, который может быть усвоен ребёнком только в процессе совместной деятельности, и тем, что он уже способен усвоить самостоятельно» [68].

У В.В. Давыдова эта идея реализуется в форме концепции «коллективно-распределительной деятельности» [69]. Учащиеся усваивают новый материал, сопоставляют его с усвоенным ранее и перестраивают его.

Деятельностный подход исходит из положения, согласно которому психологические способности человека являются результатом преобразования внешней объективной предметной деятельности во внутреннюю психологическую посредством последовательных преобразований.

Таким образом, личное, социальное и когнитивное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в основном образовательной и познавательной.

Теория деятельностного подхода обосновывает положение о том, что содержание образования проецирует определенный тип мышления – эмпирический или теоретический. Усвоение систем научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся, базируется на организации образовательных систем, являющихся существенным элементом любой деятельности.

Многие психологи и педагоги считают, что учебный процесс эффективен только в том случае, если он вызывает и организует их собственную когнитивную (познавательную) деятельность. Исходя из этого, основное содержание обучения должно быть изложено не в готовом виде конкретных знаний и умений, а общих методах и способах действий по решению задач, тем самым это позволяет выработать самостоятельность и познавательную деятельность учащихся.

В дидактике со времени Я.А. Коменского четко закреплено следующее правило: изучение должно вестись от частного к общему, от легкого к сложному, от известного к неизвестному [2]. Теория учебной деятельности требует иной структуры обучения: от абстрактного к конкретно-частному, т.е. знания общего характера предшествуют знаниям частного характера.

Обучение должно быть ориентировано на формирование научно-теоретического стиля мышления для того, чтобы приблизить учебную деятельность к учебному познанию. Обучение должно выражаться в последовательном движении от учебной деятельности – к учебному познанию – к научному познанию.

Кириллина А.Д. отмечает, что «обучать познавательной деятельности – значит делать учение мотивированным, учить ученика ставить перед собой цели, находить пути и средства её осуществления, помогать ребёнку

сформировать у себя навыки контроля и самоконтроля, оценки и самооценки» [60, с.4]. Таким образом, в рамках деятельностного подхода к обучению школьник становится сознательным и творчески активным субъектом учебно-познавательного процесса обучения.

Обучение, построенное на основе деятельностного подхода, предполагает структуру учебной деятельности, включающую в себя следующие компоненты: мотивационный (организация мотивации учебной деятельности); ориентировочный (формулировка учебной задачи); исполнительский (осуществление учебных действий, с помощью которых решается учебная задача).

Обучение на основе деятельностного подхода предполагает структуру учебной деятельности, которая включает в себя следующие элементы: мотивационный (способствует организовать мотивацию учебной деятельности); ориентировочный (постановка учебной задачи); исполнительский (осуществление воспитательных и учебных действий, способствующих решению учебной задачи).

Но не стоит забывать о значимой, на наш взгляд, детали образовательного процесса. При работе учителя в русле деятельностного подхода необходимо привести систему оценивания в соответствие с базовыми требованиями деятельностного подхода.

Атанов Г. в своей работе выделяет следующие базовые требования: «содержательные, мотивационные, ориентировочные, исполнительные, контрольно-корректировочные» [67]. Он отмечает, что перед любой деятельностью важно замотивировать ученика, поскольку это является «доминирующим мотивом учебной деятельности» [67]. Только после этого следует заниматься учебной деятельностью, а именно – учить системе действий, в которых учащийся смог бы самостоятельно ориентироваться. Для этого, как считает Атанов Г., ошибочно преподносить школьникам готовый вариант ответа, так как знания приходят в процессе деятельности. Важно отметить, что по мнению исследователя, требования к контролю и

корректировке в рамках учебной деятельности должны быть разделены на деятельность ученика и учителя. Учащиеся должны осуществлять контроль над своей собственной деятельностью, а учитель должен научить их осуществлять этот контроль.

Кроме того, соблюдая данные требования, необходимо обращать внимание на то, чтобы в обучении формировались все составляющие учебной деятельности, выделенные Д.Б. Элькониным, в частности, и готовность осуществлять самооценку, что ставит перед необходимостью пересматривать подходы к проведению оценочных процедур.

Исходя из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что деятельностный подход считается одним из самых эффективных способов методологического обоснования способов организации обучения, так как при его использовании школьник ставится в ситуацию освоения способов самостоятельного добывания знаний в процессе учебно-познавательной деятельности, а не получает их в готовом виде от педагога или из учебных пособий. В эффективности данного подхода еще в 19 веке был убежден немецкий педагог-демократ А. Дистерверг и говорил: «Сведений науки не следует сообщать учащемуся готовыми, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, сам ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий...» [70].

Кроме того, деятельностный подход является еще и универсальным средством проектирования и реализации преемственности в обучении, так как он может и должен быть реализован на всех ступенях обучения, включая начальную школу.

Таким образом, не стоит забывать о том, что благодаря деятельностному подходу, в центре внимания учителя оказываются такие характеристики приобретаемого школьниками опыта, как активность, инициативность, осознанность, рефлексивность и творческое начало. Они определяют специфику субъектной познавательной позиции школьников в обучении, позволяя ему проявлять себя активным, инициативным и

ответственным участником процесса обучения, деятельность которого основана на самоконтроле и самооценке. Очевидно, для этого требуется осуществление преемственности обучения не столько в ее устоявшихся вариантах, основанных на преемственности содержания, методов и форм обучения, а также выдвигаемых педагогических требований, сколько актуализируется необходимость в разработке и внедрении способов осуществления преемственности в аспекте трансформации подходов к оценочной системе.

Вывод по главе 1

В современном мире важно перестать понимать образование как результат овладения систематическими знаниями, умениями и навыками, поскольку такой подход формирует личность, которая при определенных условиях может действовать только по строго определенной схеме. В образовании мы должны видеть не результат обучения (как при «знаниевом» подходе), а процесс накопления, передачи, преобразования и усвоения социального опыта (как при «деятельностном» подходе). Это возможно только в условиях преемственности образования, поскольку она является фундаментальным механизмом непрерывного обучения.

Процессы, происходящие в отечественном образовании, показывают, что механизмы преемственности в нем очень слабо выражены. Уровни российского образования (от дошкольного до послевузовского) практически не зависят друг от друга. Это ставит учащихся в ситуацию, когда они вынуждены учиться на всех уровнях образования, как бы «с нуля». Конечно, речь идет не о содержании образования, хотя зачастую знаний, умений и навыков, приобретенных учащимися на одном образовательном уровне, не всегда достаточно для перехода на следующий уровень. Дело в том, что на каждом уровне образования предполагается наличие определенных

специфических отношений, поведенческих стратегий, организации обучения и характера учебно-оценочной деятельности. Ученик, не подготовленный к новым условиям на предыдущем этапе обучения, крайне тяжело проходит период адаптации к ним. На самом деле, каждый раз человек вынужден радикально менять свой образ жизни (некоторые учащиеся не способны адаптироваться к меняющимся условиям, они вынуждены отказаться учиться на определенном уровне образования). Это негативно сказывается на качестве образования и мешает естественному протеканию процесса формирования и социализации личности.

Реализация преемственности и оценочной деятельности обучения имеют большое значение в организации образовательного процесса. Сегодня изменяются подходы не только к содержанию оценивания, но и сам процесс оценивания, а также его результаты. Кроме того, изменения не могли не затронуть и субъектов, инициирующих оценивание и обучающихся.

В данной работе мы раскрыли понятие преемственности в образовании; рассмотрели, как преемственность реализуется на всех этапах образования; проанализировали учебно-методическую литературу на предмет преемственных связей и акцентировали свое внимание на понятии критериально-ориентированное оценивание, как способе реализации преемственности при переходе от начального к среднему звену образования.

Устранение некоторых недостатков, связанных с изменением образования и подходов к критериям оценивания, может значительно улучшить понимание и, соответственно, качество всего образовательного процесса, а также стать хорошей помощью для учителя в организации процесса обучения.

В конечном итоге мы выяснили, что критериально-ориентированное оценивания является ярким примером подобных трансформаций, поскольку учитывает деятельностный и личностно-ориентированный аспекты деятельностного подхода и новой образовательной парадигмы, на основе которого базируются новые ФГОСы, требующие ввести в практику

критериальную систему оценивания. Деятельностный подход совместно с критериально-ориентированным оцениваем позволяет развить индивидуальные возможности каждого ребенка, сформировать критическое мышление, способность к непрерывному образованию, самоорганизации, самооцениванию и самооценке, повысить учебно-познавательную компетентность.

ГЛАВА 2

ОПЫТ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОЦЕНИВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.1. Содержание учебного предмета «Русский язык» и требования к его освоению с позиций критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности

В связи с происходящими изменениями в школьном образовании нарушились не только взаимосвязи между начальной и средней ступенями школы, но и в некоторой степени преемственность учебных программ и учебников, появилось много различных, новых программ по общеобразовательным дисциплинам, развивающие и нетрадиционные курсы. Введение нового предмета часто не связано с другими курсами, его роль в формировании основных навыков, без которых школьники не могут учиться, не учитывается. Поэтому очень важен вопрос содержательной преемственности.

Не менее значимым является единство и преемственность учебных требований в начальной и основной школах. В начальном звене у учащихся должен быть сформирован базовый уровень познавательного опыта, так как это является залогом успешного обучения в среднем и старшем звене школы. Исходя из рассмотренного в первой главе уровневого представления о динамике становления познавательного опыта школьников [46], базовый уровень связан с готовностью школьников выступать в качестве субъектов отдельных познавательных действий, что обеспечивает процессы саморегуляции именно на уровне выполнения этих отдельных действий. В этом случае в начальной школе создаются все необходимые предпосылки для

успешного освоения учащимися познавательного опыта на уровне целостной познавательной деятельности.

По нашему мнению, подобная методологическая позиция обнаруживается при анализе следующих основных документов, которыми необходимо руководствоваться для продуктивности педагогических усилий в отношении реализации преемственности:

- Федеральный закон от 01.06.2005 N 53-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «О государственном языке Российской Федерации» [57];
- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 04.07.2016) [57];
- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (с изм. и доп. от 31.12.2015) [38];
- Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. N 637-р [64];
- Примерная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) [71];
- Концепции преподавания русского языка и литературы (Распоряжение Правительства РФ от 09.04.2016 N 637-р Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации) [64].

Расхождения в программах могут привести (и часто приводят) к снижению успеваемости, расхождению между отрицательной оценкой со стороны учителя и положительной самооценкой школьника.

Не секрет, что отметки по предметам не всегда создают условия для анализа обучающимся собственной деятельности и его дальнейшей успешной учебы. Зачастую, в силу формализованности и скрытости критериев, невозможно по оценке судить об уровне знаний ученика и, что самое главное, нельзя судить о дальнейших изменениях: что надо улучшить и

над чем еще предстоит поработать. К тому же, нормы оценки, которыми пользуются педагоги, далеко не совершенны. Отличные отметки выставляются за разные, в том числе и по сложности, виды деятельности учащегося: и за рассказанное наизусть стихотворение, и за простой пересказ текста учебника, и за выполнение творческой работы.

ФГОС содержит четкие требования к системе оценки достижения планируемых результатов. В соответствии с ними система оценки должна:

1) Фиксировать цели оценочной деятельности [38]:

- ориентация на результат духовно-нравственного развития и воспитания (личностные результаты), формирование универсальных образовательных действий (метапредметные результаты), развитие содержания учебных предметов (предметные результаты);
- обеспечивать комплексный подход к оценке всех перечисленных результатов образования (предметных, метапредметных и личностных);
- обеспечивать возможность регулирования системы образования на основании полученной информации о достижении планируемых результатов.

2) Фиксировать критерии, процедуры, инструменты оценки и формы представления ее результатов.

3) Фиксировать условия и границы применения системы оценки.

В рекомендациях, которые характеризуют проектирование учебного процесса, отмечается, что «школьная система оценивания, ориентированная на эффективное обучение, должна строиться на основе следующих общих принципов» [71]:

- Оценка – это непрерывный процесс, который естественным образом интегрируется в образовательную практику. В зависимости от стадии формирования используются диагностическая (начальная, текущая) и срезовая отметка (тематическая, промежуточная, итоговая). В этом случае итоговая отметка может быть определена и выставлена как обобщенный результат отметок, накопленных за период обучения.

