

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО
ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО
НА ДОСТИЖЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТА
К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

**Авторский коллектив: Фирсов В.В., Бука Т.Б., Виноградская Л.А.,
Гаврикова О.В., Гара Н.Н., Иванова Л.Ф., Леонтьева М.Р.,
Леунова Е.А., Логинова О.Б., Поливанова К.Н., Терентьева Н.Г.,
Фомина С.С.**

Руководители: Фирсов В.В., Логинова О.Б.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение. Стандарты и образовательный процесс	3
Раздел 1. Основные подходы к разработке рекомендаций по проектированию учебного процесса, направленного на достижение требований стандарта к результатам освоения основных образовательных программ	6
1.1. Особенности подхода к разработке стандартов как методологическая основа проектирования учебного процесса	6
1.2. Учебный процесс как место «соединения» новых подходов к содержанию образования и системе оценивания. Базовые педагогические технологии	10
Раздел 2. Рекомендации по организации деятельности учителя и учащихся на разных этапах учебного процесса	29
2.1. Ознакомление учащихся с условиями обучения	29
2.2. Составление списка планируемых результатов обучения	32
2.2.1. Планирование тематических результатов обучения	32
2.2.2. Планирование текущих результатов обучения	37
2.3. Способы ознакомления учеников с обязательными требованиями	39
2.4. Тематическое планирование	44
2.5. Актуализация освоенного и введение нового материала	46
2.6. Отработка и закрепление нового материала	50
2.7. Контрольно-оценочная деятельность	56
2.7.1. Текущая оценка учебных достижений	56
2.7.2. Зачетная система контроля. Содержание и структура зачетной работы	62
2.7.2. Подготовка к зачету	63
2.7.3. Проведение и проверка зачета	64
2.7.4. Оценивание и фиксация результатов зачета	66
2.7.5. Пересдача и «до»-сдача зачета	73
Заключение. Предложения по программе дальнейших разработок в области проектирования учебного процесса, направленного на достижение требований стандарта к результатам освоения основных образовательных программ, и их апробации.	76
Список использованных источников	78

РАЗРАБОТКА РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА ДОСТИЖЕНИЕ

ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТА К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

ВВЕДЕНИЕ. СТАНДАРТЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Введение государственных стандартов общего образования с необходимостью предполагает разработку педагогических технологий их достижения. Рамочный характер образовательных стандартов, принятый в Концепции федеральных государственных стандартов общего образования, исключает возможность их прямого, непосредственного использования учителем и учащимися в учебном процессе.

Это положение особенно важно применительно к стандартам второго поколения, в которых результаты образования не дифференцируются по образовательным областям, а отражают результаты их освоения в целом, т.е. дают интегральное описание итогов освоения целостных общеобразовательных программ начального, основного и полного среднего образования.

Иными словами, стандарты второго поколения задают системе общего образования *ожидаемые (планируемые) результаты образования* в виде целевых установок, которые требуют дальнейшей конкретизации и наполнения. Важнейшими нормативными документами при этом служат:

- базисный учебный план
- фундаментальное ядро содержания образования, включающее как систему основных научных идей, концепций, понятий (или систему основного учебного материала), так и основные виды универсальных учебных действий,
- программу воспитания и социализации обучающихся,
- модель оценки результатов освоения основных общеобразовательных программ.

Эти документы подлежат дальнейшей конкретизации в инструктивно-методических документах, содержащих

- примеры учебных планов общеобразовательных учреждений,
- примерные учебные программы по предметам,
- программу развития универсальных учебных действий,
- модели и примеры диагностических и проверочных работ.

Важно отметить, что все эти документы описывают – обобщенно или детализированно – лишь *планируемые результаты* образования.

Достижение этих ожидаемых результатов возможно лишь в ходе целенаправленно организованного образовательного процесса, и в частности – учебного процесса, рекомендации по проектированию которого являются предметом настоящей разработки.

Учебном процессом охватываются все стадии представления результатов образования (см. рис. 1):

- планируемые результаты обучения* (общие и специальные цели изучения учебных предметов, тематическое и текущее планирование),
- реализуемые результаты обучения* (организация учебной деятельности и образовательной среды, отбор учебного материала, осуществление обратной связи),
- достижимые результаты обучения* (контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся, включающая стартовую оценку, текущее оценивание, тематическое, промежуточное и рубежное оценивание, самооценку и самоанализ учащихся, презентации выполненных работ и иные формы, итоговое оценивание).



Рисунок 1.

Однако достижение ожидаемых результатов в ходе учебного процесса не происходит автоматически. Напротив, чтобы это произошло, требуется тщательное проектирование как целостного учебного процесса, так и каждого его этапа, продуманный выбор средств реализации, общая ориентация на достижение результатов образования, предусмотренных стандартом.

Цель настоящих рекомендаций – в том, чтобы помочь учителю организовать учебный процесс, отвечающий современным задачам общего образования, нашедшим отражение в образовательных стандартах второго поколения.

РАЗДЕЛ 1. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА ДОСТИЖЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТА К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДА К РАЗРАБОТКЕ СТАНДАРТОВ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

При проектировании учебного процесса важно выдерживать общие рамки, задаваемые подходом к формированию образовательных стандартов общего образования второго поколения. Наиболее важными с этой точки зрения являются следующие отличительные особенности нового стандарта.

Новый подход предлагает рассматривать *стандарты как общественный договор*, отражающий целевые установки функционирования и развития системы общего образования. Такое понимание стандарта предполагает выявление и согласование потребностей *личности* (миллионов обучающихся и членов их семей), *общества* (в том числе – работодателей, различных профессиональных сообществ и общественных организаций) и *государства* в общем образовании. Тем самым стандарт закладывает *иной тип взаимоотношений* между личностью, обществом и государством – отношений, основанных на принципе их взаимного согласия в формировании и реализации политики в области образования. В свою очередь, это с необходимостью подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей). Таким образом, стандарт как общественный договор означает баланс взаимных обязательств и баланс требований.

Проецируя это положение на учебный процесс, можно сказать, что подходы стандарта определяют и аналогичный тип отношений между учителем и учащимся – на основе принятия взаимных обязательств (договоренностей) в отношении изучаемого содержания образования и уровня его освоения, составляющих основной предмет их взаимодействия. Тем самым закладываются основы для реализации *педагогики сотрудничества*.

Следствием этого подхода к стандарту становится внутренне присущая ему необходимость последовательного соблюдения и реализации *принципа вариативности общего образования*, что предполагает *разделение прав и ответственности* между различными участниками образовательного процесса.

Перенося это на организацию учебного процесса, можно интерпретировать это утверждение как необходимость *признания права ученика на полный или частичный выбор изучаемого содержания и уровня его освоения*, и его ответственности за сделанный выбор, что становится возможным при реализации *дифференцированного подхода* к построению учебного процесса и *индивидуализации* обучения.

Важнейшей отличительной особенностью стандартов нового поколения является также их *ориентация на результаты образования*, причем последние рассматриваются на основе *системно-деятельностного подхода* к образованию.

Применительно к учебному процессу это означает, что учебный процесс на каждом своем этапе – от планирования курса, отдельного его раздела или темы – до этапа итогового контроля – должен ориентироваться на развитие личности обучающихся на основе овладения ими способами деятельности, и прежде всего, – на основе освоения *обобщенных способов учебной деятельности* при изучении *конкретного учебного материала* школьных предметов.

Это подразумевает как специальную *организацию учебного процесса* – организацию учебной деятельности, учебного материала, учебной среды, – так и целенаправленное *планирование итоговых, тематических или текущих результатов обучения*.

Системно-деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что *изменяется представление о содержании образования*. Его состав, в соответствии с принятым подходом к формированию стандарта и конкретизирующей его системой нормативных документов, определяется не

только традиционной «ЗУНовской» составляющей, отражающей систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения и при разных формах – индивидуальной или совместной – ее организации¹ (см. рис. 2).



Рисунок 2.

Ориентация образовательных стандартов (а, следовательно, и учебного процесса) на достижение планируемых результатов образования особое место в учебном процессе отводит *оценке* – она выступает одновременно и как цель, и как средство обучения.

¹ Более подробно о деятельностной составляющей содержания образования см. раздел «Программа развития универсальных учебных действий» настоящего отчета.

Так, входя в состав универсальных учебных действий, оценка и контрольно-оценочная деятельность в целом выступает как самостоятельный элемент содержания образования, который необходимо формировать и развивать.

С другой стороны, система оценивания позволяет получать интегральную и дифференцированную информацию о процессе преподавания и процессе учения, отслеживать индивидуальный прогресс учащихся в достижении планируемых результатов, обеспечивать обратную связь для учителей, учащихся и родителей, отслеживать эффективность образовательной программы.

Это налагает особые требования на выстраивание системы оценивания, в частности

- включение учащихся в контрольно-оценочную деятельность с тем, чтобы они приобретали навыки и привычку к *самооценке и самоанализу (рефлексии)*;
- использование *критериальной* системы оценивания;
- использование разнообразных видов, методов, форм и объектов оценивания, в том числе:
 - как *внутреннюю*, так и *внешнюю оценку*, при последовательном нарастании объема внешней оценки на каждой последующей ступени обучения;
 - *субъективные и объективные методы* оценивания; стандартизованные оценки;
 - *интегральную оценку*, в том числе – портфолио, и *дифференцированную оценку* отдельных аспектов обучения (например, формирование правописных умений и навыков, речевых навыков, навыков работы с информацией и т.д.);
 - *самоанализ и самооценку* обучающихся;

- оценивание как достигаемых *образовательных результатов*, так и *процесса их формирования*, а также оценивание осознанности каждым обучающимся особенностей развития своего собственного процесса обучения;
- разнообразные формы оценивания*, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами; целью получения информации;

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС КАК МЕСТО «СОЕДИНЕНИЯ» НОВЫХ ПОДХОДОВ К СОДЕРЖАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ. БАЗОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Даже беглый анализ особенностей стандарта второго поколения позволяет констатировать, что именно учебный процесс, его организация и содержание, имеют приоритетное значение для реализации основных подходов, положенных в основу стандарта. В учебном процессе, как в фокусе, естественным образом «сходятся» изучаемый учебный материал и формируемые учебные действия, система оценивания и система взаимоотношений между учащимися, их родителями и педагогом, т.е. все те аспекты, которые наиболее явно акцентированы стандартами как инновационные. Это обстоятельство обеспечивает необходимое условие для решения задач, поставленных вторым поколением образовательных стандартов. Однако, оно не является достаточным. Для того, чтобы в учебном процессе реализовывались и достигались планируемые стандартами целевые установки, все эти элементы должны претерпеть определенные изменения, позволяющие «увязать» их в целостную систему, отвечающую современным приоритетам развития общего образования, выделяемым стандартам.

Задача проектирования учебного процесса, направленного на достижение требований стандарта, сводится, таким образом, к

- анализу требований, предъявляемых к организации и содержанию как целостного учебного процесса, так и его отдельных компонентов,

- анализу существующих подходов к реализации ведущих компонентов, и прежде всего, как это вытекает из представленных выше результатов анализа особенностей стандарта,
 - к способам реализации дифференцированного подхода в обучении,
 - к формам установления нового типа отношений – субъект-субъектных отношений в системе «учитель – ученик»,
 - к способам реализации деятельностного подхода,
 - к способам реализации контрольно-оценочной деятельности, отвечающей указанным выше требованиям;
- изучению возможности интеграции этих подходов в целостном учебном процессе, причем, желательно – на базе апробированных педагогических технологий, доказавших свою педагогическую эффективность.

Общие требования, предъявляемые стандартами, к организации и содержанию учебного процесса, и его ведущим компонентам кратко были представлены и охарактеризованы выше. Поэтому рассмотрим результаты анализа существующих подходов к реализации выделенных аспектов организации учебного процесса и его ведущих компонентов.

Дифференциация обучения

Под *дифференциацией обучения* в современной педагогической литературе понимают такую форму организации учебной деятельности школьников, при которой: а) учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности и б) не снижается базовый уровень общеобразовательной подготовки учащихся, понимаемый как уровень, обеспечивающий возможность продолжения образования². Если обучение предполагает снижение базового уровня хотя бы по одному направлению, то такую форму его организации называют *фуркацией*³. Так, обучение ребенка в течение некоторого времени в классе коррекции с последующим переводом его в обычный класс – пример дифференциации в обучении, а обучение ребенка во

² Российская педагогическая энциклопедия, т. 1, с. 276.-1993.

³ там же

вспомогательном заведении, не предусматривающем освоение базового уровня, – пример фуркации. Другой пример. Обучение старшеклассников в гуманитарном профиле остается в рамках дифференцированного обучения, если они изучают, пусть в минимально необходимом объеме, предметы естественного и математического циклов, и становится фуркацией, если эти предметы в учебном плане отсутствуют.

Иначе говоря, дифференцированное обучение определяется мотивами (важно, чтобы преследовались *интересы ребенка*, а не, например, желание учителя работать в относительно однородном классе) и планируемыми результатами обучения (здесь необходимым условием является *достижение базового уровня*)

В практике обучения дифференцируется, прежде всего, *содержание* обучения: учебные планы, программы, учебники, а в них - номенклатура и объем изучаемых вопросов, глубина изложения материала. Примеры широко известны: факультативы, курсы по выбору, профильное обучение в старшем звене, школы с углубленным изучением ряда предметов и др.

Можно варьировать также *темпы и сроки* обучения (простейший пример – курс повторного обучения; другой пример – “отложенная четвертная отметка” в условиях уровневой дифференциации обучения).

С учетом различий в учении (сосредоточенность и внимание; избирательность в восприятии; скорость и качество переработки информации; объем и прочность запоминания; доступность знаний и когнитивных операций) и личностных условий учения (возраст и уровень развития, пол, когнитивный стиль, мотивация достижения)⁴ учитель может выбирать *методику преподавания*, например, подбирать индивидуальный дидактический материал.

Наконец, возможно дифференцировать *требования к усвоению учебного материала*. Именно эта возможность для дифференциации широко реализуется в традиционном учебном процессе. Как известно, программы и учебники достаточно четко задают минимальные требования к уровню преподавания. На

⁴ Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. -М.: Педагогика, 1987.

этой основе формируется система требований к уровням усвоения изучаемого материала в соответствии с установкой: “ученик обязан выучить все, что дает ему учитель, и при этом чем больше, тем лучше”. Очевидно, что такая установка точно определяет требования только к уровню возможного усвоения, достижение которого оценивается отметкой “пять”. Дифференциация требований к усвоению проявляется при этом в выставлении пониженных отметок (в зависимости от допущенных учеником ошибок). При этом снижение отметки достаточно произвольно (субъективизм в выставлении отметок – одна из причин обоснованной критики традиционной системы обучения) и не всегда понятно детям, что препятствует осуществлению ими свободного осознанного выбора уровня усвоения.

Отметим также, что выбор “пятерочного уровня” в качестве исходного более соответствует модели элитарного, нежели массового образования: ведь заранее известно, что по отдельным предметам его достигнет 10 – 30% детей, а по всему школьному курсу – лишь считанные единицы медалистов.

В некоторых системах обучения (*разноуровневая, многоуровневая дифференциация* и др.) этот недостаток предлагается устранить, зафиксировав требования к более низким отметкам. Однако подобные требования неизбежно носят искусственный характер, поскольку объективную основу имеют только две отметки: отражающая достижение уровня преподавания (в привычной шкале – “пять”) и отражающая достижение базового уровня, минимально необходимого для продолжения образования (т.е. “три”).

Возможен и несколько иной подход к дифференциации требований к уровню усвоения (реализуется в технологии *уровневой дифференциации*), где так же, как и в традиционных технологиях, фиксируется уровень “идеального знания”, объективной основой для выделения которого служит уровень преподавания. (Соответственно, в обеих системах совпадают требования к отметке “пять”.) Однако, в отличие от традиционной системы обучения, в *уровневой дифференциации* отсчет ведется от требований к уровню обязательного для всех усвоения материала. Его достижение оценивается

отметкой “зачет” (что примерно соответствует “тройке” в привычной шкале отметок). Превышение учеником обязательного уровня поощряется системой повышенных отметок. При этом могут варьироваться в зависимости от контингента учащихся темпы и сроки изучения материала, методики преподавания и даже, в определенной мере, содержание обучения.

Основаниями для дифференциации обычно служат: *успеваемость* (общая и по отдельным предметам), а также *неуспеваемость*; *способности* (общие и частные); *интересы* учащихся. Как правило, они используются для обоснования *селекции* учащихся – разделения их по разным типам школ, классов, потоков, групп. (Такого рода дифференциацию называют также *внешней*.) Известны также и аргументы против селекции: явная зависимость учебных достижений детей и подростков от социальных условий и от характера предшествующего образования; нестабильность интересов вплоть до юношеского возраста, отсутствие надежных методик для выявления способностей; их зависимость от характера учебной деятельности; необходимость в разнообразном круге общения (даже у одаренных детей); искажение системы жизненных ценностей, этических установок; опасность *фуркаций*, появление тупиковых направлений в образовании; технологические сложности в построении учебного процесса.

В технологии уровневой дифференциации предлагается еще одно основание: *достижение учеником обязательного уровня требований*. Использование этого критерия не требует разделения детей, а предполагает организацию работы класса в так называемых *подвижных группах* (группах, состав которых постоянно меняется – от темы к теме, от урока к уроку, и даже на одном и том же уроке, по мере того как ребенок осваивает обязательный уровень).

Ключевым вопросом любой системы дифференцированного обучения является вопрос о том, *кто принимает решение*. В сложившейся практике решение о введении дифференциации и о ее формах принимает

преимущественно *педагогический коллектив школы* (включая школьных психологов), что отчасти обусловлено и внутренней неготовностью учителя строить отношения с учеником на принципах равноправного сотрудничества. Но следует признать, что право на принятие такого важного для них решения имеют также *родители* и сами *учащиеся*.

Признание и обеспечение приоритетного права ребенка на сознательный самостоятельный выбор не только содержания, но и уровня обучения лежит в основе системы обучения, основанной на уровневой дифференциации. Это право гарантируется: а) явным выделением требований к уровню обязательного усвоения материала; б) представлением обязательного уровня в виде списков учебных заданий (т.е. на понятном детям языке); в) “открытостью” и посильностью этих требований; г) рядом обязательных требований к уровню преподавания.

Система оценивания

Исследования последних лет, вызванные как осознанием изменения места и роли системы оценивания в учебном процессе, так и решением более частной задачи – введения безотметочного обучения в начальной школе, показывают, что можно выделить, как минимум, две функции оценки, которые делают ее неотъемлемой частью образовательного процесса в школе – **обратная связь** и **подкрепление (поощрение)**. Без них обучение, и, главное, – научение, становятся невозможными; от того, в какой мере школьная оценка выполняет эти функции, зависит эффективность научения.

Школьная оценка может влиять также на восприятие учащимся эффективности собственного учения. Определенное отношение к себе как к «успешному» или «неуспешному» ученику формируется у ребенка на основании его опыта учения в школе и определяется обратной связью с ровесниками и взрослыми и оценкой результатов испытаний. Сложившееся отношение к себе само становится значимым мотивационным фактором

научения⁵, во многом предопределяющим будущие успехи или неудачи. (Исследования показывают, что при прочих равных условиях дети, ориентированные на успех, учатся быстрее и легче, чем дети, ориентированные на неудачу⁶.)

Таким образом, школьная система оценивания, ориентированная на эффективное обучение и научение ребенка, должна, как минимум, позволять:

- осуществлять информативную и регулирующую (дозированную) обратную связь, давая ученику информацию о выполнении им программы, о том, насколько он продвинулся вперед, а на определенном этапе – и об общем уровне выполнения, и о слабых своих сторонах, с тем, чтобы он мог обратить на это особое внимание; учителю же обратная связь должна давать информацию о том, достиг он или нет поставленных им целей;
- использовать ее как форму поощрения, но не наказания, стимулировать учение, сосредотачиваться более на том, что ученики знают, чем на том, чего они не знают;
- отмечать с ее помощью даже незначительные продвижения учащихся, позволяя им продвигаться в собственном темпе и не используя фактор времени (поскольку скорость почти никогда не имеет отношения к качеству научения);
- ориентировать ученика на успех и не способствовать наклеиванию ярлыков, в том числе, связанных с нереалистическими ожиданиями проверяющих;
- опираться на широкую основу, а не только на достижения ограниченной группы учащихся (класса), содействовать становлению и развитию самооценки.

Повсеместно используемой формой оценки являются суммарные показатели полноты и глубины освоения школьной программы, выраженные в баллах по пятибалльной шкале. Обратная связь с помощью таких показателей носит крайне неинформативный характер как для учителя, поскольку не

⁵ Из трех аффективных факторов – отношение к предмету, отношение к школе и отношение к самому себе, – последний имеет наибольшее значение. (там же)

⁶ Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М.: Педагогика, 1987

позволяет ему оценить, все ли поставленные цели им достигнуты, так и для ученика, поскольку дают ему информацию лишь об общем уровне выполнения программы, но не о характере испытываемых затруднений. При переходе от унифицированных программ к программам разного уровня сложности и направленности информативность обратной связи, осуществляемой с помощью отметок, стала еще меньше.

Малая информативность отметки связана еще и с тем, что с их помощью оценивают преимущественно знания академического характера, в первую очередь их полноту и системность. Освоение способов деятельности, успешность в какой-либо области за пределами учебного плана гораздо реже становятся объектом оценки.

Существующие отметки, ввиду грубости используемой шкалы, не позволяют фиксировать отдельные незначительные продвижения, оставляя ребенка в рамках того же показателя («хоть уже лучше, но все равно еще тройка»). Оценка учебных достижений ведется «методом вычитания», согласно которому реальные достижения учащихся сравниваются с «идеальным» знанием, что лишает шанса на успешное обучение большинство учащихся.

Расплывчатость и, зачастую, произвольность норм и критериев выставления отметки, непонятный ученику язык, на котором они формулируются, делают систему оценивания закрытой для учащихся, что мало способствует становлению и развитию их самооценки, ставит их в зависимость от внешней оценки, от реакции на нее окружающих.