- Оценка может быть определена только на основе критериев. Основными критериями оценивания являются ожидаемые, планируемые результаты обучения. При этом, нормы и критерии процесса оценивания, а также алгоритм выставления отметки заранее известны как учителю, так и ученикам. Они могут быть разработаны совместно с учениками. По этой причине учитель должен использовать критериально-ориентированную технологию в качестве основы для процесса оценивания.
- Только результаты деятельности ученика и процесс их формирования могут быть оценены с помощью балла (отметки), но только не личностные качества ребенка. Учитель может оценить только то, чему учит.
- Система оценки предназначена для вовлечения учеников в контрольную и оценочную деятельность, вырабатывая навыки к самооценке и взаимооценке.
- Оценочная деятельность реализует принцип распределения обязанностей между различными участниками образовательного процесса, определенный в Стандарте. В частности, при проведении проверочных работ должен соблюдаться принцип добровольного выполнения заданий повышенной сложности.

Как известно, содержание предмета «Русский язык» не является постоянной величиной. Это зависит от социальных, педагогических, психологических, лингвистических и методологических факторов. ФГОСы отмечают, что: «Одним из главных принципов определения содержания обучения признается его соответствие потребностям общества. Образовательно-воспитательные цели и задача учебного предмета в значительной мере определяют подходы к определению его содержания. Преподавание языка отвечает требованиям той современности, которая определяет место русского языка и его функционирование в изменяющихся условиях» [39]. Это подтверждается разнообразием программ, учебников, учебных пособий по русскому языку и дополнительных материалов по тематике уроков как в начальной, так и в основной школе.

В то же время закон «Об образовании» поставил вопрос о нормализации всего школьного образования с целью рационализации преподавания всех школьных предметов, в том числе и русского языка. В настоящее время определены обязательный минимум содержания образовательной области «Язык и литература», что должно стать основой для соблюдения основного принципа преемственности в обучении русскому языку [18].

Анализируя процессы преемственности при изучении русского языка в школе, авторы [к примеру, 72] отмечают, что необходимо соблюдать ряд условий, соблюдение которых обеспечит продуктивную реализацию принципа преемственности. Наиболее важными из них являются следующие:

- изучение, знание «сквозных» тенденций развития речи от дошкольного возраста до старшего школьного возраста в обогащении словарного запаса, синтаксиса речи, речевой культуры и т. д.;
- понимание того, что впервые появляется в языковом развитии учащихся на каждом новом (последующем) этапе обучения;
- координация программ и учебных пособий смежных классов;
- соблюдение единому курсу русского языка с I по IX класс;
- опережающее обучение в младших классах предметам и темам, изучаемым в следующих классах;
- согласование стандартов и критериев оценки знаний, умений и навыков учащихся в области языка на различных этапах обучения.

Безусловно, все условия важны и должны выполняться на всех этапах образования. Но на практике учителя постоянно решают проблемы, связанные с учебными программами и учебниками для начальных и средних школ. Это связано с тем, что на разных этапах обучения дети часто обучаются по разным авторским программам и учебникам, что приводит к многократным и неэффективным повторениям одного и того же материала и потере информации из курса русского языка. На сегодняшний день ни в одной программе последовательно не реализуется принцип преемственности

образования между начальными и средними школами. Например, во многих распространенных программах для среднего звена по русскому языку (авторы М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, И.И. Кулибаба и др.) [77] есть раздел «Повторение изученного в I-III (IV) классах» [77]. Однако содержание раздела не отражает уровень знаний и умений, уже достигнутых в начальной школе. Между тем вопрос повторения и, что очень важно, обобщения того, что было усвоено в начальной школе, выходит на новый качественный уровень (а часто новый уровень отсутствует, так как программа дает материал начальной школы, без обновления) – это вопрос чрезвычайной важности, поскольку игнорирование развития, знаний и способностей ребенка приводит к снижению эффективности обучения, потере учебного времени и, самое главное, снижению познавательной активности.

На основе собственного анализа содержания учебного предмета «Русский язык, а также в результате опроса более 20 учителей-словесников г. Владимира мы выявили, что использование учебников для 5-го и, частично, 6-го классов является, по большей части, повторением материала, изученного в начальной школе. Таким образом, учитель начальных классов должен самостоятельно «состыковывать» материал учебников, тщательно отбирать уже известную и новую информацию для учащихся с целью повышения интереса и усиления их познавательной активности. Содержание и структура курса русского языка должны быть реализованы в учебнике, который является основным инструментом, определяющим совместную работу учителей и учеников в учебном процессе. Если подобная реализация отсутствует, встают вопросы, во-первых, о необходимости подобного учебника, во-вторых, о качестве осуществления преемственности начального и среднего звена.

Кроме вышеперечисленных проблем, в содержании курса русского языка в начальном и среднем звене отмечается еще ряд существенных разногласий, таких как:

1. Пробелы в терминологии. В начальной школе крайне мало уделяется внимания на разборы слов, словосочетаний и предложений. Дети не знают такие понятия, как фонетический, морфемный, морфологический, синтаксический, пунктуационный разборы. Стоит отметить, что подобные термины вводятся с начала 5 класса. Кроме того, порядок осуществления данных разборов также отличается, от того, что предлагался в начальной школе. Примечательно, что эти противоречия мы наблюдаем в разделе «Повторение изученного в начальной школе».

2. Морфемные расхождения. Чаще всего это касается окончаний и суффиксов глагола, корня существительных. В 5 классе ученикам приходится буквально переучиваться правильно обозначать морфемы слов.

3. Недостаточно развита устная монологическая и письменная речь. В начальной школе ученики уже знакомы с такими единицами русского языка, как слово, словосочетание, предложение и текст. В 4 классе добавляется раздел «Стили текста» (повествование, описание, рассуждение). Следовательно, школьники уже должны знать, как строить цельное, связное монологическое высказывание на определенную тему. Но на практике этому уделяется минимальное внимание, чаще всего все сводится к прочтению текста и кратким ответам на вопросы, что не повышает точность, правильность, выразительность и богатство речи ученика. Тогда как в среднем звене по всем предметам учителя хотят слышать полный и связный ответ.

Мы перечислили наиболее частные проблемы в изучении русского языка начального и среднего звена, но, к сожалению, список еще можно продолжить.

Обострившаяся в последнее десятилетие проблема преемственности давно уже требует принципиального решения. Во ФГОСах, в законе «Об образовании», в концепции преподавания русского языка и литературы и в других документах по образованию [57] обсуждается решение этого вопроса на всех этапах образовательного процесса. Действительно, многие вопросы

(например, вопрос о преемственности, перспективности и др.), которые заложены в основу данных документов, не вызывает сомнения в важности, нужности и целенаправленности их реализации. Проблемы возникают, когда начинаешь с этим сталкиваться на практике, так как в содержании учебников представлены недостаточные возможности в отношении реализации преемственности и критериально-ориентированной оценки. Это доказывает тот факт, что в учебно-методических материалах по русскому языку отсутствуют преемственные связи. Каждое учебное пособие среднего звена повторяет материал начального с минимальными расширениями и углублениями тем, что негативно отражается не только на учениках (теряют интерес) и, соответственно, родителях, учителях (вынуждены выполнять дополнительную работу по подбору материала), но и на результате оценивания.

Проблема заключается в том, что учебник по-прежнему рассматривается как книга, содержащая систематическое изложение знаний в определённой области знаний. Вместе с тем в современной дидактике наблюдается тенденция к пересмотру роли учебника и его места в современном школьном обучении. К примеру, по мнению В.П. Беспалько [73], учебник представляет собой комплексную информационную модель, отображающую четыре элемента педагогической системы – цели обучения, содержание обучения, а также дидактические процессы, определенные организационные формы обучения, и позволяющую воспроизвести их на практике. И.К. Журавлев особое внимание обращает на то, что «учебник – это развернутая во времени и пространстве содержательная программа деятельности обучения, построенная как последовательное приближение к реализации целей учебного предмета с помощью дидактических средств управления познавательной деятельностью учащихся и организацией процесса усвоения» [74]. М.Н. Скаткин [13] одним из важнейших назначений школьного учебника считает его направленность на то, чтобы продемонстрировать обучающемуся средствами учебного текста способы

организации самообразования. Это предполагает, что учебник должен реализовывать руководство познавательной деятельностью учащихся, формируя основы их познавательного опыта. Аналогичной точки зрения придерживается и И.Я. Лернер, который утверждает, что «учебник, будучи средством организации учебно-познавательной деятельности учащихся, тем самым становится моделью процесса обучения, которую учитель перерабатывает в сценарий, более или менее близкий к модели, но всегда адекватный ей» [75].

Таким образом становится очевидным, что использование школьных учебников русского языка для реализации критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности требует серьезного совершенствования их формы и содержания. В первую очередь это обусловлено тем, что в них не включены средства управления процессом познавательной самоорганизации. В частности, речь идет об оценочных критериях, способах и приемах самооценки, а также об учебных заданиях, содержание которых будет обладать не только предметными, но и метапредметными характеристиками, выводящими обучающихся на необходимость проведения содержательной самооценки. В этой связи, И. К. Журавлев отмечает, что «...ученик, не прибегая к помощи учителя, а обращаясь только к учебникам, никак не может оценить себя. Его продвижение никак не может быть зафиксировано. К сожалению, учебник не ориентирует учащихся на самообразование...» [74, с.48]. Следует при этом отметить, что и учитель 5-х – 6-х классов, ориентируясь на подобное содержание учебников, вряд ли задумается о необходимости реализации преемственных связей в отношении реализации требований критериально-ориентированного оценивания.

2.2. Использование критериально-ориентированного оценивания в процессе изучения русского языка в 5 классе в логике идеи преемственности

Задача данного параграфа состоит в том, чтобы на примере изучения разделов «Орфографическая грамотность» и «Речевая грамотность» как базовых содержательных линий в учебном предмете «Русский язык» начальной и основной школы представить разработанные нами подходы к использованию критериально-ориентированного оценивания в логике идеи преемственности.

Стоит напомнить, что «критериально-ориентированное оценивание – это процесс сравнения достижений учащихся с четко разработанными и известными всем участникам учебного процесса критериями» [40]. В разработке критериально-ориентированных шкал принимали непосредственное участие учащиеся 5-7 классов. Ученики заинтересованы в том, чтобы процесс оценивания стал им не только понятным и доступным, но и в том, что они сами могут регулировать, вносить изменения и управлять процессом познания. Тем самым мы помогаем развить учащегося в процессе становления его как субъекта разнообразных форм деятельности – оценочной, познавательной, учебной. Поскольку критериально-ориентированное оценивание проходит в условиях преемственности образования, оценивающие шкалы разрабатывались, опираясь на сравнение подходов оценивания в начальной школе и в среднем звене. Особое внимание мы обращали на критерии орфографической и речевой грамотности.

Проблема орфографической грамотности занимала и занимает центральное место в процессе обучения школьника любого звена. Особую роль в формировании орфографических навыков осуществляют учителя начальной школы. В начальной школе дети осваивают современный русский литературный язык не стихийно, а систематически. Учитель должен

преподавать не только знания младшему школьнику, но и переводить эти знания в таких умениях и навыках, как: 1) навык письменной речи, 2) умение производить фонетический анализ слова, 3) умение выполнять морфемный анализ слова с вычленением из слова орфограмм, требующих проверки, 4) умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило [76]. Непрерывное образование ребенка в школе, его орфографические и языковые навыки, а также способность изучать родной язык в письменной форме зависят от полного формирования орфографических навыков в начальных классах.

Ученик 5-го класса приходит в среднее звено с неким багажом орфографических знаний, который учителя начальной школы тщательно подготавливали. Дети еще не знают, с какими неточностями в программах им предстоит столкнуться, в результате чего их знания могут никогда не пригодиться. На наш взгляд, учителя-предметники среднего звена должны со своей стороны сделать все, чтобы ученики не встретились с данными проблемами, не потеряли интерес к учебе и не разрушили доминанту познавательной мотивации, а на этой основе повысили уровень предметных и учебных знаний и умений, тем самым обеспечив качество образования, соответствующее требованиям ФГОС. Именно в этом, с нашей точки зрения, и заключается непрерывность и преемственность в образовании.

Каждый учитель среднего звена при работе с 5 классом должен ознакомиться с программой начальной школы. Так, мы узнаем, что дети могут не знать термина «фонетический разбор», поскольку в начальной школе они употребляют смежное понятие «звуко-буквенный разбор», но это не значит, что у них отсутствуют знания по разделу «Фонетика». Начальная школа дает базовые орфографические навыки, поэтому в начале 5-го класса все орфографические неточности программ начального и среднего образования можно компенсировать путем подбора заданий, знакомых ученикам из начальной школы; употребления тех понятий, которые применялись детьми ранее, с постепенным усложнением и логичным вводом

новых понятий. Только тогда процесс перехода в среднее звено будет безболезненным для ученика не только психологически, но и с образовательной точки зрения, так как его орфографические навыки не будут претерпевать резкого спада из-за обилия новых формулировок, а у учителя не будет возникать проблем с оцениванием ученика.

Безусловно, орфографическую и речевую грамотность нельзя рассматривать автономно друг от друга – развивая орфографический навык, мы развиваем речь. Хорошо развитые языковые навыки (точный, грамотный и выразительный язык в различных ситуациях общения, грамотное письмо, адекватное понимание языка чужой речи, знание различных видов чтения) считаются признаком воспитанной и образованной личности. Именно они во многом определяют успешность социальной и профессиональной деятельности человека. Язык формирует наши мысли, делает их материальными, кроме того он позволяет накопить, передать и сохранить полученные знания. Развивать речь можно только практической деятельностью – аудирование, чтение, говорение и письмо – это механизмы речевой деятельности.

К сожалению, в последние годы все чаще и чаще приходится сталкиваться с тем, что у школьников 5-го класса очень слабо развит навык речевой деятельности. Дети плохо читают, не могут воспринимать и запоминать на слух информацию, пересказ заранее известного текста или спонтанная монологическая речь дается очень тяжело, чаще всего возникают односложные ответы и короткие предложения без структурного и логичного перехода, соответственно, возникают проблемы в письме. Отметим, что этими базовыми знаниями ученики должны владеть в начальной школе (с помощью прослушивания текста, выделение в нем главной мысли, пересказа, написания изложений и сочинений). Таким образом, наблюдаются пробелы в речевых навыках, что приводит к проблеме в оценивании устных и письменных ответов учеников, из-за чего учащимся, родителям, а порой и

учителям непонятна та система оценивания, которая применяется на различных уроках.

Чтобы избежать необъективности оценивания в учебной деятельности и сделать образовательный процесс максимально понятным и «прозрачным» для всех его участников, на наш взгляд, необходимо показать применение уже известной, но еще недостаточно популярной в сфере образования технологии критериально-ориентированного оценивания. В результате сравнения подходов к оцениванию в начальном и среднем звене, мы, совместно с учениками, создали критериально-ориентированные шкалы оценивания. На наш взгляд, это позволит избежать множество проблемных вопросов, таких как: за что получена данная отметка?, в чем допущены ошибки? и т.д.

При разработке критериально-оценочных шкал мы исходили из возрастных особенностей и уровня мышления школьников, предметной подготовки, а также их целевые установки и создали такие универсальные шкалы оценивания, которые могли бы применяться как каждому индивидуально, так и к группе учащихся.

На уроках русского языка при всей, казалось бы, разработанности критериев для оценивания знаний и умений учащихся, у учителей возникает много вопросов относительно оценивания речевой деятельности: письменных творческих работ и устных ответов школьников. Посмотрим, как можно этого избежать, применяя критериально-оценочную шкалу.

Оценивание устной речевой деятельности ученика

Устный опрос является одним из основных способов учета знаний школьников по различным предметам. Именно при опросе учитель в полной мере может оценить уровень владения материалом, умение выстраивать грамотную монологическую речь. Это особенно важно при переходе ученика в среднее звено. Как мы уже отметили выше, есть некоторые расхождения в содержательной преемственности начального и среднего звена, которые

вызывают сложности. Для того, чтобы качественно осуществить преемственность между начальной и средней школой при устных ответах на уроках русского языка, мы предлагаем обратить внимание на следующие задания.

1. Вспомни и проверь себя!

Учебник: Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. Русский язык. 5 класс. 1 часть [77].

Раздел: 1. Язык и общение

Тема: §5. Стили речи

Форма работы: индивидуальная, парная, групповая.

Цель задания:

- вспомнить теоретические сведения на тему «Стили речи»;
- проанализировать представленные учениками сведения.

Задачи:

– Обучающие:

- 1) познакомить учеников со стилями речи;
- 2) вспомнить материал начальной школы на данную тему;
- 3) проанализировать полученные сведения.

– Развивающие:

- 1) развивать умение выражать свои мысли, видеть особенности стилей речи;
- 2) находить доказательства своих рассуждений;
- 3) развивать умения анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы;
- 4) развивать интерес учащихся к русскому языку.

– Воспитательные:

- 1) умение слушать собеседника, принимать во внимание различные точки зрения;
- 2) воспитывать нравственные качества личности.

Формирование универсальных учебных умений:

– Познавательные:

1) развитие умений извлекать необходимую информацию из параграфа, текстов;

2) способность видеть проявление особенностей стилей речи в тексте;

3) способность устанавливать причинно-следственные связи, анализировать, обобщать, классифицировать (умение выполнять логические операции).

– Коммуникативные:

1) умение оформлять свои мысли в устной речи, используя термины и понятия;

2) умение строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами;

3) умение выражать и отстаивать свою точку зрения.

– Регулятивные:

1) совместно с учителем формулировать учебную проблему;

2) развивать умение оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей;

3) умение прогнозировать;

4) осуществлять познавательную и личностную рефлексию.

– Личностные:

1) умение понимать контекстную речь;

2) формирование мотивации к обучению и познавательной деятельности;

3) умение оценивать свои поступки в определённой ситуации.

Формулировка задания: Вспомните, изучали ли вы в начальной школе тему «Стили речи»? Подготовьте устный ответ по предложенной теме. Проверьте себя, заполняя предложенную таблицу. Дополните таблицу своими примерами.

Стили	Разговор- ный	??	Публицис- тический	??	Официаль- но-деловой
Где употреб- ляется?					
Особен- ности стиля					

Таблица 1 – Стили речи

Слова для справок: документы, роман, статья, приказ, договор, беседа, научная работа, словари, газета, повесть, комплимент; эмоциональность, официальность, простота изложения, наличие терминов и фактов, однозначность, насыщенность, разговорная лексика, наличие художественной лексики и образов.

Пояснительная записка

Задание «Вспомни и проверь себя!» рассчитано на проверку остаточных знаний из начальной школы. Оно позволит понять всем участникам образовательного процесса, что уже знакомо детям, с чем сталкивались, на каком уровне они владеют материалом. Это необходимо учителю для того, чтобы понять, в каком ключе проводить коррекцию материала, предложенного в учебнике, а школьникам – для самоорганизации и дальнейшего саморазвития. Данное задание можно проводить как в индивидуальной, в парной, так и в групповой форме. Данное задание рекомендуется усложнять по мере изучения программы. Например, построить ответ по плану, (как краткому, так и расширенному); при ответе опираться на собственные примеры; подготовить ответ на основе представленного текста и т.д. Кроме того, используя критериально-

оценочные шкалы (Таблица 2), можно проследить динамику развития речевых навыков отдельного ученика.

Критериально-оценочная шкала устных ответов по русскому языку

№	Критерии оценивания	Само-оценка	Оценка учителя
I.	Полнота и правильность ответа (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Ответ соответствует сформулированной теме		
2.	Прослеживается структурно-логическая связь повествования (логичность, композиционная стройность и аргументированность ответа).		
3.	Достоверность излагаемого материала		
4.	Законченность		
II.	Степень осознанности, понимание изученного материала (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Прочные знания и глубокое понимание темы		
2.	Знание теоретических понятий		
3.	Умение применять теоретические понятия		
4.	Ответы на вопросы		
III.	Языковое оформление ответа (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Грамотное языковое оформление		
2.	Богатый словарный запас		
3.	Стилевое единство и выразительность речи		
4.	Свободное владение монологической речью		
	Всего		

Таблица 2 – Критериально-оценочная шкала устных ответов

При преобразовании баллов в отметки мы исходили из следующих принципов оценивания: 30-36 баллов – отметка «5»; 20-29 баллов – отметка «4»; 10-19 баллов – отметка «3»; 4-9 баллов – отметка «2»; 0-3 – отметка «1».

2. Подведем итог!

Учебник: Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. Русский язык. 5 класс. 1 часть [77].

Раздел: 1. Язык и общение

Тема: §5. Стили речи

Форма работы: индивидуальная, парная, групповая.

Цель задания:

- вспомнить теоретические сведения на тему «Стили речи»;
- проанализировать представленные учениками сведения.

Задачи:

– Обучающие:

- 1) вспомнить материал начальной школы на данную тему;
- 2) обобщить материал, полученный в 5 классе;
- 3) проанализировать знания, которые были в начальной школе, и которые получили в 5 классе.

– Развивающие:

- 1) развивать умение выражать свои мысли, видеть особенности стилей речи;
- 2) находить доказательства своих рассуждений;
- 3) развивать умения анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы;
- 4) развивать интерес учащихся к русскому языку.

– Воспитательные:

- 1) умение слушать собеседника, принимать во внимание различные точки зрения;
- 2) воспитывать нравственные качества личности.

Формирование универсальных учебных умений:

– Познавательные:

- 1) развитие умений извлекать необходимую информацию из параграфа, текстов;
- 2) способность видеть проявление особенностей стилей речи в тексте;
- 3) способность устанавливать причинно-следственные связи, анализировать, обобщать, классифицировать (умение выполнять логические операции).

– Коммуникативные:

- 1) умение оформлять свои мысли в устной речи, используя термины и понятия;

2) умение строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами;

3) умение выражать и отстаивать свою точку зрения.

– Регулятивные:

1) совместно с учителем формулировать учебную проблему;

2) развивать умение оценивать учебные действия, анализировать ход и результат проведенной познавательной деятельности в соответствии с поставленной задачей;

3) умение прогнозировать;

4) осуществлять познавательную и личностную рефлексию.

– Личностные:

1) умение понимать контекстную речь;

2) формирование мотивации к обучению и познавательной деятельности;

3) умение оценивать свои поступки в определённой ситуации.

Формулировка задания: На основе изученного материала, подготовьте устный ответ на тему «Стили речи», используя научный стиль и присущие ему особенности.

Пояснительная записка

Задание «Подведем итог» рассчитано на проверку знаний, полученных после изучения темы или раздела русского языка. Благодаря тому, что задание выполняется с применением критериально-оценочных шкал, оно позволит учителю, ученикам и родителям понять и выявить пробелы в теоретической части той или иной темы, с последующей коррекцией (более детальное внимание стоит обратить на вопросы, доставляющие детям трудности). Данное задание можно проводить как в индивидуальной, в парной, так и в групповой форме. Большую радость у детей вызывает игровая форма проведения подобного опроса. Данное задание рекомендуется усложнять или менять форму выполнения устного ответа по мере

прохождения программы. Например, построить ответ по плану, (как краткому, так и расширенному); при ответе опираться на собственные примеры; подготовить ответ на основе представленного текста; найти материал в методической литературе, систематизировать и представить его классу; подготовить карточки; игру и т.д.

Первое и второе задание рекомендуется проводить как парное. Первое задание – в начале изучения темы, второе, соответственно, в конце изучаемой темы. Таким образом, мы получаем цельный результат работы: как было – осуществление процесса накопления знаний – что стало. В случае, если изучаемая тема имеет большой объем, детям рекомендуется использовать наглядные схемы, рисунки или таблицы, с последующим обозначением новой информации, для того, чтобы фиксировать результат на начальном и конечном этапах. Предложенные задания можно использовать при рассмотрении всех тем в курсе русского языка, так как изучение этого предмета происходит в результате наслаивания новых знаний, на уже полученные ранее, в чем и заключается преемственность образования.

Для второго задания также необходимо использовать предложенные критериально-оценочные шкалы, чтобы проследить динамику развития речевых навыков отдельного ученика уже с учетом тех показателей, которые были получены, выполняя первое задание. Тем самым, мы постоянно развиваем речевую и познавательную деятельность.

Критериально-оценочная шкала устных ответов по русскому языку

№	Критерии оценивания	Само-оценка	Оценка учителя
II.	Полнота и правильность ответа (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Ответ соответствует сформулированной теме		
2.	Прослеживается структурно-логическая связь повествования (логичность, композиционная стройность и аргументированность ответа).		
3.	Достоверность излагаемого материала		
4.	Законченность		

II.	Степень осознанности, понимание изученного материала (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Прочные знания и глубокое понимание темы		
2.	Знание теоретических понятий		
3.	Умение применять теоретические понятия		
4.	Ответы на вопросы		
III.	Языковое оформление ответа (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Грамотное языковое оформление		
2.	Богатый словарный запас		
3.	Стилевое единство и выразительность речи		
4.	Свободное владение монологической речью		
	Всего		

Таблица 3 – Критериально-оценочная шкала устных ответов

При преобразовании баллов в отметки мы исходили из следующих принципов оценивания: 30-36 баллов – отметка «5»; 20-29 баллов – отметка «4»; 10-19 баллов – отметка «3»; 4-9 баллов – отметка «2»; 0-3 – отметка «1».