Однако, несмотря на то, что традиционная система оценивания при помощи четырех – пяти показателей мало способствует эффективному научению и обучению, она по-прежнему является наиболее распространенной, что вряд ли можно объяснить только инерцией системы образования. Основных причин, как видится, две – это возможность совмещения (представления в едином формате) текущих и итоговых оценок, обеспечивающая возможность некоторого, хотя и крайне грубого «прогноза», и удобство форм фиксации итоговых достижений учащихся. Поэтому главная проблема сегодня – найти

технологически приемлемую замену показателям текущих и итоговых достижений учащихся.

С точки зрения педагогических задач, которые должна решать оценка, очень важно, чтобы новые ее формы позволяли одновременно а) в ходе изучения темы отражать индивидуальные достижения детей и б) на определенном этапе сравнивать их достижения с некоторым эталоном. Снять противоречие между этими двумя задачами позволяет подход, используемый в технологии уровневой дифференциации обучения. Как в итоговой, так и в текущей проверке задается, фиксируется и отслеживается достижение всеми детьми той «критической» границы знания (в широком смысле этого слова), которое еще позволяет ребенку продолжать обучение. Достижение этого уровня (обычно называемого базовым), причем во всех изучаемых областях, необходимо каждому, и поэтому к его оценке можно подходить с единой мерой, отмечая сам факт его достижения или недостижения. Соответственно, оценка может быть выражена, например, как «зачтено» или «не зачтено». Наряду с этим отдельно отслеживаются и поощряются достижения учащихся по превышению этого уровня, которые могут носить индивидуальный характер. При таком подходе (если, конечно, базовый уровень задан реалистично) успешным является каждый, кто достиг этого уровня и получил «зачет». За превышение же базового уровня ребенок поощряется дополнительно, например, содержательными оценками, оценками «хорошо», «очень хорошо», «отлично» или иными.

В содержании проверочных заданий желательно также максимально сузить круг «обязательных» знаний, использовать все возможности, которые дает существующее содержание образования для реализации, прежде всего, *деятельностного*, а не чисто знаниевого подхода, делать акцент на *общеучебные навыки* (на анализ текста, рисунков, графиков, таблиц; на использование справочной литературы; на понимание прочитанного путем выявления несоответствий или неаргументированных утверждений, установления неполноты или неоднозначности условий, подбора подходящего

по контексту термина или связки, оценки правдоподобия высказывания и пр.), а не на специализированные предметные умения (типа: дать определение, изобразить схему предложения, решить усложненную задачу).

Принципиально важно, чтобы учащиеся в течение всей темы имели подобный список с примерами заданий, поскольку именно открытость и доступность ожидаемых результатов дают им возможность соотнести свой уровень подготовки с требованиями, предъявляемыми учителем, скорректировать процесс научения, сделать на этой основе правильный выбор уровня освоения материала.

При подготовке к тематической (промежуточной, рубежной, итоговой) проверке необходимо, помимо содержания и последовательности расположения заданий в работе, обсудить также и общие правила ее выполнения, систему оценивания. Для формирования более полного представления о критериях и нормах оценивания правильности выполнения отдельных заданий и проверочной работы в целом целесообразно обсуждать эти параметры с детьми, устанавливать их совместно, например, с учетом сложности задания – это поможет ребенку еще раз продумать и весь процесс его выполнения. Такая работа особенно полезна на начальной стадии формирования алгоритмов, универсальных способов деятельности. Полезно также договариваться о системе поощрительных и штрафных оценок (например, баллов). Аналогичную деятельность желательно вести и в ходе изучения темы⁷.

В содержании проверочной работы в соответствии с принятым подходом выделяются *две части*: обязательная и дополнительная. Задания первой части должны выполнить все дети. При этом важно, чтобы установленные критерии не требовали выполнения всех заданий обязательной части работы, а допускали *право на ошибку*.

⁷ Особенности формирования контрольно-оценочной деятельности у младших школьников, для которых она является одним из самостоятельных элементов содержания образования, подробно рассматриваются в книге Г.А. Цукерман «Оценка без отметки», в работах Е.Н. Поливановой и Л.В. Берцфаи и др. (см., например, «Особенности психического развития детей 6 – 7-летнего возраста», под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988).

Дополнительные задания выполняются (или не выполняются) учащимися на добровольной основе. Важно, чтобы дополнительные задания были разнообразны и по сложности, и по типу заданий. Ученик имеет право продемонстрировать свои индивидуальные достижения и получить высшую оценку за любой, самостоятельно им определенный, набор заданий, которые он может и хочет выполнить.

Оценка обеих частей проводится отдельно. Выполнение обязательных заданий и всей обязательной части целесообразно оценивать с помощью дихотомической шкалы, показывающей, достиг или не достиг ученик уровня базовых требований. Возможно, например, пользоваться оценками «+» или «-», или оценкой «зачет», а вместо оценки «незачтено» оставлять незаполненную клетку. Выполнение заданий дополнительной части удобно отмечать с помощью набранных баллов, которые затем, по заранее обговоренной схеме, можно трансформировать в любые качественные поощрительные оценки или, для простоты, в традиционные отметки «хорошо» или «отлично». Более низкие оценки за дополнительную часть ставить не рекомендуется. Оценивать выполнение дополнительной части целесообразно только при условии правильности выполнения обязательной части.

При правильном определении целей достижения и способов их проверки фиксация результатов (*дифференцированная оценка*) дает учителю необходимую информацию: о том, как идет процесс обучения, каковы затруднения у отдельных детей, достиг ли учитель и класс в целом поставленных целей, что должно быть откорректировано в процессе последующего обучения. Они позволяют также осуществлять обратную связь с учеником и родителями, причем гораздо более информативную, чем это позволяют традиционные отметки. Конечно, такая схема более трудоемка, чем выставление троек и пятерок, но она и лучше отвечает стоящим задачам, тем более что очень часто учителя сами идут по такому пути.

В организации системы промежуточной аттестации важно, чтобы тематическая проверка не стала одномоментным актом. Предпочтение следует

отдавать такому процессу контроля, при котором каждый учащийся имеет право *до*-сдать те из обязательных заданий, результаты выполнения которых пока не могут быть оценены как положительные, а также повторно выполнить, *пере*-сдать, дополнительную часть тех работ, результаты по которым его/ее не удовлетворяют (с соответствующим заполнением пустых клеток в листе контроля). При этом не следует устанавливать чрезмерно жесткие временные рамки: в принципе пересмотр оценки достигнутого уровня возможен в рамках всей ступени обучения. Отметим, что этот подход должен найти отражение и в изменении внутришкольного контроля.

Для учащихся, имеющих существенные трудности в обучении, рекомендуется щадящий режим контроля и оценивания: разделение содержания аттестации на мелкие части (введение так называемых «дробных зачетов») и поэтапная процедура контроля в ходе изучения темы.

Такой подход к системе промежуточной аттестации открывает возможность для учащихся, для которых данный предмет не имеет высокого приоритета, ограничиться в своей учебной деятельности добросовестным и качественным выполнением заданий, соответствующих уровню обязательных требований. То же решение могут принять и дети с трудностями в обучении; тем самым между ними исчезает резкий водораздел.

Этот подход способствует также развитию и уточнению самооценки, причем позволяет менее успешным детям «сохранить лицо». Имеется и дополнительный педагогический эффект, связанный с формированием у ребенка умения делать ответственный выбор; причем не в ходе какой-либо специально организованной деятельности, а наиболее естественным образом: жизненно необходимое умение формируется в процессе основной для ребенка деятельности – учебной.

В настоящее время продолжается также работа над технологизацией таких форм *интегрированной оценки* как «портфель достижений» и защита проекта, направленным на сближение школьной оценки и реальной оценки общества, которое оценивает и качество и сложность выполняемых заданий и

проектов, и способность приобретать новые знания, и способность работать в коллективе, и поведение в проблемной ситуации.

Способы реализации деятельностного подхода⁸

Согласно теории Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и их последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенных возрастах способствуют формированию тех или иных типов деятельности (например, в дошкольном возрасте – игровой деятельности, а в младшем школьном возрасте – учебной). Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность.

Иными словами, обучение рассматривается как специально организованный процесс, в ходе которого ребенок осуществляет учебную деятельность – выполняет учебные действия на материале учебного предмета, и в ходе психологического процесса интериоризации («вращения») эти внешние предметные действия превращаются во внутренние, когнитивные (мышление, память, восприятие).

Деятельность, таким образом, выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. Это означает, что, чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность. При пассивном восприятии учебного материала развития не происходит. (Например, сколько бы ребенок ни смотрел на образцы написания букв в прописи, пока он сам не начнет писать – пробовать – никакого навыка письма у него не сформируется). Именно собственное действие ребенка может стать основой формирования в будущем его способности. Значит, образовательная задача состоит в организации условий, провоцирующих детское действие.

⁸ Материал подготовлен по результатам обзора публикаций Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Г. Асмолова, Н.Ф. Тальзиной, А.Л. Венгера, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карabanовой, Н.Г. Салминой, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливановой.

Эти условия могут задаваться и описываться с помощью описания образцов деятельности, с помощью описания различных методических или дидактических средств, через описание последовательности выполняемых действий, через особенности организации урока или иной единицы учебного процесса. Можно также использовать понятие *учебной ситуации* как особой структурной единицы учебной деятельности, содержащей ее полный замкнутый цикл.

Учебная ситуация – это такая особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его, например, переформулируют, или предлагают свое описание и т.д., частично – запоминают.

Примером учебной ситуации может послужить «прогулка в поисках печатного знака или слова», во время которой учитель, обходя с детьми классную комнату или школьное здание, или школьный двор, с помощью «волшебной палочки» обнаруживает важное слово (знак, надпись, имя и т.п.), которое затем прочитывается и заносится в классную книгу знакомых слов и знаков (книгу «Я умею читать»).

Учебной ситуацией является и выполнение задания «составить таблицу, график или диаграмму по содержанию прочитанного текста», или выполнение задания «объяснить содержание прочитанного текста ученику младшего класса», или выполнение практической работы и т.д.

При этом изучаемый учебный материал выступает как материал для создания учебной ситуации, в которой ребенок совершает некоторые (специфичные для данного учебного предмета) действия, осваивает характерные для данной области способы действия, т.е. приобретает некоторые способности.

Отбор и использование учебных ситуаций встраивается в логику традиционного учебного процесса, позволяя не противопоставлять «ЗУНовскую» и «деятельностную» парадигмы друг другу, а напротив,

формировать у каждого ученика индивидуальные средства и способы действий, позволяющие ему быть «компетентным» в различных сферах культуры, каждая из которых предполагает особый способ действий относительно специфического содержания.

Проектирование учебного процесса в этих условиях означает

- определение педагогических задач, решаемых на данном этапе учебного процесса, например, формирование навыков устной или письменной речи,
- отбор учебного материала,
- определение способов организации учебных ситуаций (методических средств, дидактического обеспечения, порядка действий учителя. порядка взаимодействия учащихся).
- прогнозирование возможных действий детей.

Проектируя учебные ситуации необходимо иметь в виду, что они строятся с учетом

- *возраста ребенка* (то, что провоцирует на действие младшего школьника, оставляет равнодушным и пассивным подростка),
- *специфики учебного предмета* (учебная ситуация в сфере искусства качественно отличается от учебной ситуации в сфере точных наук типами формируемых умений),
- меры сформированности действий учащихся (исполнительских, не требующих активного содействия педагога, или ориентировочных, которые могут осуществляться, особенно поначалу, только при активном участии учителя).