При использовании критериально-оценочных шкал в устной работе по русскому языку, учащиеся совместно с учителем могут увидеть свои сильные и слабые стороны в работе и понять, как улучшить результат. В 5-м классе эта работа должна осуществляться при помощи учителя, поскольку их субъектность в познании, сформированная в начальной школе, находится, как правило, только на первом уровне, а значит, проводить качественный самоанализ и самооценку результатов могут не все учащиеся. Таким образом, при разработке данных шкал мы уделили большое внимание такой форме оценивания, как самооценивание на основе осознаваемых критериев оценки, так как, на наш взгляд, именно готовность школьников к самооценке в процессе познавательной деятельности позволяет избежать многих проблем, возникающих на различных этапах школьного обучения.

Кроме того, актуальность рассматриваемой проблемы выражена тем, что с 2018 года все ученики 9 класса нашей страны сдают дополнительную устную часть экзамена по русскому языку. Связано это с резким понижением речевой грамотности населения и попыткой нормализовать сложившуюся

ситуацию. Регулярное применение критериально-ориентированных шкал при устных ответах на уроках русского языка позволит сделать процесс собеседования продуктивнее, поскольку при постоянной тренировке речевые навыки выходят на рефлексивно-смысловый уровень.

Оценивание письменной речевой деятельности ученика

Письмо – это вид речевой деятельности, с помощью которого человек выражает свои мысли. В то время как интонация, паузы, жесты, мимика и другие средства способствуют правильности произнесения в устной речи, орфография и пунктуация в значительной степени способствуют решению этой проблемы в письменной речи. Только благодаря орфографическому навыку формируется письменная речь.

К сожалению, в начальной школе таким письменным формам, как сочинение и изложение, уделяется незаслуженно мало времени. Мы считаем, это большим упущением, так как чем младше школьник, тем проще ему привить любовь к языку, наполнять его еще небольшой словарный запас богатой русской литературной речью, развивать речевой слух и письмо. Отчасти, именно эти функции выполняют сочинения и изложения.

Во многом сложности написания таких форм работы связаны с тем, что дети не совсем понимают, что такое типы текста (описание, повествование, рассуждение) и формы текста (полный, сжатый), так как качество освоения этих понятий в начальной школе преимущественно характеризовался эмпирическим уровнем. В то время как в 5-м классе требовалось освоение этих понятий на теоретическом уровне, предполагающем осознание существенных признаков каждого типа текста и готовности пользоваться ими при его составлении. Отмеченное обстоятельство обуславливает слабую выраженность содержательной преимущества по данной теме. Так, где нужно привести рассуждение по какому-либо вопросу, школьники начинают

проводить описательные действия; где нужно привести сжатый текст, дети записывают его полностью.

Начиная с 5-го класса, я в своей практике очень много внимания уделяю таким видам письменных работ, как сочинение и изложение. Важно отметить, что начинается данная работа с устных ответов, с монологической речи. Момент говорения при работе с сочинением или изложением необходим. Чем детальнее дети проговорят, обсудят, прослушают, рассмотрят то, с чем им предстоит работать, тем качественнее будут выполнены работы, поскольку это позволит осознать поставленную задачу, упорядочить мысли и развить устную речевую деятельность. При своем ответе или при ответе одноклассников, дети отмечают, как оформлены речевые высказывания, логично ли повествование, полностью ли раскрыта тема и т.д. Тем самым они не только сами учатся, но и учат других. Конечно, роль учителя в данной работе имеет важное значение. Он должен правильно направить, подсказать и помочь оформить речевое высказывание, ведь ученикам 5-го класса это особенно сложно.

Стоит отметить, что сложным является процесс не только контроля написания творческой работы, но и ее оценивание. Безусловно, у всех детей разное мышление, развитие орфографического и речевого навыка, уровень культурной начитанности, что не позволяет нам оценивать всех по одинаковым параметрам. Для разрешения данной проблемы мы предлагаем вновь обратиться к критериально-оценочной шкале. В ней представлены все основные требования по выполнению творческих письменных работ по русскому языку. Безусловно, данные критерии учитывают основные требования оценивания письменных работ по русскому языку, а именно: ориентация на нормы культуры речи, отдельное внимание уделяется содержанию, авторской позиции, плану и композиции, выбору слов, синтаксису, связности текста, выразительности, правописанию. Соблюдая данные требования, у учащихся, родителей и учителей не будут возникать трудности в выставлении отметки, а процесс написания работы будет

проходить понятно и доступно для школьников (Таблица 4). Работая с данными критериями, дети отмечают, что процесс оценивания стал им доступнее, они понимают, над чем им нужно работать и что совершенствовать.

№	Критерии оценивания	Само-оценка	Оценка учителя
I.	Процесс создания/подготовки письменной работы (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Работа соответствует предложенной задаче		
2.	Полнота содержания		
3.	Оригинальность раскрытия темы		
4.	Прослеживается структурно-логическая связь повествования (логичность, композиционная стройность и аргументированность ответа)		
5.	Достоверность излагаемого материала		
II.	Языковое оформление текста (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Грамотное языковое оформление		
2.	Богатый словарный запас		
3.	Стилевое единство и выразительность речи		
4.	Внешний вид работы (аккуратность почерка)		
	Всего		

Таблица 4 – Критериально-оценочная шкала письменных работ

2.3. Ход и результаты опытной работы по проверке разработанных материалов

Опытная работа проводилась на базе МБОУ «СОШ №1 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Владимира. В нем принимали участие 83 учащихся 5-7 классов в течение 2018-2020 учебного года. В 2018-2019 учебном году разрабатывались шкалы и пробно использовались в образовательном процессе, в 2019-2020 учебном году критериально-оценочные шкалы использовались систематически. Важно отметить, что учащиеся не только участвовали в опытной работе по апробации критериально-оценочных шкал, но и оказывали непосредственную помощь в их создании.

Для осуществления работы мы ставили следующую цель исследования: сделать осознаваемым и содержательным процесс оценивания речевой деятельности учащихся на уроках русского языка с помощью критериально-ориентированного оценивания.

Задачи опытной работы:

- 1) проанализировать требования к оцениванию творческих работ по русскому языку;
- 2) определить критерии, которые оценивают непосредственно речевую деятельность учащихся и показывают результативность обучения;
- 3) разработать критериально-оценочные шкалы для контроля и самоконтроля учащихся и апробировать их в практической деятельности.

Опытная работа проходила в 3 этапа: теоретический, практический, аналитический.

На теоретическом этапе мы, совместно с учащимися 5-7 классов, анализировали требования оценивания творческих работ по русскому языку, которые представлены в УМК начального и среднего звена. В результате чего выяснили, что в предложенных требованиях плохо реализуется содержательная преемственность, что вызывает сложность в оценивании работ учеников. На основе полученных знаний мы определили ряд критериев оценивания результативности творческих работ по русскому языку.

На практическом этапе были разработаны критериально-ориентированные шкалы, которые апробировались на каждом уроке по речевой деятельности – 1 раз в неделю на протяжении 2018-2020 учебного года.

Наконец, на заключительном (аналитическом) этапе исследования был осуществлен анализ проведенной работы, отслеживалась динамика изменений. Результаты показали, что систематическое применение критериально-оценочных шкал действительно влияет на повышение не только результативности речевой деятельности учащихся, но и на их самооценку и познавательную деятельность.

На примере творческих работ разного типа учащихся 6 и 7 класса, мы продемонстрируем, как можно применить критериально-оценочные шкалы в работе, как дети улучшают свои показатели и совершенствуют свои предметные и метапредметные навыки и умения.

Мы рассмотрим сочинения учащихся разных типов текста до введения критериально-оценочных шкал в практику оценивания и после систематической работы с ними.

1. Тип текста: повествование

- Рассмотрим сочинение ученика А. (6 класс) до введения критериально-оценочных шкал в практику обучения.

Задание: Прочитать текст В. Пескова «Весомое золото хлеба». Преобразовать текст из типа описания в тип повествования по плану:

- 1) Хлеб – всему голова.
- 2) Хлебороб – добрая и благородная профессия.
- 3) Хлеб – золото самой высокой пробы.

Весомое золото хлеба

Хлеб – всему голова. Хлеб – без чего нельзя представить могущество государства. Продукт-кормилец. Когда смотришь на разливы нив, вспоминаешь людей, которые выращивали хлеб. Везде присутствует он, хлебороб. Дни без отдыха. Когда прозвучат слова: «Хлеб пошел!» Как радостно станет тебе!

Называют хлеб – главным продуктом. Добра и благодарна профессия хлебороба. Нужно помнить об этом. Бережно относится к золоту самой высокой пробы – весоному золоту хлеба. *(Орфография и пунктуация сохранены)*

Анализ сочинения ученика А.

Перед нами сочинение-повествование ученика А. на тему: «Весомое золото хлеба». Сочинение соответствует предложенной теме и достаточно полно раскрывает его основную мысль, делая его законченным продуктом. Стилистическое оформление работы соответствует выбранному типу текста. Важно отметить, что задача, которая стояла перед учеником, понята, но выполнена не полностью. Так, исходя из плана, текст должен состоять из трех микротем. В работе ученика происходят структурные несоответствия, которые нарушают логику повествования текста. Лексика, представленная в работе, нейтральна, присутствуют неоднократные повторы (*хлеб*), что не подчеркивает богатства словарного запаса ученика. Синтаксические конструкции представлены, в основном, однообразно и односложно, используются простые и короткие предложения, что позволило избежать пунктуационных ошибок. Орфографических ошибок в работе также не обнаружено. Внешнее оформление работы – удовлетворительное, поскольку в тексте присутствуют неаккуратные зачеркивания и исправления.

С учетом указанных выше замечаний, проанализируем работу ученика А. с помощью критериально-оценочных шкал. Кроме того, ученик А. самостоятельно оценивал свою работу. Отметим, что ученик принимал участие в разработке оценивающих шкал, но первый раз применяет их в своей учебной практике. Сравним результаты педагогической оценки с самооценкой школьника. Результаты представлены в *Таблице 5*:

№	Критерии оценивания	Само-оценка	Оценка учителя
II.	Процесс создания/подготовки письменной работы (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Работа соответствует предложенной задаче	3	1
2.	Полнота содержания	3	3
3.	Оригинальность раскрытия темы	2	3
4.	Прослеживается структурно-логическая связь повествования (логичность, композиционная стройность и аргументированность ответа)	2	1
5.	Соответствие предложенному плану	2	1

П.	Языковое оформление текста (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Грамотное языковое оформление	1	2
2.	Богатый словарный запас	1	1
3.	Стилевое единство и выразительность речи	1	2
4.	Внешнее оформление (аккуратность почерка)	2	1
	Всего	17 (отметка – 4)	15 (отметка – 4)

Таблица 5 – Критериально-оценочная шкала сочинения ученика А

(первичная работа со шкалой)

При преобразовании баллов в отметки мы исходили из следующих принципов оценивания: 21-27 баллов – отметка «5»; 14-20 баллов – отметка «4»; 7-13 баллов – отметка «3»; 3-7 – отметка «2»; 0-3 – отметка «1».

Исходя из этого, самооценка ученика составляет 17 баллов (отметка – 4), что на 2 балла выше отметки учителя – 15 баллов (отметка – 4). Ученик столкнулся с самооцениванием работы в первый раз, а значит, у него возникла проблема уровня оценки себя в целом. При первоначальной оценки своей деятельности происходит обобщенный анализ работы по отношению к другим учащимся. Это говорит о том, что самооценка у младшего школьника находится на минимальном уровне развития.

После написания сочинения и, соответственно, его оценивания как учителем, так и самим учеником, была проведена подробная работа по разбору сочинения в соответствии с критериями. Важно отметить, что мы делали упор не на формальную отметку в цифровом виде, а на содержательную и информативную. Безусловно, первое время, работая с критериально-оценочной шкалой, не нужно ждать от учащихся идеального результата. По таблице 5 мы можем наблюдать, что самооценка учащегося в определенных моментах не совпадает с отметкой учителя. Это связано с еще недостаточным пониманием критериев, а также с невыработанным рефлексивно-смысловым механизмом. Работа должна вестись постепенно, информативно и, самое главное, регулярно. Только тогда будет происходить наполнение самооценки школьника содержательностью, развитие его

познавательной деятельности и приближение к эталону, который заложен в критериях.

- Рассмотрим сочинение ученика А. (6 класс) после систематического применения критериально-оценочных шкал в течение 2-х четвертей.

Для того, чтобы проанализировать динамику развития с учетом критериально-оценочных шкал, учащимся была предложена повторная работа над первоначальным текстом.

Задание: Прочитать текст В. Пескова «Весомое золото хлеба».

Преобразовать текст из типа описания в тип повествования по плану:

- 1) Хлеб – всему голова.
- 2) Хлебороб – добрая и благородная профессия.
- 3) Хлеб – золото самой высокой пробы.

Весомое золото хлеба

Хлеб – всему голова. Издавна живут эти слова в народе, поражая простой, вытканной из человеческого опыта образностью.

Хлеб – главное, без чего нельзя представить могущество государства. Хлеб – кормилец, воин, строитель. Когда смотришь на разливы нив, всегда вспоминаешь людей, выращивающих зерно, мастеров хлебного цеха страны – везде незримо присутствует он, хлебороб. Конечно, в неповторимой поре уборки! Вот уж собирается воедино все, к чему готовил себя земледелец. Дни без отдыха, ночи без сна, завидная странность в работе. Когда прозвучат хлесткие слова: «Хлеб пошел!» Как радостно станет тебе, если самому доведется ощутить этот порыв. Добра профессия хлебороба!

По праву называют хлеб главным. Помнить и бережно относиться к золоту самой высокой пробы – золоту хлеба. *(Орфография и пунктуация сохранены)*

Анализ сочинения ученика А.

Перед нами повторная работа ученика А. над текстом В. Пескова «Весомое золото хлеба». Сочинение соответствует предложенной теме и полно раскрывает его основную мысль. Стилистическое оформление работы соответствует выбранному типу текста. Структурная составляющая работы не нарушена, абзацное членение произведено согласно предложенному плану. Синтаксические конструкции многогранно представлены в работе: наличие сложных предложений, восклицаний и сравнительных конструкций. Лексика, представленная в работе, довольно разнообразна, присутствует оценочная лексика, которая подчеркивает богатство словарного запаса ученика. Орфографических, пунктуационных и фактических ошибок в работе не было обнаружено. Внешнее оформление работы – хорошее.

С учетом указанных выше замечаний, проанализируем работу ученика А. с помощью критериально-оценочных шкал после систематического применения критериально-оценочных шкал в течение 2-х четвертей и сравним результаты педагогической оценки с самооценкой. Отметим, что представленное выше сочинение – повторная работа ученика А. Результаты представлены в *Таблице 6*:

№	Критерии оценивания	Само-оценка	Оценка учителя
I.	Процесс создания/подготовки письменной работы (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Работа соответствует предложенной теме	3	3
2.	Полнота содержания	3	3
3.	Оригинальность раскрытия темы	3	3
4.	Прослеживается структурно-логическая связь повествования (логичность, композиционная стройность и аргументированность ответа)	2	3
5.	Соответствие предложенному плану	3	3
II.	Языковое оформление текста (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Грамотное языковое оформление	2	3
2.	Богатый словарный запас	3	3
3.	Стилевое единство и выразительность речи	3	3
4.	Внешний вид работы (аккуратность почерка)	2	2
	Всего	24 (отметка – 5)	26 (отметка – 5)

*Таблица 6 – Критериально-оценочная шкала сочинения ученика А
(систематическая работа со шкалой)*

При преобразовании баллов в отметки мы исходили из следующих принципов оценивания: 21-27 баллов – отметка «5»; 14-20 баллов – отметка «4»; 7-13 баллов – отметка «3»; 3-7 – отметка «2»; 0-3 – отметка «1».

Мы намеренно выбрали повторный вид работы, чтобы показать, как меняется динамика развития ученика. Исходя из этого, самооценка ученика составляет 24 балла (отметка – 5), что на 2 балла ниже отметки учителя – 26 баллов (отметка – 5). Зная, понимая и используя критерии оценивания, учащийся следит за своей речевой грамотностью, обогащает словарный запас, вчитывается в задание, контролирует внешний вид работы, делает свою самооценку более содержательной, тем самым происходит рост его учебно-познавательной деятельности. По таблице результатов можно заметить, что стремление достичь эталона существенно возросло, но сомнения в своей деятельности все же присутствует, об этом говорит расхождение баллов ученика и учителя. На наш взгляд, это является положительным результатом, поскольку ученик становится активным субъектом обучения, что развивает его познавательную деятельность.

На протяжении 2-х четвертей еженедельного использования критериально-ориентированных шкал в оценивании творческих работ, мы провели сравнительный анализ показателей самооценки учащихся и отметили следующие изменения, которые представлены на рисунке (порядок критериев, обозначенных на *Рисунке 1*, полностью соответствует критериям *Таблиц 5 и 6*):

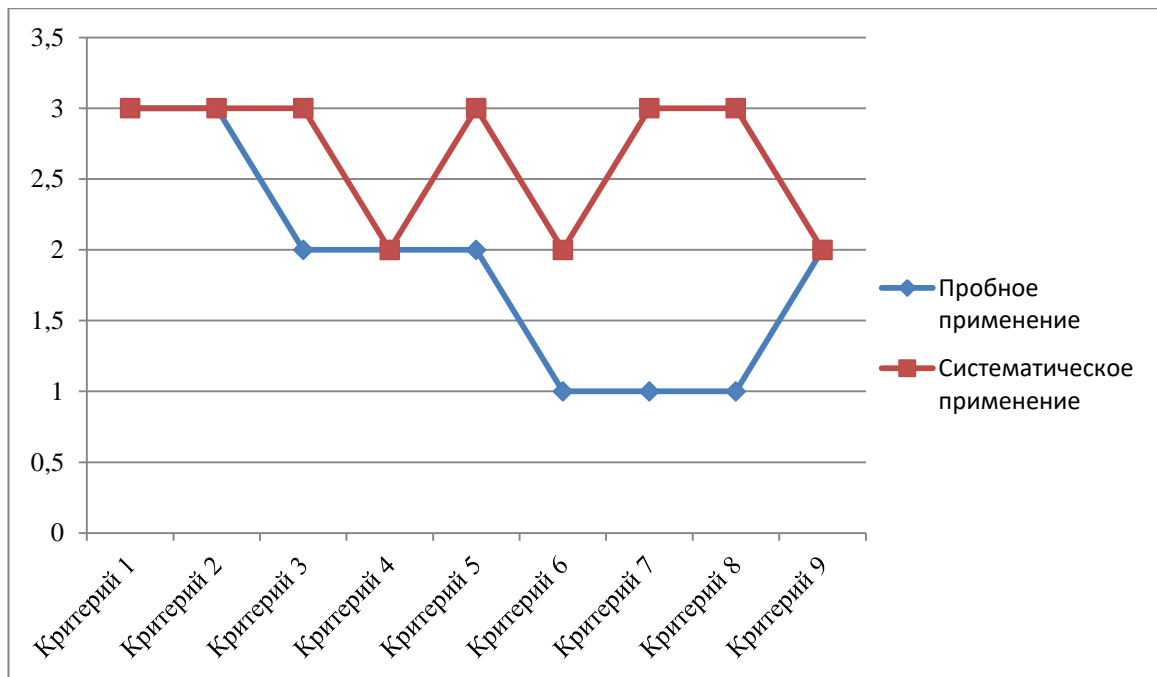


Рисунок 1 – Сравнительный анализ показателей самооценки

Отметим, что большинство показателей значительно возросло, принимая во внимание уровень, полученный в начале опытной работы. Учащиеся регулярно показывают стабильные результаты. Но некоторые показатели еще продолжают варьировать, то поднимаясь, то сохраняя первоначальный показатель. Это такие показатели, как: структурно-логическая связь повествования (*критерий 4*) и внешний вид работы (*критерий 9*). Основная причина этому – не хватка навыка устной монологической речи и поспешность в работе. По всем критериям проходит детальная работа.

2. Тип текста: описание.

- Рассмотрим сочинение ученика Б. (*7б класс*) до применения критериально-оценочных шкал в учебной практике.

Задание: Напишите сочинение-описание на тему «Природа» по плану:

- 1) Вступление.
- 2) Основная часть (описание).
- 3) Заключение (вывод).

Зимний лес

Как красиво в зимнем лесу!

Всюду слышатся голоса зверей. По снегу проскакал белоснежный зайчик по веткам заснеженной сосны пропрыгала рыжая белка. Белые снежинки падают с неба, как вата. На опушке леса стоит пень, а вокруг него стеной выстраились белоснежные ели. Зимой в лесу красиво. Деревья в лесу, как белоснежная крыша. Посреди леса стоит маленькая избушка егеря, возле нее стоит маленький заснеженный стол. На деревьях висят кормушки для птиц. Под снегом живут разные маленькие зверьки. Всюду видны следы зайцы, волка и других неизвестных зверей.

Зимой лес волшебный, я тоже хотел бы побывать в лесу в такую пору.
(Орфография и пунктуация сохранены)

Анализ сочинения ученика Б.

Перед нами сочинение-описание ученика Б. на тему: «Природа». Ученик, в качестве описательного элемента, выбрал зимний лес. Сочинение соответствует предложенной теме и достаточно полно раскрывает его основную мысль, делая его законченным продуктом. Стилистическое оформление работы соответствует выбранному типу текста. Задача, которая стояла перед учеником, понята и выполнена полностью. Микротемы сочинения представлены согласно предложенному плану. Синтаксические конструкции представлены достаточно полно: сложные, восклицательные предложения и сравнительные обороты. Лексика, представленная в работе, нейтральна, присутствуют неоднократные повторы (*снег, лес, звери, зима*). Отмечается наличие синонимов и оценочной лексики. В тексте выделено две орфографические ошибки (*выстраились, видны*), одна лексическая ошибка (*пропрыгала*) и одна пунктуационная ошибка (*между частями сложного предложения*). Внешнее оформление работы – хорошее.

С учетом указанных выше замечаний, проанализируем работу ученика Б. с помощью критериально-оценочных шкал. Кроме того, ученик Б. самостоятельно оценивал свою работу. Отметим, что ученик принимал участие в разработке оценивающих шкал, но первый раз применяет их в своей учебной практике. Сравним результаты педагогической оценки с самооценкой учащегося. Результаты представлены в *Таблице 7*:

№	Критерии оценивания	Само-оценка	Оценка учителя
III.	Процесс создания/подготовки письменной работы (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Работа соответствует предложенной теме	3	3
2.	Полнота содержания	3	3
3.	Оригинальность раскрытия темы	2	2
4.	Прослеживается структурно-логическая связь повествования (логичность, композиционная стройность и аргументированность ответа)	2	2
5.	Соответствие предложенному плану	3	3
II.	Языковое оформление текста (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Грамотное языковое оформление	1	1
2.	Богатый словарный запас	2	1
3.	Стилевое единство и выразительность речи	2	1
4.	Внешний вид работы (аккуратность почерка)	2	2
	Всего	20 (отметка – 4)	18 (отметка – 4)

Таблица 7 – Критериально-оценочная шкала сочинения ученика Б (первичная работа со шкалой)

При преобразовании баллов в отметки мы исходили из следующих принципов оценивания: 21-27 баллов – отметка «5»; 14-20 баллов – отметка «4»; 7-13 баллов – отметка «3»; 3-7 – отметка «2»; 0-3 – отметка «1».

Исходя из этого, самооценка ученика составляет 20 баллов (отметка – 4), что на 2 балла выше отметки учителя – 18 баллов (отметка – 4). Ученик столкнулся с самооцениванием работы в первый раз, а значит, у него возникла проблема уровня оценки себя в целом. При первоначальной оценки своей деятельности происходит обобщенный анализ работы по отношению к

другим учащимся. Это говорит о том, что в начальной школе мало внимания уделяется развитию самооценки школьника.