Эффективным способом реализации обобщенные способы действий является также работа над проектом, структура которого, как это видно из таблицы 1, естественным образом совпадает со структурой учебной деятельности.

Таблица 1

<i>Основные этапы работы над проектом</i>	<i>Структура учебной деятельности</i>
Этап 1. Принятие решения о выполнении проекта	Учебные мотивы
Этап 2. Определение цели деятельности	Учебная цель
Этап 3. Определение задач деятельности	Учебная задача
Этап 4. 1) Составление плана действий 2) Составление программы	Учебные действия и операции Ориентировка
Этап 5. Проверка программы на «реализуемость»	Преобразование (исполнение)
Этап 6. Выполнение программы	Контроль
Этап 7. Предварительный контроль	Оценка
Этап 8. Презентация продукта	

Выбор базовых педагогических технологий

Краткий обзор существующих подходов к организации учебного процесса показывает возможности их интеграции на базе ряда апробированных педагогических технологий, доказавших свою педагогическую эффективность.

К числу таких базовых технологий могут быть отнесены

- технологии, основанные на уровневой дифференциации обучения,
- технологии, основанные на создании учебных ситуаций,
- технологии, основанные на реализации проектной деятельности.

Возможности этих технологий могут быть существенно усилены при использовании информационных технологий обучения.

При разработке рекомендаций по проектированию учебного процесса, направленного на достижение требований стандарта к результатам освоения основных общеобразовательных программ, за основу взят подход, предложенный В.В. Фирсовым (использование открыто предъявляемой учащимся системы промежуточных требований к уровням освоения учебных программ), который, как показывает опыт их экспериментального внедрения, способствует

- созданию психологического комфорта в процессе обучения и атмосферы делового сотрудничества детей, педагогов и родителей, основанного на строгом выполнении взаимных обязательств;
- обеспечению условий для индивидуальной траектории развития каждого школьника, отвечающей его интересам, потребностям и возможностям;
- формированию системы опорных базовых знаний и умений, составляющих основу при последующем обучении;
- формированию системы оценки и самооценки, адекватной реальным достижениям детей, созданию на этой основе условий для принятия ребенком самостоятельных ответственных решений в отношении выбора той иной образовательной траектории.

Выбор данного подхода обусловлен тем, что основанные на нем педагогические технологии обладают значительным воспитательным и развивающим, а также здоровьесберегающим потенциалом, что отвечает современным приоритетным потребностям личности, общества и государства.

Дифференциация обучения на основе выделения обязательных требований к подготовке учащихся предполагает такую организацию учебного процесса, при которой *все школьники имеют возможность получать полноценное обучение*, в соответствии с рекомендуемыми Министерством образования и науки программами и учебниками, и вместе с тем *иметь ясное представление о том минимально обязательном наборе требований* к их знаниям, интеллектуальным и практическим умениям, навыкам в познавательной и коммуникативной деятельности, которые будут им предъявлены к моменту окончания изучения курса, раздела или каждой отдельной темы.

При этом технология помогает учителю добиваться от каждого ученика достижения, как минимум, обязательного уровня требований, и создает систему стимулов и мотиваций к освоению детьми более высоких уровней. Технология

ориентирует учителя *на индивидуальную работу с детьми*, в результате которой все учащиеся должны освоить материал, минимально необходимый для последующего обучения, а отдельные ученики, кроме того, могут освоить и сверхпрограммный, дополнительный материал.

Реальные учебные достижения учеников, таким образом, могут быть самыми разными: от освоения всеми минимально необходимого материала до более глубокого и полного освоения частью детей изученного курса, вплоть до овладения навыками поисковой и исследовательской деятельности. Существенно, что достижения учащихся не могут быть ниже уровня, определенного как обязательный (базовый), что отвечает требованию преемственности в образовании.

Реальные учебные достижения каждого отдельного ученика определяются, прежде всего, его *собственным выбором*, основанным на самооценке своих познавательных возможностей, способностей, интересов и потребностей, а также кадровыми, материально-техническими и другими возможностями образовательного учреждения.

Использование уровневой дифференциации вносит определенные изменения в учебный процесс, которые проявляются не столько в каких-либо особых методических приемах, применяемых учителем, сколько в изменении стиля взаимодействия с учениками.

В условиях этой технологии ученик - это, прежде всего, партнер, имеющий право на принятие решений (на выбор содержания своего образования, уровня его усвоения и т.д.). Естественно, что и ответственность за выполнение принятого решения ложится на ученика. Главная же задача и обязанность учителя – помочь ребенку принять и выполнить принятое им решение. Помочь сделать правильный выбор, определиться в сфере своих познавательных интересов. Помочь составить или откорректировать программу самообразования, подобрать нужную литературу, поставить познавательную задачу, адекватную интересам и возможностям ученика, своевременно его проконсультировать и проконтролировать. Наконец, обеспечить своевременное

достижение каждым, как минимум, обязательного уровня общеобразовательной подготовки.

При этом данная технология предоставляет свободу учителю в выборе методов, средств и форм обучения – все это находится полностью в компетенции учителя, подчиняясь его личностным особенностям, методическим пристрастиям и т.п.

Вместе с тем, строя учебный процесс, следует помнить о том, что те или иные педагогические решения учителя не должны перечеркивать основные принципы технологии, основанной на уровневой дифференциации: гласности и открытости обязательных требований, их посильности и доступности для каждого; реализации в ходе преподавания широкого спектра возможностей разных учеников и других.

РАЗДЕЛ 2. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

ОЗНАКОМЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С УСЛОВИЯМИ ОБУЧЕНИЯ

Уже на самых первых уроках важно познакомить учащихся с новыми для них условиями обучения. В беседе с детьми желательно сообщить им следующее.

1. В самом начале изучения каждой темы учитель будет вывешивать в классе *список обязательных заданий*, которые все учащиеся должны научиться выполнять для того, чтобы получить положительную отметку. Полезно подчеркнуть, что эти задания несложные, научиться выполнять их вполне по силам каждому.

2. Проверка усвоения учебного материала темы будет проводиться с помощью *тематических зачетов*, основное содержание которых составляют задания, аналогичные заданиям из вывешенного списка. Можно показать учащимся один из вариантов тематических зачетов. Тематические зачеты будут проводиться в основном в письменной форме, но могут быть и устными.

3. *Тематические зачеты должны сдать все ученики без единого исключения.* Проболевшие или не сумевшие сдать зачет с первого раза будут пересдавать его до тех пор, пока не сдадут. Те, кто к концу четверти (года) имеет несданные зачеты, аттестованы за четверть (или за год) не будут. Следует посоветовать детям не накапливать пробелы; систематически, а не от случая к случаю, выполнять домашние задания (как минимум, его обязательную часть); вовремя готовиться к зачетам, по ходу изучения темы проверять, справляются ли они с заданиями обязательного уровня, и обращаться за помощью к учителю, если какие-то задания не получаются.

4. Каждый ученик вправе самостоятельно установить устраивающий его/ее уровень усвоения данной темы: обязательный или повышенный. Вполне допустимо ограничиться только обязательными заданиями и не приступать к решению заданий дополнительной части.

5. Если материал усвоен только на обязательном уровне (решены только задания из обязательной части зачета), то ученик получает *минимальную положительную отметку – "зачтено"*; если помимо обязательных заданий ученик верно выполнил еще и часть дополнительных, то ему ставится одна из *повышенных отметок – "4" или "5"*.

6. Итоговая отметка за четверть (год) выставляется на основе отметок за тематические зачеты, текущих отметок, отметок за самостоятельные и практические работы. *При условии сдачи всех зачетов ученик может получить за четверть (год) одну из следующих отметок: "зачтено", "4" или "5".* (Если учитель предпочитает работать без текущих отметок или по какой-либо иной системе оценивания, ему следует кратко описать ее особенности и правила выставления итоговых отметок.)

7. Если ученик претендует на более высокую итоговую отметку, он сможет сдать в конце четверти (года) специальный зачет (экзамен) на *"подтверждение повышенной оценки"* – выполнить проверочную работу с достаточно сложными заданиями (примерно такими, как в дополнительной части тематических зачетов).

Подобную же беседу рекомендуется провести **и с родителями**, рассказать им почему школа выбрала технологию, основанную на уровневой дифференциации, что она может дать их детям. Рассказать, как предполагается организовать их взаимодействие со школой и учителем (последнее особенно важно, если учитель предпочитает работать без текущих отметок), как и чем они могут помочь своему ребенку.

В беседе с родителями важно заранее снять возможные недоразумения, пояснить, что хотя *преподавание будет по-прежнему вестись на достаточно высоком уровне и всем желающим будет предоставлена возможность глубокого освоения курса*, вплоть до обучения по специально составленным с учетом потребностей и интересов школьников индивидуальным программам, школа тем не менее будет строго *отслеживать достижение каждым именно обязательного уровня*.

Усвоение материала на этом уровне, оцениваемое отметкой "зачтено", рассматривается школой и учителем как безусловный успех ребенка. Достижение ребенком обязательного уровня позволяет ему продолжить свое образование в последующих классах, обеспечивает прочную базу, опираясь на которую ребенок может при желании существенно расширить и углубить свои познания.

Вместе с тем родителям подростков необходимо понять, что достижение только обязательного уровня в объеме основной школы по тем или иным предметам еще не означает, что ребенок не будет испытывать трудностей при обучении на старшей ступени в классах соответствующего профиля. Если родители планируют перевести ребенка в такого рода школу, им следует заранее нацеливать своего ребенка на достижение повышенных уровней подготовки по выбранным предметам, добиться, чтобы ребенок осознал необходимость дополнительной работы и добровольно взял на себя повышенные обязательства. Им также следует сообщить о своих планах учителю. Родители совместно с учителем могут принять посильное участие в

составлении и корректировке программы обучения их ребенка, следить за ходом ее выполнения.

Следует особо подчеркнуть, что **решение о достижении повышенных уровней освоения может быть принято только самим ребенком**, что учитель вправе только поощрять и всячески стимулировать появление у ребенка такого желания, но не вправе его принуждать или каким-либо образом дискриминировать (например, предъявлять ему без его согласия повышенные требования, не выставляя оценку за зачет, пока не будет выполнена дополнительная часть и т.п.).

Следует сообщить родителям, что будет несколько изменена структура домашнего задания. В каждом домашнем задании будет особо выделена обязательная часть, а также задания для желающих и индивидуальные задания. Обязательную часть домашнего задания должен выполнять каждый ученик независимо от своих желаний, интересов, способностей. Родители окажут своим детям большую помощь, если будут контролировать хотя бы сам факт выполнения заданного учителем.

СОСТАВЛЕНИЕ СПИСКА ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

ПЛАНИРОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Методическая подготовка учителя к использованию технологии, основанной на уровневой дифференциации обучения, начинается с подготовки списка планируемых результатов обучения.

Приступая к преподаванию данной темы, учитель обычно планирует основные цели ее изучения. Следует сразу же сделать и следующий шаг *продумать систему учебных заданий*, с помощью которой можно судить, достигнуты ли выдвинутые учителем цели, например,

- овладели ли дети фактическим материалом темы;
- умеют ли они делать необходимые выводы, подтверждать их результатами опытов и наблюдений или аргументировать;

- видят ли проявления изученных закономерностей в окружающей жизни;
- владеют ли они учебными навыками, специфичными для данного предмета, например, по естественно-научным предметам – экспериментальными навыками (могут ли выдвинуть гипотезу, спланировать эксперимент, отобрать необходимое оборудование, выполнить измерения, оформить надлежащим образом его результаты; прочесть и составить таблицу или график, найти необходимые данные)

Особенно тщательно следует *продумать и зафиксировать состав минимальных требований к подготовке по предмету*, которые будут предъявляться всем, даже самым слабым учащимся.