После совместной проверки сочинения, как и анализируя сочинения в 6 классе, была проведена подробная тренировочная работа по разбору сочинения в соответствии с разработанными критериями. Мы рассматривали каждое сочинение как коллективно, так и индивидуально, разбирая каждое предложение и предлагая варианты корректировки. Примечательно, что дети, основываясь на оценочных критериях, успешно проводили взаимопроверку работ одноклассников, самостоятельно отмечая как успешные работы, так и работы, требующие корректировки. По данным, приведенным в таблице 7, мы можем наблюдать, что самооценка учащегося в определенных моментах не совпадает с отметкой учителя. Это связано с еще невыработанным рефлексивно-смысловым механизмом, который активизируется при регулярной работе с критериально-оценочными шкалами. Кроме того, имеет значение тот факт, что учащиеся совместно с учителем вырабатывали шкалы и в течение 2-х четвертей пользовались ими только по заданию учителя. В результате чего у них еще не сформировался опыт выступать субъектом отношений, т.е. без дополнительного требования учителя при написании сочинения самостоятельно использовать эти шкалы для того, чтобы руководствоваться ими как приемом самоорганизации. Они привыкали использовать шкалы только на этапе самооценки.

- Рассмотрим сочинение ученика Б. (7б класс) после систематического применения критериально-оценочных шкал в течение 2-х четвертей.

Для того, чтобы проанализировать динамику развития с учетом критериально-оценочных шкал, учащимся была предложена та же тема сочинения, что и при первичном использовании критериального оценивания.

Задание: Напишите сочинение-описание на тему «Природа» по плану:

- 1) Вступление.
- 2) Основная часть (описание).

3) Заключение (вывод).

Прогулка по лесу

Как же хорошо прогуляться по лесу! Пока идешь, замечаешь много интересного и необычного: от маленькой сладкой ягодки до целых ягодных полей.

Ягодные поля украшают лес необычной красотой. Земляника, клубника обладают не только натурально ярко-красным цветом, но и сладким ароматом с легкой кислинкой. Кроме ягод, здесь можно встретить лесных жителей. Для того, что бы застать хоть одного маленького рыженького бельчонка, лучше встречать нежно-розовый рассвет в лесу. Они очень боятся людей, но с самого раннего утра, когда в лесу мало кого встретишь, белки любят пробежаться по тропинке возле окраины леса.

Гуляешь и понимаешь, что уже пора домой. Не хочется уходить из леса и расставаться со свежим еловым запахом. Как же хорошо прогуляться одним прекрасным днем в лесу! *(Орфография и пунктуация сохранены)*

Анализ сочинения ученика Б.

Перед нами сравнительная работа ученика Б. на тему «Природа». Ученик, в качестве объекта описания, выбрал летний лес. Сочинение соответствует предложенной теме и полно раскрывает его основную мысль. Стилистическое оформление работы соответствует выбранному типу текста. Структурная составляющая работы не нарушена, абзацное членение произведено согласно предложенному плану. В тексте отмечается подробное описание того, что можно встретить на прогулке в лесу. Синтаксические конструкции многогранно представлены в работе: наличие сложных предложений, восклицаний и сравнительных конструкций. Лексика, представленная в работе, довольно разнообразна, используется оценочная и описательная лексика, что подчеркивает богатства словарного запаса ученика. В тексте присутствуют как простые *(интересный, необычного,*

рыженький), как и сложные прилагательные (*ярко-красным, нежно-розовым*), что является неотъемлемой частью сочинения-описания. В сочинении отмечено две орфографических ошибки (*что бы, крайны*), пунктуационных и фактических ошибок в работе не обнаружено. Внешнее оформление работы – хорошее.

С учетом указанных выше замечаний, проанализируем работу ученика Б. с помощью критериально-оценочных шкал после систематического применения критериально-оценочных шкал в течение 2-х четвертей. Отметим, что представленное выше сочинение – повторная работа ученика Б. Результаты представлены в *Таблице 8*:

№	Критерии оценивания	Само-оценка	Оценка учителя
II.	Процесс создания/подготовки письменной работы (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Работа соответствует предложенной теме	3	3
2.	Полнота содержания	3	3
3.	Оригинальность раскрытия темы	3	3
4.	Прослеживается структурно-логическая связь повествования (логичность, композиционная стройность и аргументированность ответа)	3	3
5.	Соответствие предложенному плану	3	3
II.	Языковое оформление текста (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Грамотное языковое оформление	2	2
2.	Богатый словарный запас	2	3
3.	Стилевое единство и выразительность речи	2	3
4.	Внешний вид работы (аккуратность почерка)	3	3
	Всего	24 (отметка – 5)	26 (отметка – 5)

Таблица 8 – Критериально-оценочная шкала сочинения ученика Б (систематическая работа со шкалой)

При преобразовании баллов в отметки мы исходили из следующих принципов оценивания: 21-27 баллов – отметка «5»; 14-20 баллов – отметка «4»; 7-13 баллов – отметка «3»; 3-7 – отметка «2»; 0-3 – отметка «1».

Формирование содержательной самооценки, выступающей элементом опыта учебной деятельности, обеспечивает рост степени самостоятельности и субъектности в обучении, что косвенно влияет и на личностный рост. Для того, чтобы показать, как меняется динамика развития и личностный рост ученика, необходимо было представить результаты после первичного и систематического использования критериально-ориентированных шкал по одному и тому же виду работы. Учащимся 7 класса было предложено одинаковое задание, написать сочинение-описание по теме «Природа», используя план. В результате, самооценка ученика составляет 24 балла (отметка – 5), что на 2 балла ниже отметки учителя – 26 баллов (отметка – 5). Расхождения в баллах говорят о том, что ученик становится активным субъектом обучения.

На протяжении 2-х четвертей еженедельного использования критериально-ориентированных шкал в оценивании творческих работ, мы провели сравнительный анализ показателей самооценки учащихся и отметили, что зная, понимая и используя критерии оценивания, учащийся следит за своей речевой грамотностью, обогащает словарный запас, внимателен к формулировке заданий, контролирует внешний вид работы, повышает свою самооценку, тем самым происходит рост его учебно-познавательной деятельности. В результате сравнительного анализа, мы отметили следующие изменения, которые представлены на рисунке (порядок критериев, обозначенных на *Рисунке 2*, полностью соответствует критериям *Таблиц 7 и 8*):

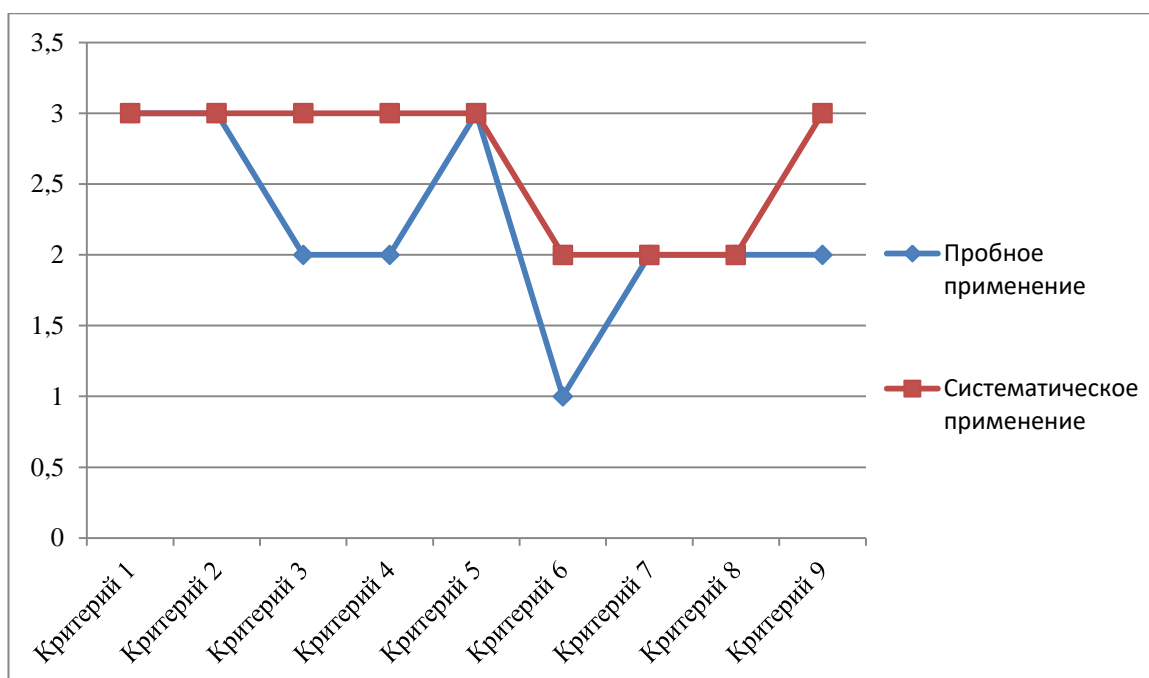


Рисунок 2 – Сравнительный анализ показателей самооценки

По таблице результатов можно заметить, что стремление достичь эталона существенно возросло. Многие показатели продолжают держать стабильный максимальный уровень оценивания. Отметим те критерии, которые имеют показатель на балл ниже от максимальной отметки. Это такие критерии, как: грамотное языковое оформление (*критерий 6*), богатство словарного запаса (*критерий 7*), стилевое единство и выразительность речи (*критерий 8*). Безусловно, работа над орфографической и речевой грамотностью имеет постоянный характер. Увеличение нового материала неизбежно ведет к возникновению орфографических ошибок. При коллективной и индивидуальной беседе происходит корректировка данных критериев.

3. Тип текста: рассуждение.

- Рассмотрим сочинение ученика В. (*7а класс*) до применения критериально-оценочных шкал в учебной практике

Задание: Напишите сочинение-рассуждение по высказыванию Нила Армстронга «Небольшой шаг для человека, большой шаг для человечества».

Небольшой шаг для человека, большой шаг для человечества». Я с этим полностью согласна. Автор нас просит задуматься о том, что нужно делать добро, что нужно заботиться о старших и младших.

Это высказывание говорит о том, что надо делать хоть маленькое, но добро и тогда всем будет польза. Но к сожалению это делают не все. Например: помогу перейти бабушке через дорогу, помогу маме с коляской подержать дверь при входе в подъезд, но все остальные просто посмотрят и пройдут мимо.

Я считаю то что Нил Армстонг сказал правильно ведь совсем малое значит многое. *(Орфография и пунктуация сохранены)*

Анализ сочинения ученика В.

Перед нами сочинение-рассуждение ученика В. по высказыванию Нила Армстронга: «Небольшой шаг для человека, большой шаг для человечества». Сочинение соответствует предложенной теме, но для типа рассуждения представлено в минимальном объеме, что недостаточно полно раскрывает его основную мысль. Стилистическое оформление работы соответствует выбранному типу текста. В сочинении представлены три микротемы, хоть план и не записан, он прослеживается в содержании сочинения. Синтаксические конструкции представлены как простыми, как и сложными, но однообразными предложениями. Наблюдаются нарушения в построении сложных предложений. Лексика, используемая в работе, нейтральна, присутствуют неоднократные повторы (*добро, нужно*). Отмечается наличие вводных слов (*к сожалению, например*) и слов, с оценочным значением (*я считаю*), что характерно для сочинения-рассуждения. В целом, ученик В. не показал богатство своего словарного запаса, поскольку работа написана лаконично и немногословно. В тексте выделена одна орфографическая ошибка (*заботится*), три пунктуационных ошибки (*между частями*

сложного предложения и обозначение вводного слова) и одна фактическая ошибка (*Армстонг*). Внешнее оформление работы – хорошее.

С учетом указанных выше замечаний, проанализируем работу ученика В. с помощью критериально-оценочных шкал. Кроме того, ученик В. самостоятельно оценивал свою работу. Отметим, что ученик принимал участие в разработке оценивающих шкал, но первый раз применяет их в своей учебной практике. Результаты представлены в *Таблице 9*:

№	Критерии оценивания	Само-оценка	Оценка учителя
IV.	Процесс создания/подготовки письменной работы (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Работа соответствует предложенной теме	3	3
2.	Полнота содержания	3	2
3.	Оригинальность раскрытия темы	2	2
4.	Прослеживается структурно-логическая связь повествования (логичность, композиционная стройность и аргументированность ответа)	2	2
5.	Достоверность излагаемого материала	3	2
II.	Языковое оформление текста (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Грамотное языковое оформление	1	1
2.	Богатый словарный запас	1	1
3.	Стилевое единство и выразительность речи	2	2
4.	Внешний вид работы (аккуратность почерка)	2	3
	Всего	23 (отметка – 5)	18 (отметка – 4)

Таблица 9 – Критериально-оценочная шкала сочинения ученика В (первичная работа со шкалой)

При преобразовании баллов в отметки мы исходили из следующих принципов оценивания: 21-27 баллов – отметка «5»; 14-20 баллов – отметка «4»; 7-13 баллов – отметка «3»; 3-7 – отметка «2»; 0-3 – отметка «1».