Определенную помощь в этом может оказать учебные программы, в частности их специальный раздел "Основные знания и умения учащихся".

Поясним сказанное на примере одной из целей обучения, стоящей в начальной школе: «*Читать осознанно, правильно, целыми словами вслух не менее 75 слов в минуту, про себя – с большим количеством слов*». Это требование включает ряд умений, которые необходимо формировать в ходе обучения: понимать главную мысль, отвечать на вопросы к тексту, составлять простой план и др.

С учетом специфики класса к концу букварного периода учитель может поставить следующие цели:

- *добиться от всех учащихся следующих умений:*
 - (1) плавного слогового чтения незнакомых предложений и коротких текстов со всеми буквами алфавита;
 - (2) ответить на вопрос учителя по прочитанному предложению или тексту;
 - (3) выбрать среди предложенных иллюстраций иллюстрацию к прочитанному предложению или тексту;
- *развивать у учащихся умение:*
 - (4) интонационно правильно, выразительно читать вслух тексты разной сложности;

- (5) отобрать и разложить в правильной последовательности иллюстрации к прочитанному тексту;
- (6) восстановить прочитанное предложение с опорой на изображенный символ, иллюстрацию, записанное слово; пересказать прочитанный текст с опорой на иллюстрации или ключевые слова; дополнить сюжет прочитанного текста, составить собственный рассказ по аналогии с прочитанным по сюжету, предложенному учителю;
- (7) задать вопросы учителю и одноклассникам по прослушанному тексту на уточнение понимания его основного содержания.

Одновременно с выделением *целей достижения* учителю необходимо продумать, на каких текстах, с помощью каких заданий он планирует проверять их достижение, каким критерием для оценки правильности выполнения каждого из заданий он будет пользоваться.

Аналогичный список детализированных целей достижения (или планируемых результатов обучения) составляется и по всем остальным важным целевым компонентам. Особо следует выделить результаты, связанные с формированием общеучебных навыков, в частности, со становлением контрольно-оценочной деятельностью школьников.

Подбирая задания для проверки факта достижения обязательных для всех целей, учитель должен постоянно соотносить их как с поставленными им целями, так и с общим уровнем подготовки класса. Лучшими заданиями этого уровня будут те, которые решат все дети.

Главное требование к заданиям, направленным на проверку повышенных уровней, – *разнообразие*: по сложности, по типам заданий, по формам представления и т.д. Подбирая эти задания, учителю следует ориентироваться на особенности детей данного класса. Желательно, чтобы каждый из них нашел среди предложенных заданий повышенной сложности хотя бы одно себе по силам и выполнил его.

В содержании проверочных заданий желательно также максимально сузить круг «обязательных» знаний, использовать все возможности, которые

дает существующее содержание образования для реализации, прежде всего, *деятельностного*, а не чисто знаниевого подхода, делать акцент на *общеучебные навыки* (на анализ текста, рисунков, графиков, таблиц; на использование справочной литературы; на понимание прочитанного путем выявления несоответствий или неаргументированных утверждений, установления неполноты или неоднозначности условий, подбора подходящего по контексту термина или связки, оценки правдоподобия высказывания и пр.), а не на специализированные предметные умения (типа: дать определение, изобразить схему предложения, решить усложненную задачу).

В *основной и старшей школе* одна из целей составления проверочных заданий состоит в том, чтобы в рамках действующих методических схем перенести акцент с "овладения основами базовой науки" на приобретение общей культуры в процессе изучения учебного предмета, направить усилия учащихся на овладение «языком» (способами и методами) базовых областей знания (например, планировать и выполнять наблюдения и/или измерения, оформлять, представлять и интерпретировать информацию и др.);

воспитывать критичность мышления (сравнивать и анализировать информацию, аргументы и суждения, полученные результаты, выполнять оценочные задания, решать задачи с недостатком и избытком данных); усилить прикладной аспект приобретенных знаний, формировать способность видеть действие изученных закономерностей в реальной действительности.

Полезно в качестве проверочных заданий использовать

- экспериментальные задания, задания на чтение таблиц и графиков; на анализ и интерпретацию текстовой и внетекстовой информации,
- использовать жизненные ситуации в фабулах задач вместо традиционных дидактических схем,
- ввести в содержание проверки выполнение логических операций (например, попросить детей ответить на вопрос "обгонит ли муха трамвай?", а не просто подсчитать скорость);

На каждое составленное требование желательно подобрать не менее 10 заданий: они ведь понадобятся и для предъявления их детям в качестве образцов, и для домашних заданий, и для отработки соответствующих знаний и умений в классе. К сожалению, несмотря на обилие дидактических материалов подобрать нужные задания обычно бывает нелегко – в учебниках и задачниках содержится мало неусложненных дополнительными условиями заданий. В этом случае учителю приходится составлять задания самостоятельно, ориентируясь в основном на задания тематических зачетов.

Результаты проделанной работы можно отразить в «*Списке планируемых тематических результатов обучения*», с которым необходимо познакомить детей и родителей в начале изучения темы.

Приведем фрагмент такой таблицы для начальной школы (формирование навыков чтения, конец букварного периода) и для основной школы (физика, 7 класс).

Таблица 2

***Список планируемых промежуточных результатов обучения.
Навыки чтения. Конец букварного периода***

<i>№ п/п</i>	<i>Планируемые результаты</i>	<i>Образцы проверочных заданий</i>	<i>Требования к выполнению</i>	<i>Сроки</i>
1 (об)	чтение незнакомых предложений чтение незнакомого текста	<i>Прочитай предложение: Бежал ёжик к лесу и вдруг увидел лису. Найди и прочитай предложение – подпись к картинке. Текст, аналогичный приведенному на с.159 «Русской азбуки» (В.Г. Горецкий, Просвещение, 1998)</i>	<u>Как минимум:</u> плавное послоговое чтение с проговариванием всех звуков	10 – 15.03
2 – 5	По целям 2 – 5 таблица заполняется аналогично			
6 (доп)	чтение незнакомого текста	<i>Текст, аналогичный приведенному на с.187 (там же), или текст по выбору ученика</i>	<u>Как минимум:</u> плавное чтение целыми словами с пословым чтением сложных слов	
7 – 9	По целям 7 – 9 таблица заполняется аналогично			

Таблица 3

**Список обязательных результатов обучения
Физика. 7 класс. Тема «Сила Архимеда. Плавание тел»**

№ п/ п	Планируемые результаты	Примеры заданий	Прочти в учебнике
1.	знать и применять формулу для расчета силы Архимеда	задачи для повторения № № 67, 68, 69; упр. 32 (3)	§§ 43 – 45
2.	уметь экспериментально измерить выталкивающую силу	Определите выталкивающую силу, действующую на гирию, и ее вес, если гирия опущена в воду а) полностью; б) наполовину.	

Принципиально важно, чтобы учащиеся в течение всей темы имели подобный список с примерами заданий, поскольку именно открытость и доступность ожидаемых результатов дают им возможность соотнести свой уровень подготовки с требованиями, предъявляемыми учителем, скорректировать процесс научения, сделать на этой основе правильный выбор уровня освоения материала.

ПЛАНИРОВАНИЕ ТЕКУЩИХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Список планируемых тематических результатов обучения используется учителем для подготовки текущих требований в ходе изучения темы. При этом текущие требования могут быть расширены по сравнению с тематическими за счет:

- *опорных заданий*, которые являются элементарными подзаданиями зачетных;
- требований к знанию *определений* понятий или величин, символики, *формулировок* законов;
- требований к проведению логических рассуждений, вывода (полного или некоторых его фрагментов) закономерностей, обоснований законов и т.п.;
- требований к знанию *порядка действий* и/или *алгоритмов*;
- требований к *оформлению* текста, решения задач, результатов выполнения лабораторных работ и т.п.;
- требований к *соблюдению правил техники безопасности* при работе с приборами.

Текущие требования должны составляться с некоторым "запасом" с тем, чтобы добиться определенного автоматизма исполнения привычных и часто повторяемых действий, подготовить детей к зачетной работе, обеспечить успешное ее выполнение. Вместе с тем важно и не перегружать чрезмерно

детей в ходе повседневной работы в классе и дома, трезво оценивать их возможности. *Посильными должны быть не только сами задания, но и весь объем классной и домашней работы в целом.*

Текущие требования и списки текущих результатов обучения выступают как цели уроков введения нового материала и уроков, посвященных его закреплению и отработки; служат основой для проведения опроса в классе и для дифференциации домашнего задания.

Приведем пример дифференцированного домашнего задания к уроку "Количество теплоты" (Физика, 8 класс).

Обязательно: 1. Найти в тексте § 8 ответы на вопросы 1, 6, 7 и записать их в тетрадь.

2. Выполнить упражнения:

$$8 \text{ кДж} = \quad \text{Дж}; \quad 7000 \text{ Дж} = \quad \text{кДж};$$

$$12,3 \text{ кДж} = \text{Дж}; \quad 108 \text{ Дж} = \quad \text{кДж};$$

$$0,04 \text{ кДж} = \text{Дж}; \quad 3150 \text{ Дж} = \quad \text{кДж}.$$

Желающим: 1. Прочсть § 8 и ответить устно на остальные вопросы к нему.

2. Упр. 4, №№ 4, 5 (устно).

Иванову: Подготовить сообщение (реферат) о теории теплорода⁹

В заключении суммируем все вышесказанное.

- Списки планируемых результатов обучения определяются учителем по каждой теме курса (или иному значимому этапу в обучении).
- На основе тематических результатов обучения составляются требования к текущему усвоению материала.
- В списках планируемых результатов обучения следует выделять требования и задания базового, опорного уровня (обязательные результаты) и дополнительные требования с соответствующими им заданиями повышенной сложности.

⁹ Учитель может поручить ученику самостоятельно подобрать нужную литературу, воспользовавшись, например, "Энциклопедическим словарем юного физика", либо порекомендовать ему книгу Н.Н. Андреева "Тепло и холод", или же ее адаптированный вариант в "Книге для чтения по физике"/Сост. И.Г. Кириллова.

- Составленные списки обязательных результатов обучения должны быть достаточно полны (содержать различные типы и формы заданий) и вместе с тем – реалистичны.
- Составленные списки планируемых результатов обучения должны быть обязательно известны и доступны детям с самого начала работы над темой.

СПОСОБЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ОБЯЗАТЕЛЬНЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ

Выделение списка обязательных результатов обучения (ОРО) является основой дифференцированного подхода к учащимся. Очень важно уже в самом начале изучения темы познакомить детей с этим списком, а на всех последующих уроках – вплоть до заключительного, – в каждом домашнем задании вести настойчивую кропотливую работу по его освоению. Именно это позволяет каждому ребенку учиться в спокойной, доброжелательной атмосфере взаимного уважения и сотрудничества, верно оценивать свои возможности, поверить в себя, преодолеть страх перед нежелательной отметкой.