После совместной проверки сочинения была проведена подробная работа по разбору текста в соответствии с критериями. Мы рассматривали каждое сочинение как коллективно, так и индивидуально, разбирая каждое

предложение и предлагая варианты корректировки. Кроме того, учащиеся самостоятельно оценивали работы одноклассников, осуществляя взаимопроверку. Данная работа определенно имеет большое значение, поскольку учащиеся видят не только свои достоинства и недостатки, но и своих одноклассников, что развивает их самооценку и тем самым вносит вклад в совершенствование опыта учебно-познавательной деятельности. По таблице 9 мы можем наблюдать, что самооценка учащегося в определенных моментах не совпадает с отметкой учителя. Самооценка ученика составляет 23 балла (отметка – 5), что на 5 баллов выше отметки учителя – 18 баллов (отметка – 4). Это связано с еще невыработанным рефлексивно-смысловым механизмом, который активизируется при регулярной работе с критериально-оценочными шкалами. Кроме того, имеет значение тот факт, что учащиеся совместно с учителем вырабатывали шкалы и в течение 2-х четвертей пользовались ими только по заданию учителя. В результате чего у них еще не сформировался опыт выступать субъектом отношений, т.е. без дополнительного требования учителя при написании сочинения самостоятельно использовать эти шкалы для того, чтобы руководствоваться ими как приемом самоорганизации. Они привыкли использовать шкалы только на этапе самооценки.

- Рассмотрим сочинение ученика В. (7а класс) после систематического применения критериально-оценочных шкал в течение 2-х четвертей.

Для того, чтобы проанализировать динамику развития с учетом критериально-оценочных шкал, учащимся был предложен тот же тип текста – рассуждение, что и при первичном использовании критериального оценивания, но с изменением высказывания.

Задание: Напишите сочинение-рассуждение по высказыванию Д.С. Лихачева: «Забота скрепляет отношения между людьми».

«Забота скрепляет отношения между людьми», – писал Д.С. Лихачев в своем письме. Я согласна с ним, ведь если в мире не будет заботы, то не будет и любви, дружбы, доброты.

Заботиться о человеке, значит переживать о нем, помогать, любить. Люди сохраняют мир и спокойствие, в отношениях между собой заботясь и помогая друг другу. Но есть на свете эгоисты и лицемеры, которые любят и переживают только за себя, не имея таких чувств к другим. Но таких людей очень мало, большинство все же проявляет заботу к человеку.

К примеру девочка на перемене споткнулась и упала, больно ударившись ногой. Один ее одноклассник прошел мимо, не пожелав помочь, хотя с легкостью мог это сделать. Зато другой мальчик помог, аккуратно доведя девочку до врага. Конечно, ей будут приятней общаться с мальчиком, который с ней позаботился, а не с тем, который не обратил внимания на ее беду.

«Забота скрепляет отношения между людьми», – писал Д.С. Лихачев и был прав. Забота – начало и основа отношений, без нее не будет в мире ничего светлого и радостного. *(Орфография и пунктуация сохранены)*

Анализ сочинения ученика В.

Перед нами повторная работа ученика В. по высказыванию Д.С. Лихачева: «Забота скрепляет отношения между людьми». Сочинение-рассуждение соответствует предложенной теме и полно раскрывает его основную мысль. Объем сочинения позволяет детально рассмотреть отношение ученика к предложенному высказыванию. Стилистическое оформление работы соответствует выбранному типу текста. Структурная составляющая работы и абзацное членение не нарушены. В тексте отмечается подробное размышление с несколькими доказательными примерами. Синтаксические конструкции многогранно представлены в работе: наличие простых и сложных предложений, восклицаний, введение косвенной речи в текст. Отмечается правильное построение сложных

предложений (в сравнении с первоначальным текстом). Лексика, представленная в работе, довольно разнообразна, используется оценочная лексика (*я согласна, я считаю*) и вводные слова (*к примеру, конечно*), что приветствуется при данном типе текста, кроме того, это подчеркивает богатства словарного запаса ученика и его жизненную позицию. В сочинении отмечено две пунктуационные ошибки (*выделение вводного слова и обособление деепричастного оборота*), орфографических, лексических и фактических ошибок в работе не обнаружено. Внешнее оформление работы – хорошее.

С учетом указанных выше замечаний, проанализируем работу ученика В. с помощью критериально-оценочных шкал после систематического применения критериально-оценочных шкал в течение 2-х четвертей. Отметим, что представленное выше сочинение – повторная работа ученика В. Результаты представлены в *Таблице 10*:

№	Критерии оценивания	Само-оценка	Оценка учителя
III.	Процесс создания/подготовки письменной работы (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Работа соответствует предложенной теме	3	3
2.	Полнота содержания	3	3
3.	Оригинальность раскрытия темы	3	3
4.	Прослеживается структурно-логическая связь повествования (логичность, композиционная стройность и аргументированность ответа)	2	3
5.	Достоверность излагаемого материала	3	3
II.	Языковое оформление текста (от 1 до 3 баллов по каждому критерию)		
1.	Грамотное языковое оформление	2	2
2.	Богатый словарный запас	2	3
3.	Стилевое единство и выразительность речи	3	2
4.	Внешний вид работы (аккуратность почерка)	3	3
	Всего	24 (отметка – 5)	25 (отметка – 5)

Таблица 10 – Критериально-оценочная шкала сочинения ученика В (систематическая работа со шкалой)

При преобразовании баллов в отметки мы исходили из следующих принципов оценивания: 21-27 баллов – отметка «5»; 14-20 баллов – отметка «4»; 7-13 баллов – отметка «3»; 3-7 – отметка «2»; 0-3 – отметка «1».

Для того, чтобы показать, как меняется качественное совершенствование самооценки, необходимо было представить результаты после первичного и систематического использования критериально-ориентированных шкал по одному и тому же виду работы. Учащимся было предложено написать сочинение-рассуждение по высказыванию (при первичном и сравнительном написании сочинения использовались разные высказывания). В результате, самооценка ученика составляет 24 балла (отметка – 5), что на 1 балл ниже отметки учителя – 25 баллов (отметка – 5). Минимальные расхождения в баллах говорят о том, что ученик становится активным субъектом обучения, а его самооценка находится на оптимальной стадии развития. Стоит отметить, что у ученика В. улучшается не только речевая деятельность, но и виден его рост как субъекта познавательной деятельности, что выражается в четкой формулировке своей позиции.

На протяжении 2-х четвертей еженедельного использования критериально-ориентированных шкал в оценивании творческих работ, мы провели сравнительный анализ показателей самооценки учащихся и отметили, что критериальное оценивание положительно влияет на самоорганизацию, самооценку и учебно-познавательную деятельность. В результате сравнительного анализа, мы отметили следующие изменения, которые представлены на рисунке (порядок критериев, обозначенных на *Рисунке 3*, полностью соответствует критериям *Таблиц 9 и 10*):

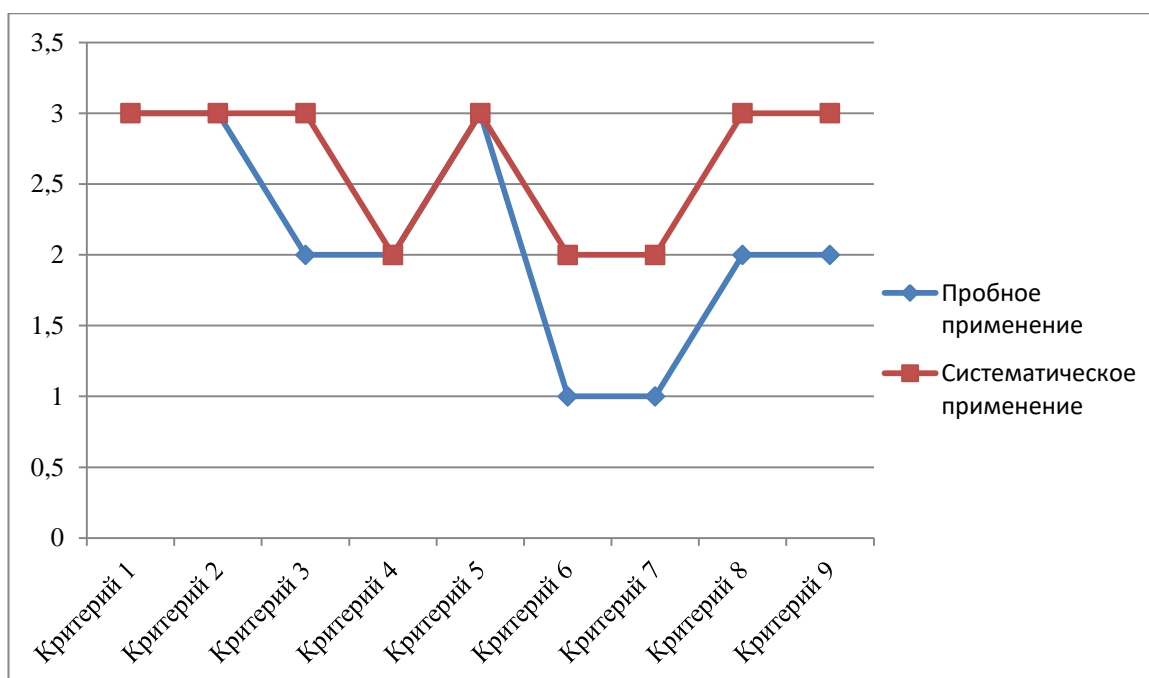


Рисунок 3 – Сравнительный анализ показателей самооценки

По таблице результатов можно заметить стремительный рост показателей. Многие критерии продолжают держать стабильный максимальный уровень оценивания. Отметим те критерии, которые имеют показатель на балл ниже от максимальной отметки. Это такие критерии, как: структурно-логическая связь повествования (*критерий 4*), грамотное языковое оформление (*критерий 6*) и богатство словарного запаса (*критерий 7*). Работа над орфографической и речевой грамотностью происходит ежедневно. Чаще всего учащие допускают пунктуационные ошибки, вызванные началом изучения такой темы, как «Союз», которая всегда вызывает трудности у семиклассников.

Таким образом, шкалы позволяют не только учителю проследить динамику развития речевой и познавательной деятельности, но и ученики, совместно с родителями могут оценить свою работу, посмотреть свои пробелы и качественно их устранить. При работе с критериально-оценочных шкал, дети заинтересованы в работе, довольны результатом, их орфографические и речевые навыки совершенствуются, работа, которая раньше казалась им тяжелой и приносила только огорчение, теперь приносит

интерес и удовольствие. Благодаря данной работе устраняются не только пробелы в знаниях, но и осуществляется содержательная преемственность образовательных программ, поскольку критерии шкал были разработаны на основе критерий оценивания начальной и основной школы. Таким образом, процесс оценивания для учеников среднего звена не является новым, а основан на тех показателях, которые актуальны для начальной школы.

Вывод по главе 2

Русский язык – не только очень сложный, но и важный предмет в образовании каждого человека. Именно в рамках данного предмета формируются жизненно важные качества личности: умение правильно говорить, формулировать свои мысли, отстаивать свою точку зрения. Принято считать, что наша речь – это «одежда мысли» и «показатель ума», по которому сразу определяют уровень образованности человека. От того, как будет осуществляться процесс обучения этому предмету, зависит дальнейшая судьба человека.

К сожалению, как показал анализ образовательных программ по русскому языку в начальной и основной школе, в практике обучения есть множество проблемных вопросов, которые непосредственно отражаются на знаниях и навыках учеников. Во многом это связано с тем, что между программами отсутствует линия как содержательной, так и технологической преемственности, которые так необходимы для непрерывности образовательного процесса.

Чаще всего, проблемы затрагивают орфографическую и речевую грамотность учеников. Если орфографическую грамотность можно скорректировать с помощью заданий и объяснения материала теми терминами, которые уже знакомы ученикам, с постепенным усложнением, то с речевой ситуация обстоит сложнее.

Дело в том, что в начальной школе речевая грамотность школьника рассматривается очень слабо (и устная, и письменная речь в том числе), в среднем звене приходится обучать навыкам речевого общения практически с нуля. Это существенно осложняет работу не только с содержательной стороны, но и со стороны контроля и результатов обучения. Для речевой грамотности важной оказывается именно саморегуляция и самоорганизация речи. Поскольку организация критериального оценивания, формируя у школьников адекватную содержательную самооценку, позволяет поддерживать линию накопления знаний о речи (что было в начальной школе) и выводить ее на новый качественный уровень – готовности к ее самоорганизации, самоконтролю и саморегуляции.

Проблема оценивания работ, связанных с речевой деятельностью, всегда остро стояла в образовательной среде. Невозможно всех оценивать, ориентируясь на сильного ученика – это противоречит требованиям ФГОС. По одному из требований ФГОС – оценивание должно стать критериальным [38].

Мы взяли во внимание данное требование и совместно с учениками разработали критериально-оценочные шкалы для устных и письменных работ по русскому языку, в которых учли и возрастные особенности, и актуальный уровень развития школьников. Они позволяют производить оценку работы как непосредственно учителем, так и самостоятельно учеником, что формирует у него адекватную содержательную самооценку и познавательную деятельность. Важно отметить, что при регулярном использовании оценочных шкал наблюдается положительная динамика в развитии речевой деятельности школьников – от отдельных речевых навыков в начальной школе к постепенному освоению различных стилей саморегулируемой и самоорганизуемой речи, основанной на осознании критериев ее построения. Следует особо подчеркнуть, что происходящие изменения отображаются не только в увеличении числового показателя

баллов самооценки и педагогической оценки, но они также заметны в речи самих учащихся в повседневной жизни.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные изменения в школьном образовании существенно изменили роль оценочной деятельности учащихся. Формирование обновленной образовательной парадигмы, появление новых образовательных норм и стандартов, основанных на понятии деятельностного подхода, способствуют поиску единой, системной и междисциплинарной системы оценки учебной деятельности учащихся, влияющей на становление субъектной личности и учебно-познавательную деятельность учащихся. Системой, способной решать обозначенные проблемы, может стать критериально-ориентированная технология, которая строится на деятельностном подходе.

Цель нашего исследования состояла в разработке и практической апробации критериально-оценочных шкал в условиях преемственности начальной и основной школ. В ходе работы мы проанализировали сложившиеся в педагогике теоретические подходы к оценочной деятельности в обучении. Данный анализ показал противоречивое отношение к оцениванию, отсутствие содержательной и технологической преемственности, но, несмотря на это, подчеркивается значимость данной деятельности и ее неотъемлемая составляющая образовательного процесса. Принимая во внимания данный факт и требования новых федеральных стандартов, мы раскрыли специфику деятельностного подхода как методологическую основу критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности начальной и основной школы. После чего мы пришли к выводу, что критериальное оценивание на базе деятельностного подхода позволяет ученику стать активным субъектом обучения, повысить учебно-познавательную деятельность, а также осуществить осознанную регуляцию самооценки, которая повышается от начальной к основной школе.

На основе полученного материала, нам удалось выявить возможности содержания учебного курса по русскому языку с точки зрения применения

критериально-ориентированного оценивания в условиях преемственности, разработать содержание и организационные основы критериально-ориентированного оценивания, а также осуществить опытную работу по апробации разработанных критериально-оценочных шкал в условиях преемственности обучения русскому языку в 5-7 классах.

Практическая значимость работы обусловлена тем, что использование ее основных результатов и выводов в практике школьного обучения будет способствовать продуктивному осуществлению преемственности начальной и основной школы в отношении критериально-ориентированной оценочной деятельности и тем самым повышению качества школьного образования посредством освоения школьниками опыта содержательной самооценки.

В результате выполнения выпускной квалификационной работы, поставленные цели и задачи были достигнуты в полном объеме. Результатами работы являются разработанные организационные основы критериально-ориентированного оценивания, а также апробированные в школьной практике критериально-оценочные шкалы.

Дальнейшая перспектива исследования заключается в расширении темы «Критериально-ориентированное оценивание в условиях преемственности обучения в начальной и основной школы» путем добавления новых заданий и их детального анализа, а так же с помощью трансформации критериальных шкал.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1) Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
- 2) Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Личностно-ориентированное обучение: хрестоматия. – М.: Совр. гум. ун-т, 2005.
- 3) Сухомлинский, В.А. О воспитании. – М.: Издательство политической литературы, 1985. – 270 с.
- 4) Ушинский, К.Д. Собрания сочинений. Т. 9. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – С. 280.
- 5) Малинин, Г.А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Прометей, 1993. – С. 42.
- 6) Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.; Воронеж, 2018. – 356 с.
- 7) Божович, Л.И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина. – М.: Известия АПН РСФСР. – Вып. 36, 1951. – С. 105-131.
- 8) Полонский, В.М. Оценка знаний школьников. – М.: Просвещение, 1981 – 60-81 с.
- 9) Селезнев, Н.В. Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Автореферат дис. д-ра пед. наук. – Борисоглебск, 1997. – С. 6.
- 10) Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 199с.
- 11) Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
- 12) Перовский, Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Е.И. Перовский. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1960. – 511 с.
- 13) Скаткин, М.Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике // Каким быть школьному учебнику: дидактические принципы построения /

- под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. Ч. 1.– М.: Изд-во РАО, 1992. – С. 26-35.
- 14) Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1997. – 416с.
- 15) Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. – Т. 1. – 230 с.
- 16) Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С.41-42.
- 17) Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 2007. – 480 с.
- 18) Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
- 19) Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т.2. – М., 1989. – 485 с.
- 20) Занков, Л.В. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование // Избранные педагогические труды. – М., 1990.
- 21) Петерсон, Л.Г. Оценка в условиях перехода к безотметочному обучению / Л.Г. Петерсон, В.А. Петерсон // Школьные технологии, 2007. – №3. – С. 178-184.
- 22) Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. – М., 2004. – 224 с.
- 23) Гальперин, П.Я. О возможности построения объективной психологии // Вопр. психол., 1987. – № 6. – С. 174-178.
- 24) Дьюи, Дж. Школа будущего / Проф. Джон Дьюи, Эвелина Дьюи; С англ. Р. Ландсберг, с предисл. автора и И. Горбунова-Посадова. – 2-е изд. – и Берлин: Гос. изд-во Р.С.Ф.С.Р., 1922. – 179 с.
- 25) Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

- 26) Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
- 27) Селевко, Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем / Г. К. Селевко // Школьные технологии, 1996. – № 6. – С. 3–43.
- 28) Ксензова, Л.Ю. Оценочная деятельность учителя/ Ю. Л. Ксензова – М., 2000. – 67 с.
- 29) Костылев, Ф.В. Учить по-новому: Нужны ли оценки-баллы. – М., 2000. – 103 с.
- 30) Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 639 с.
- 31) Самойленко, Т.Г. Оценивание учебных достижений учащихся в начальной школе. – П., 2003. – 7-9 с.
- 32) Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 2007. – 256 с.
- 33) Аванесов, В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – М.: Исслед. центр, 1994. – 123 с.
- 34) Блонский, П.П. Избранные труды / П. П. Блонский. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 164 с.
- 35) Коменский, Я.А. Избр. пед. соч.: В 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982 – Т. 1. – 656 с.
- 36) Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. / Ш.А. Амонашвили. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
- 37) Ушинский, К.Д. и русская школа: Беседы о великом педагоге / под общей ред. Е. Белозерцева. – М.: «Роман-газета», 1994. – 192 с.
- 38) Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального и среднего образования / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – М., 2004. – 266 с.
- 39) Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: «Академия», 2005. – 448 с.

- 40) Безукладников, К.Э. Критериальное оценивание результатов образования: монография / К.Э. Безукладников, А.А. Красноборова, Б.А. Крузе. – Перм. Гос.пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 127 с.
- 41) Технология критериального оценивания, методика ее применения в учебном процессе / Ж.А. Абекова, А.Б. Оралбаев, М. Бердалиева, Ж.К. Избасарова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2. – С. 215-218. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9559>
- 42) Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – с. 64-80.
- 43) Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
- 44) Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 640 с.
- 45) Петровский, В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование, 1996. – № 3. – С.100-109.
- 46) Селиверстова, Е.Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2009. – 232 с.
- 47) Меньгалиева, А.К. Теория и практика решения проблемы преемственности в начальной и основной школе / А.К. Мендыгалиева. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2015. – 204 с.
- 48) Ситдикова, Д.Ш. Дидактические условия преемственности в формах и методах обучения в средней и высшей школах. – М., 2015. – 150 с.
- 49) Батаршев, А.В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школ. – СПб.: Ин-т профтехобразования, 1996. – 88 с.
- 50) Кустов, Ю.А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. – Свердловск, 1990. – 160 с.

- 51) Сманцер, А.П. Теоретические основы преемственности в учебной деятельности школьников и студентов. – Вестник БДУ, 2009. – № 3. – С. 110-115.
- 52) Есаулова, М.Б. Принцип преемственности в современном профессиональном педагогическом образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена., 2005. – Т. 5. – № 12. – С. 223-235. – [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-preemstvennosti-v-sovremennom-professionalnom-pedagogicheskom-obrazovanii>
- 53) Зеер, Э.Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74-82.
- 54) Ситникова, Е.В. Актуальные вопросы обеспечения единства информационного пространства «школа-вуз» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2010. – № 121. – С. 96-100.
- 55) Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М., 1969. – 225 с.
- 56) Зеленков, А.И. Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании: Авто-реф. дис. ... д-ра филос. наук. Мн., 1986. – 40 с.
- 57) Закон Российской Федерации «Об образовании» Текст. / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Омега, 2009. – 62 с.
- 58) Секретарева, Л.С. Преемственность федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования // Молодой ученый. – М., 2015. – № 21. – С. 65-75.
- 59) Семенцова, Л.К. Условия благоприятного перехода из начальной школы в основную. – М., 2016. – С. 10-12.
- 60) Кириллина, А.Д. Сущность деятельностного подхода в образовательном процессе. – Нерюнгри, 2016. – 12 с. [Электронный ресурс] – URL: http://pedrazvitie.ru/raboty_nachalnoe_new/index?n=41627

- 61) Брушлинский, А.В.. С.Л. Рубинштейн – основоположник деятельностного подхода в психологической науке // Сергей Леонидович Рубинштейн / под ред. К.А. Абульхановой. – М.: РОССПЭН, 2010. – С. 119-164
- 62) Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – 560 с.
- 63) Асмолов, Г.А. Формирование УУД: от действия к мысли / Г.А. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2011. – 159 С.
- 64) Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос.акад.образования // под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008 – 39 с.
- 65) Цветкова, Н.А. Теоретические основы использования деятельностного подхода в основной школе. – Новосибирск: Проблемы и перспективы образования в России, 2013. – № 22. – С. 24-29.
- 66) Кривицкий, Б.Х. Практикум по педагогике и психологии высшей школы / В.М. Ковалева, Б.Х. Кривицкий, Б.Х. Эйдус, А.К. Ерофеев, В.И. Клим. – М.: Издательство Московского ун-та, 1991. – 127 с.
- 67) Атанов, Г.А. Деятельностный подход в обучении: Учебно-метод. пособие. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. – 157 с.
- 68) Выготский, Л.С. Мышление и речь [монография] / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2007. – 350 с.
- 69) Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – С. 153-157.
- 70) Пискунов, А.И. Дидактические взгляды Адольфа Дистерверга. – Советская педагогика, 1956. – №1. – С. 63-70.
- 71) Рекомендации по проектированию учебного процесса, направленного на достижение требований стандарта к результатам освоения основных образовательных программ. Авторский коллектив: Фирсов В.В. [и др.] / под ред. В.В. Фирсова, О.Б. Логиновой. – М., 2007. – 56 с.

- 72) Демидова, М.Ю. Оценка достижения планируемых результатов обучения в начальной школе / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов [и др.] / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 215 с.
- 73) Беспалько, В.П. Теория учебника: дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
- 74) Журавлев, И.К. Особенности учебников по учебным предметам с ведущими компонентами «способы деятельности» и «формирование эмоционально-ценностных отношений // Каким быть школьному учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. Ч. 2.– М.: Изд-во РАО, 1992. – С. 45-95
- 75) Лернер, И.Я. Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся // Каким быть школьному учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. Ч. 1.– М.: Изд-во РАО, 1992. – с. 106
- 76) Жажева, Д.Д. Орфографическая грамотность учащихся начальных классов и условия ее формирования. – Изд.: Новые технологии, 2010. – № 4. – С. 161-164.
- 77) Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.] / под науч. ред. Н.М. Шанского. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.
- 78) Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 159 с.