Как правило, на первом уроке по теме задания списка обязательных результатов обучения не анализируются и не комментируются, так как материал еще не изучен и ученикам будут непонятны даже термины, используемые в вопросах и задачах.

Однако в некоторых случаях обращение к списку ОРО уже в самом начале становится методически оправданным и целесообразным. Так, например, когда многие понятия и способы действий, а также многие важные идеи уже изучались ранее. При этом учитель может обратить внимание учащихся на те задания, которые содержат знакомые им сведения. Целесообразно посвятить этому специальный *вводный урок актуализации пройденного*, на котором повторяется ранее изученный материал.

Положительный эффект такого урока многократно усиливается, если ему предшествует (или сопутствует) так называемый "входной тест", проводимый

по ранее изучавшемуся материалу. Анализ результатов его выполнения, как показывает опыт, оказывает позитивное воздействие на учащихся.

Работа со списком ОРО продолжается и в процессе первичного изучения нового материала, и в ходе его отработки: учитель постоянно обращает внимание детей на фактический материал, логические операции, алгоритмы действий, которые должны быть прочно ими усвоены; помогает им отметить, какую часть заданий из списка ОРО они уже научились выполнять, а что еще им предстоит освоить; конкретизирует и расширяет представление детей о содержании и степени сложности заданий, выносимых на зачет, возможных формулировках и формах их представления. На этапе подготовки к зачету дети получают представление о структуре зачета, примерном объеме и содержании обязательной части, критериях выставления оценок.

Таким образом, **ознакомление учащихся со списком ОРО ведется на всех этапах учебного процесса**. Было бы ошибкой отложить это ознакомление до конца изучения темы, и только на уроке подготовки к зачету предъявить детям один из вариантов тематического зачета. (К сожалению, именно так некоторые трактуют принцип открытости.) Ведь в этом случае список ОРО не выполняет своей главной функции – нацелить весь учебный процесс на достижение каждым ребенком учебного успеха. Дети же лишаются всяких ориентиров, а вместе с ними – спокойствия и уверенности в себе, зачастую чувствуя себе жертвой произвола.

Существует много способов ознакомления учеников с обязательными тематическими и текущими требованиями. Назовем некоторые, наиболее популярные.

1. Создание *специального стенда*.

Этот способ наиболее распространен среди учителей и может быть использован уже в самом начале изучения темы. На стенде вывешивается список тематических обязательных результатов обучения (аналогичный

рассмотренному выше). Целесообразно там же поместить и другую важную для учащихся информацию:

- график проведения консультаций, самостоятельных и контрольных работ, зачетов;
- текст тренировочного зачета;
- результаты сдачи зачета классом;
- "обобщенные планы" ответов;
- задания повышенной сложности; темы рефератов, мини-проектов и микроисследований; списки научной и научно-популярной литературы, в частности, статей; иные задания, пробуждающие интерес учащихся к предмету, стимулирующие их самостоятельную творческую деятельность;

2. Подготовка и тиражирование *индивидуальных списков тематических ОРО* для каждого ученика (если у учителя имеется такая возможность).

3. Ведение *специальных тетрадей* для работы со списком заданий обязательного уровня.

Этот способ используется в ходе всего изучения темы. В практике преподавания сложились разные варианты работы с такой тетрадью.

А. Самостоятельное ведение тетради ребенком. При этом в начале изучения темы в тетрадь переписываются все задания из вывешенного списка (или подклеивается полученный индивидуальный список тематических ОРО). От ребенка требуется представить к определенному заранее сроку (обычно – к уроку подготовки к зачету) подробные решения всех заданий. Это служит своеобразным допуском к зачету. Следует отметить, что подобное требование не принесет детям ничего, кроме пользы, даже в том случае, если они просто перепишут чужие решения.

Чтобы предупредить "авралы" в конце темы (ведь многие испытывают соблазн отложить эту работу на потом!), учителя часто принимают специальные меры:

- постоянно включают одно – два задания из списка в обязательную часть домашнего задания;
- делят всю работу на мелкие порции и ставят жесткие сроки для сдачи каждой из них;

- назначают ассистентов и консультантов, которые обязаны периодически при всех отчитываться, о том, как идут дела в их группе;
- объявляют график выборочной проверки тетрадей и др.

Преимущество этого способа состоит в том, что записи в тетради систематизированы, их легко просмотреть перед зачетом, велика доля самостоятельной работы ребенка. Недостатком самостоятельного ведения тетради является возможность появления в них ошибочных или нерациональных решений.

Б. *Совместное с учителем ведение тетради* позволяет устранить (или по крайней мере – минимизировать) отмеченный выше недостаток, но резко снижает степень самостоятельной работы детей. При совместном ведении тетради она постоянно лежит у ученика на парте. Задания из списка ОРО записываются в нее не сразу, а по мере изучения материала. Например, выполняются фронтальные экспериментальные задания, и то (или те) из них, которое соответствует зачетному, оформляются в этой тетради.

Можно и комбинировать оба способа. Так, многие учителя предлагают детям начинать с нового листа запись условия и решения задания, конкретизирующего каждое следующее требование (обычно при этом записывается и само требование). Те задания, которые дети выполняли и записывали вместе с учителем, отмечаются определенным образом (условие и решение задачи берут в рамочку, выделяют цветом и т.д.). По предложенному учителем образцу дети выполняют самостоятельно аналогичные задания дома или в классе. Эффективным оказывается такое домашнее задание: составить и решить в данной тетради задачу, аналогичную разобранный в классе.

4. Использование *специальной системы обозначения* (условных знаков, цвета и т.п.).

Этот способ широко используется на уроках закрепления для организации групповой работы учащихся, в различных дидактических материалах, при задании работы на дом. Применение этого способа расширяет представление детей о возможных типах и формах заданий. Он не должен,

однако, подменять собою список ОРО: слишком много получится отмеченных заданий. Выполнить их все при подготовке к зачету ребенок даже при всем желании не успеет, а систематизировать задания и отобрать необходимые – не сумеет, так как это слишком сложная для него работа.

5. Создание *картотеки* заданий обязательного уровня.

Она хранится в кабинете, и доступ к ней открыт ученикам. Желательно размещать карточки с заданиями в той же классификации, в какой составлен список ОРО. Пользование картотекой обычно проходит в присутствии лаборанта, или консультантов и ассистентов учителя из числа учащихся данного класса. Картотеку удобно использовать для организации дополнительной работы со слабыми учащимися, а также на уроках закрепления и отработки пройденного. Пополнять картотеку можно, в частности путем отбора и корректировки заданий обязательного уровня, составленных самими учащимися.

6. Составление варианта *тренировочного зачета*.

Этот способ используется для ознакомления учащихся не столько с самими заданиями (с ними учитель познакомил детей давно), сколько с их полной совокупностью. Сколько заданий будет на зачете, в каком порядке они расположены, в какой последовательности их лучше выполнять, как оформить решение, за что будет ставиться "зачет" – вот те вопросы, которые следует учителю обсудить с детьми во время проведения тренировочного зачета. Важно еще раз вселить уверенность в детей, показать им, что ничего нового на зачет не выносится, он состоит из уже ставших для них привычными заданий, которые они много раз решали во время изучения темы. Вариант тренировочного зачета может быть вывешен на стенд рядом со списком ОРО. В зависимости от класса иногда это целесообразно сделать уже после первых уроков, иногда – накануне урока подготовки к зачету. Большинство же учителей предпочитает вывесить этот вариант в конце этого урока, с тем, чтобы

дети могли еще раз уточнить формулировки и форму предъявления заданий, проработать их самостоятельно дома.

Подведем краткие итоги.

- В условиях уровневой дифференциации в основе всей работы учителя лежит список обязательных результатов обучения.
- Ознакомление учащихся со списком обязательных результатов обучения ведется на всех этапах учебного процесса, начиная с самых первых уроков.
- Способ предъявления обязательных результатов выбирается учителем в зависимости от этапа урока, особенностей класса, используемых методических подходов.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Составляя тематическое планирование, следует помнить, что усвоение изучаемого материала происходит в процессе учебной деятельности детей: при решении ими учебных (или проблемных) задач. Поэтому организация активного обучения на основе вовлечения детей в посильную учебную деятельность, **приоритетное внимание к этапам закрепления и отработки пройденного** – одна из основных задач учителя.

Перед началом изучения темы целесообразно с этой точки зрения проанализировать предлагаемые в предметных методических журналах или иных разработках варианты поурочного планирования с тем, чтобы выбрать тот, в котором больше времени выделяется на отработку материала, при необходимости скорректировав его.

Назовем некоторые часто встречающиеся в практике преподавания приемы, позволяющие более экономно и эффективно использовать учебное время.

1. Объяснение нового материала на основе самостоятельной практической деятельности детей (мини-исследования, фронтальные опыты, целенаправленное наблюдение, мини-проекты, case-studies и т.н.).

2. Организация *практикумов по решению задач или проблем* также позволяет резко увеличить число уроков, на которых осуществляется отработка материала. Этот прием особенно целесообразно применять в в старших классах.

3. *Блочная подача материала.*

Линейно-циклическое построение многих курсов основной школы часто создает условия для крупно-блочной подачи учебного материала. Наиболее целесообразно блочное изложение материала использовать при изучении прикладного материала, но возможно блочное изложение и фундаментального материала, объединенного вокруг общей проблемы.

4. *Развертывание последовательности учебных ситуаций*, направленных на формирование ориентировочных и исполнительских учебных действий.

Краткие итоги.

- При составлении поурочного тематического планирование приоритетное внимание уделяется отработке материала.
- Изучение материала желательно организовать крупными блоками на основе выделения нескольких узловых вопросов темы.
- В тематическом планировании должно быть выделено время для урока подготовки к зачету, на зачетный урок и резервное время на доработку материала темы по результатам зачета.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ОСВОЕННОГО И ВВЕДЕНИЕ НОВОГО МАТЕРИАЛА

В условиях уровневой дифференциации деятельность учителя направлена на одновременное решение двух задач:

- обеспечить достижение каждым учеником обязательных результатов обучения;
- создать условия для развития всех детей, четко сознавая при этом, что они имеют различные познавательные интересы и потребности (от любви до стойкого отвращения к предмету), различные познавательные возможности (к

восприятию и запоминанию информации, глубине и скорости ее переработки и др.), различный исходный уровень общей подготовки и подготовки по предмету.

Специфика работы учителя в условиях уровневой дифференциации обусловлена также тем, что право выбора уровня подготовки по предмету признается за учеником.

Иными словами, осуществление дифференцированного подхода к учащимся при введении нового материала означает прежде всего *дифференциацию требований к его усвоению* на основе явного выделения сведений, подлежащих обязательному изучению, а не дифференциацию самих учащихся. *Весь новый материал рассматривается со всеми учениками*, причем достаточно основательно, *на традиционно высоком уровне*, который задается программой и уровнем изложения материала в учебнике.

Высокий уровень преподавания предполагает, что при введении нового материала учитель убедительно показывает детям необходимость изучения данной темы, ее место в изучаемом курсе. В ходе изучения рассматриваются опытные основы вводимых понятий, законов, теорий; устанавливаются количественные закономерности, используются логические рассуждения и математические выводы; разбираются вопросы о границах применимости изучаемых законов и их практических приложениях. Преподавание ведется с учетом психологических особенностей детей, их жизненного опыта; используются активные методы и средства обучения.

Требование сохранить высокий уровень преподавания не противоречит осуществлению *дифференцированных подходов к введению нового материала*. Назовем некоторые из них.

1. Явное выделение обязательного теоретического материала.

При введении нового материала учитель знакомит учеников с обязательными требованиями к его усвоению и указывает тот учебный материал (определения, понятия или величин, факты, даты, формулы, выводы, алгоритмы действий или рассуждений, измерительные приборы и инструменты

и т. п.), знание которых обязательно для всех учащихся. Следует подчеркнуть, что эти сведения необходимы для выполнения заданий тематического зачета.

Выделенные теоретические сведения оформляются в виде *краткого конспекта*, который записывается на доске по ходу объяснения или подготавливается заранее (в виде презентации, слайда, записи на закрывающейся доске) и демонстрируется учащимся в конце урока. Желательно воспользоваться конспектом для того, чтобы еще раз восстановить с его помощью ход рассуждений и наиболее важные сведения из изученного. В конспект можно включить и образцы решения типичных задач.

2. Дифференцированное отношение к вводимому материалу.

В отличие от традиционной системы преподавания ученик не обязан полностью воспроизводить весь ход рассуждений учителя, вникая во все тонкости обоснований. Как правило, требуется уловить общую суть рассматриваемого вопроса, запомнить некоторые теоретические сведения, понять и освоить правила применения основных положений, порядок действий при выполнении практических заданий и/или решении задач. Эти вопросы учитель рассматривает скрупулезно и детально, ориентируясь на самых слабых учащихся.

Чтобы добиться понимания общей логики рассуждений, приводимых обоснований, сделанных выводов, формул и формулировок, границ применимости рассматриваемого положения, необходимо, как минимум

- повторить ход рассуждения и его основные моменты;
- провести демонстрационный эксперимент и фронтальные практические работы;
- показать образец выполнения типичного задания обязательного уровня.

Проведение же сложных логических рассуждений, математических выводов формул и т.п. может быть более свернутым, ориентированным в основном на подготовленных учащихся.

3. Варьирование способов введения нового материала.

А. Выбор доступного способа изложения.

Высокий уровень преподавания не означает, что новый материал должен вводиться самым сложным для восприятия способом (хотя именно такие подходы часто используются в учебниках, рекомендуются в методических руководствах). Можно обеспечить высокий уровень преподавания, применяя и доступные для детей способы изложения, суть которых сводится к постановке проблемы и обсуждению различных путей ее решения, выдвижению и проверке нескольких гипотез, рассмотрению проблемы на примере частного случая с последующим обобщением

Б. Самостоятельное изучение нового материала

Этот метод целесообразен, если учебный материал относительно прост и его изложение в учебнике соответствует структуре "обобщенного" плана, или же в случае, когда структура деятельности известна учащимся. Важно только иметь в виду, что при групповом методе изучения нового материала, в случае, если одна из групп состоит из слабо подготовленных учащихся, то ее руководителем должен стать сам учитель, в ином случае работа группы может оказаться парализованной, а дети не достигнут обязательных результатов обучения.

Еще одной сферой применения этого метода становится изучение альтернативного учебного материала, направленного на формирование одних и тех же способов действий. При этом возможны как индивидуальные, так и групповые формы работы. Обязательным условием является презентация учащимися самостоятельно изученного ими материала для всего класса.

Можно сочетать самостоятельную работу учащихся по изучению нового материала с групповой работой под руководством учителя. Вначале учитель четко формулирует в явном виде цель урока и задает структуру учебной деятельности в рамках учебной ситуации, основанной на постепенно усложняющихся учебных заданиях. В качестве примера разбирает с учащимися первые простейшие случаи, донося до них основные подходы. Далее предлагает тем, кто понял объяснение, работать самостоятельно, разбирая более сложные

случаи, а остальным – еще раз вместе разобрать основу ситуации и потренироваться в выполнении типичных заданий. Важно отметить, что учитель не делит класс на "сильных" и "слабых". Каждый ученик сам принимает решение, к какой из двух групп ему лучше присоединиться: к тем, кто работает самостоятельно, или тем, кто работает вместе с учителем.

В. Усвоение нового в процессе выполнения заданий.

В процессе выполнения тщательно спланированной системы заданий можно строить изучение многих новых понятий, объектов, явлений и т.д. При использовании этого способа важно так подобрать задачи, чтобы сильные ученики расширили и углубили свои представления о рассматриваемом явлении, в то время как слабые будут тренироваться в решении задач обязательного уровня.

Перечислим в заключении основные особенности этапа введения нового материала в условиях уровневой дифференциации.

- Весь новый материал рассматривается со всеми учениками на традиционно высоком уровне.
- В ходе изучения нового явным образом выделяется материал, подлежащий обязательному усвоению.
- Дифференцированный подход осуществляется на основе
 - дифференциации требований к усвоению изучаемого материала;
 - использования разной степени детализации в изложении материала;
 - выбора стратегии изучения материала;
 - сочетания различных способов представления информации.

ОТРАБОТКА И ЗАКРЕПЛЕНИЕ НОВОГО МАТЕРИАЛА

Этап закрепления материала имеет приоритетное значение в учебном процессе. Именно в ходе решения учебных и проблемных задач происходит осознанное усвоение теоретических знаний, формируются практические умения применения известных теоретических сведений, выполнения

логических операций, вырабатываются навыки обращения с приборами, пользования учебной и справочной литературой. Поэтому на этом этапе должны быть сконцентрированы основные усилия учителя. При этом очень важно так организовать учебную работу учащихся, чтобы каждый работал с присутствующим ему *индивидуальным темпом*, выполнял *посильную* для себя работу, получая на каждом уроке возможность испытать *учебный успех*.

Повышению эффективности работы класса по закреплению изученного способствуют следующие рекомендации.

1. *Начинать отработку материала следует с его первичного закрепления.*

Первичное закрепление проводится сразу же после его объяснения. Обычно – это небольшая часть урока. Целесообразно проводить его *на самых простых* заданиях и вопросах. Это позволит предотвратить одну из наиболее частых ошибок – предлагать учащимся соединить вновь полученные сведения с уже изученными сразу же после объяснения, когда еще не только не выработался алгоритм действий с новыми данными, но и не образовалось ясного представления об их месте в общей системе знаний.

Задания на этапе первичного закрепления должны выполняться с помощью одной, максимум двух, логических операций, требовать лишь прямого ответа на прямо поставленный вопрос. Желательно, чтобы детей не отвлекали и дополнительные трудности технического характера.

Лучше всего первичное закрепление проводить в форме фронтальной беседы, кратковременной самостоятельной или лабораторной работы.

2. Закрепление материала, как правило, *лучше начинать с совместной работы со всем классом, постепенно увеличивая степень самостоятельности* учащихся. Так, например, на уроке решения задач на предметах естественно-математического цикла первые задачи выполняются всем классом под руководством учителя. При этом обязательно анализируется условие задачи, записывается краткое условие, проводится тщательное обсуждение и

оформление рисунка, подробно записывается на доске ход решения задачи (со всеми необходимыми ссылками), проводятся числовые расчеты, проверка единиц измерения, записывается полученный ответ. В дальнейшем ученики самостоятельно выполняют сначала вычисления и краткую запись условий, затем – еще и рисунок, потом полностью самостоятельно решают аналогичные задачи.

3. При организации закрепления материала *необходимо уделить достаточное внимание заданиям обязательного уровня.*

Отработка заданий обязательного уровня важна и сама по себе, поскольку эти задания представляют обязательный для усвоения материал и будут вынесены на проверку в конце изучения темы. В то же время решение заданий обязательного уровня способствует более эффективному усвоению материала и на повышенном уровне. Это связано с тем, что задания обязательного уровня характеризуют круг опорных базовых знаний, необходимых для выполнения более сложных заданий и даже заданий творческого характера. Повышенное внимание к заданиям обязательного уровня полезно всем: и сильным, и слабым. Их выполнение поможет первым избежать досадных ошибок в решении сложных задач, а последним позволит поупражняться в решении простых задач, овладеть необходимыми основными навыками.

4. Следует целенаправленно *формировать систему заданий с постепенно нарастающей сложностью.*

Система заданий для закрепления учебного материала должна включать

- широкий спектр заданий *обязательного уровня*, которые должны уметь выполнить все ученики;
- задания *пропедевтического характера*, используемые для предупреждения типичных ошибок, допускаемых детьми при выполнении заданий обязательного уровня;
- задания *повышенной сложности*, предназначенные для учеников, быстро продвигающихся в усвоении материала.

Подбирая задания, важно следить за тем, чтобы их сложность нарастала достаточно медленно, не становясь непреодолимой преградой для детей.

Подобные системы заданий желательно иметь по всем важнейшим вопросам курса. Использование такой системы позволяет упростить организацию дифференцированной работы с учащимися при закреплении материала, максимально ее индивидуализировать. Имея в распоряжении такую систему заданий, учитель путем простого подбора из нее нужных в данный момент упражнений (на отработываемые типичные случаи, на предотвращение типичных ошибок и т.п.) выстраивает так называемую "*лестницу деятельности*", по которой ведет класс, определенную группу учащихся или даже каждого ученика.

Продуманная последовательность предъявления заданий (или заданная последовательность их выполнения) позволяет учителю легко организовать работу всего класса с учетом индивидуальных различий в темпе усвоения материала, в степени подготовки учащихся.

5. Наиболее рационально закрепление материала проводить в форме *работы с "подвижными" группами*.

Под подвижной группой понимается группа учащихся, состав которой может меняться от темы к теме, от урока к уроку, и даже в течение одного урока.

В любом классе объективно существуют две такие группы. Первая состоит из тех, кто на данный уже овладел материалом на обязательном уровне, вторая – из тех, кто еще этого уровня не достиг. (Причем в последней группе вполне могут оказаться и потенциально сильные, но "медленные" ученики).

Если учитель регулярно пользуется "обратной связью" (например, проводит кратковременные проверочные работы, проверяет выполнение домашнего задания у всех учащихся), он более или менее точно знает состав этих групп. Однако даже если учитель имеет только самое примерное представление о составе групп, это не мешает ему использовать методику работы в "подвижных группах" при условии, что выполняется одно из

основных требований уровневой дифференциации: обязательный уровень открыт для учащихся, и, следовательно, каждый ребенок имеет возможность самостоятельно отнести себя к одной из двух групп.

В любом случае *учитель в соответствии с реализуемой технологией обязан разрешить ребенку самостоятельно выбрать, на каком уровне ему работать* – на обязательном или на повышенном. Дети, как правило, интуитивно чувствуют свои силы и верно определяют уровень притязаний. Предоставляя им свободу выбора, мы создаем необходимые предпосылки для уточнения и корректировки самооценки, развиваем в них чувство ответственности за сделанный выбор, демонстрируем свое уважение к ним и их выбору, что благоприятно сказывается на взаимоотношениях в классе. При таких условиях ребенку становится легче признать, что он, возможно, ошибся в своей самооценке, и прислушаться к рекомендациям учителя.

Самую большую тревогу в этой ситуации у учителя вызывает сильный ученик, отказывающийся работать над заданиями повышенной сложности. Учителю, если он хочет добиться от такого ребенка работы на повышенном уровне, следует использовать только методы убеждения, пробуждать интерес, искать действенные побудительные стимулы, но ни в коем случае не прибегать к силовым методам (давлению, принуждению и т.п.). Правда, надо сразу оговориться, что такие ученики встречаются крайне редко, так что это скорее гипотетический, нежели реальный случай.

Гораздо чаще встречается иной вариант: дети, имеющие пробелы в обязательной подготовке, стремятся заниматься на повышенном уровне. В этом случае важно не подорвать веру детей в свои возможности, не лишить их шанса на успех. Учителю следует тактично и терпеливо объяснить им необходимость освоения обязательного уровня, некоторым можно даже предложить самостоятельно ликвидировать пробелы в домашней работе.

Методика работы с подвижными группами может быть различной. Выделим лишь некоторые существенные элементы.

1) Учитель по мере прохождения темы и часто даже в рамках одного урока работает *поочередно с разными группами*. Другая группа в это время работает самостоятельно по заданию учителя. Возможен вариант, когда обе группы работают самостоятельно, а учитель дает индивидуальные консультации нуждающимся в помощи ученикам.

2) Преимущественного внимания учителя в данный момент заслуживает группа с наибольшей численностью.

Как правило, *с группой обязательного уровня* учителю наиболее целесообразно поработать сразу после объяснения и первичного закрепления материала, непродолжительной совместной работы класса по выполнению заданий обязательного уровня, а также в середине этапа закрепления материала, когда выявлены типичные ошибки, допускаемые детьми при выполнении заданий обязательного уровня.

С группой повышенного уровня учитель обычно работает тогда, когда большая часть детей достигла обязательного уровня, а еще недостигшим нужны не столько объяснения учителя, сколько тренировка.

3) *Работая с группой обязательного уровня*, учитель может вновь пояснить трудные моменты в рассмотренном материале, повторяет с детьми основные сведения, напоминает и отрабатывает алгоритмы действий и т.п. Под его руководством ученики отвечают на вопросы, выполняют задания, возникающие ошибки совместно выявляются и исправляются.

4) *При работе с группой учащихся, достигших обязательного уровня*, главное внимание учителя сосредоточено на углублении и, отчасти, расширении знаний, их уточнении; на развитии интуиции детей, на ознакомлении учащихся с иными путями и способами рассуждений. При этом могут предлагаться нестандартные задания, требующие определенных творческих усилий.

5) Для организации самостоятельной работы *группы повышенного уровня* подбирается такая последовательность заданий с постепенно нарастающей сложностью, которая позволяет детям усовершенствовать свои представления

об изучаемом явлении, законе, познакомиться с различными частными случаями, развить формируемые навыки и т.п.

б) Для организации самостоятельной работы *группы обязательного уровня* подбираются обычно тренировочные задания обязательного уровня; задания пропедевтического характера, направленные на восполнение зафиксированных учителем пробелов в подготовке детей. Эффективны наглядные опоры (задания с решением), карточки-инструкции. К работе с этой частью класса полезно привлекать учеников-консультантов.

Подведем итоги.

- Этап закрепления пройденного имеет приоритетное значение в учебном процессе.
- Закрепление материала проводится с обязательным предъявлением образцов деятельности и начинается с решения самых простых типичных задач.
- Работа учащихся при закреплении организуется с учетом индивидуального темпа в усвоении материала.
- При закреплении материала полезна организация работы с "подвижными" группами.
- Дидактическим обеспечением дифференцированного подхода к учащимся на этапе закрепления материала является специально формируемая система упражнений на основе "лестницы деятельности".

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

ТЕКУЩАЯ ОЦЕНКА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

В начале изучения темы полезно провести стартовую оценку подготовки учащихся с целью определения исходного уровня подготовки, выявления мотивации к изучению нового материала. Стартовую оценку можно вести с помощью наблюдений, стандартизированных тестов. Можно использовать вопросник: «Что ты знаешь? Что бы ты хотел/а узнать? Какие вопросы у тебя

появились?» или письмо учителю о том, что, по мнению ученика, необходимо узнать, чтобы быть успешным.

Результаты такой оценки в *начальной школе* можно отметить, например, с помощью «лесенки достижений» (см. рис. 3), поместив фигурку, символизирующую исходный уровень владения данным навыком, на ту или иную ступеньку лесенки.

По ходу изучения темы идет оценка индивидуального прогресса учащихся. Достижения *младших школьников* удобно фиксировать с помощью *волшебных линеечек* (Т. Дембо, С. Рубинштейн), особенности применения которых подробно изучены и описаны в книге «Оценка без отметки» Г.А. Цукерман и др.. Этот прием полезно освоить не только учителям начальной школы, но и учителям, работающим в 5 – 6 классах. Его особую ценность представляет точная направленность на оценку формирования именно данного навыка, а не личности ребенка в целом¹⁰, а также то, что он способствует формированию адекватной самооценки. Продвижение ребенка в ходе изучения темы в ряде случаев полезно отмечать *оценкой в виде дроби*, знаменатель которой показывает количество ошибок, сделанных в предыдущей работе, а числитель – количество ошибок в данной работе. Следует помнить, что при оценке письменной работы (например, домашней) необходимо отмечать не только ошибки и погрешности в выполнении работы, но и *все удачные места работы*, делать *поощрительные записи*.

Текущие оценки, фиксирующие продвижение *младших школьников* в освоении всех умений, необходимых для формируемых навыков, можно заносить в специальный «Лист индивидуальных достижений» (см. рис. 3), который полезно завести для каждого ребенка. Освоенные навыки дети и учитель могут отмечать в нем с помощью уже упоминавшихся линеечек, или, например, закрашивая определенную клеточку – полностью или частично. В

¹⁰ Например, работа по списыванию текста в начальной школе может быть оценена с позиций пропуска или искажения букв. В той же работе следует показать, что ее можно оценить и с позиции «Все имена написаны с заглавной буквы» или «Проставлены все точки в конце предложений». Важно при этом найти такой критерий, по которому даже самый слабый ученик может заслуженно поставить себе высший балл.

листе индивидуальных достижений полезно фиксировать текущие оценки по всем формируемым на данном этапе навыкам. Так, для оценки уже обсуждавшихся навыков чтения (букварный период) этот лист может выглядеть, например, так:

Таблица 4

Лист индивидуальных достижений. Лесенка достижений

Ученик _____, Школа: _____ Класс: 1^а Учитель: _____

№ п/п	Формируемые навыки и умения		Даты						
			старт	окт.	нояб.	дек.	янв.	фев.	итог
1. Навыки чтения									
1.1	Техника чтения	Чтение слогов							
		Чтение слов							
		Ударение							
		Чтение предложений							
		Чтение текстов							
		Безошибочность чтения							
		Выразительность чтения							
1.2	Понимание прочитанного	Ответ на прямой вопрос по прочитанному							
		Восстановление пропущенного слова							
		Составление «устной картины»							
		Сопоставление прочитанного текста и иллюстративного ряда к нему							
1.3	Пересказ	С помощью							
		Без помощи							
1.4	Чтение наизусть								
1.5	Составление и чтение собственного рассказа								
2. Навыки письма									
Соответствующие навыки и умения отмечаются аналогично									
3. Вычислительные навыки									
Соответствующие навыки и умения отмечаются аналогично									
<i>Список формируемых навыков может быть продолжен учителем</i>									

В этом же листе можно отмечать продвижение ребенка в освоении иных умений, необходимых для формирования устойчивых навыков чтения, письма, вычислительных навыков, навыков экспериментальной и творческой деятельности, опыта социальных отношений, в частности навыков совместной работы, и др. Регулярность заполнения листа может быть и еженедельной. Заполнять лист может как учитель, так сам ученик (совместно с учителем и под его контролем). Впоследствии, по мере развития самооценки учащихся можно отказаться от листа достижений и предложить детям фиксировать свои индивидуальные продвижения самостоятельно, воспользовавшись с этой целью «Списком планируемых тематических результатов обучения».

В основной школе в целях текущего оценивания целесообразно использовать также следующие формы:

- промежуточные устные или письменные опросы;
- черновик письменной работы;
- проект исследования;
- тезисы или текст доклада;
- участие в дискуссии или дебатах;
- выполнение лабораторных исследований;
- вопросы для самоанализа и самооценивания (пример такого рода вопросов приводится ниже).

Примеры вопросов для самооценивания

Выполнение этой работы мне понравилось (не понравилось) потому, что

Наиболее трудным мне показалось _____

Я думаю, это потому, что _____

Самым интересным было _____

Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы сделал следующее _____

Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы по-другому сделал следующее

Я бы хотел попросить своего учителя _____

Целесообразно также использовать так называемую «*холистическую шкалу*». Оценка работ с ее помощью ведется следующим способом. Все работы учащихся раскладываются на группы в соответствии с разными критериями, например, на две стопки по общему признаку «*приемлемо – не приемлемо*», затем каждая из этих групп может быть рассортирована по иным критериям. Так, в стопке работ «*приемлемо*» может быть выделена группа работ, отвечающая признаку «*имеет некоторое особое качество*», или, напротив, группа работ с характерными недочетами («*неверное оформление*»). Стопку работ «*неприемлемо*» можно разложить на группы в соответствии с допущенными ошибками в общеучебных навыках (например, «*плагиат*», «*нарушена логика*», «*пробелы в фундаментальных знаниях*», «*ошибки в русском языке*»), или в соответствии с типичными ошибками, специфическими для данного предмета.

При оценке сформированности навыков универсальных учебных действий у младших школьников полезно использовать разновидность линейки Дембо-Рубинштейна, позволяющую наглядно отметить уровень развития той или иной способности ребенка, например, так, как это показано ниже .

Таблица 5

НАВЫКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

ФОРМУЛИРОВКА ВОПРОСОВ, ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

<ul style="list-style-type: none"> • Задаёт простые вопросы • Задавая вопрос, использует вопросительные слова 	<ul style="list-style-type: none"> • Задаёт конкретные вопросы, показывающие область интересов • Пытается формулировать ясные вопросы по теме исследования 	<ul style="list-style-type: none"> • Ставит исследовательские вопросы • Активно участвует в постановке вопросов по теме исследования
---	--	--

Уровень развития способности

ПЛАНИРОВАНИЕ

<ul style="list-style-type: none"> • Ставит цель исследования с помощью учителя • Следует плану, предложенному учителем • Использует источники информации, рекомендованные учителем 	<ul style="list-style-type: none"> • Ставит цель исследования самостоятельно • В целом представляет, как достичь цели • Пытается обнаружить способы получения информации 	<ul style="list-style-type: none"> • Самостоятельно ставит цель исследования и действует согласно этой цели • Планирует исследовательский проект • Знает, как получить необходимую информацию и использует разные способы ее получения
--	---	---

Уровень развития способности

СБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ ДАННЫХ

<ul style="list-style-type: none"> • В качестве источника информации использует только учебник • Описывает наблюдения с помощью учителя 	<ul style="list-style-type: none"> • Пытается использовать различные источники информации • Описывает наблюдения, используя знакомые способы 	<ul style="list-style-type: none"> • Отбирает нужную информацию из большого ее массива • Описывает наблюдения, используя рисунки, пояснения, таблицы и графики
---	--	--

Уровень развития способности

При промежуточной (тематической) оценке целесообразно сосредоточить основное внимание на проверке усвоения каждым учеником всей совокупности

тематических обязательных результатов обучения, поскольку именно их достижение является, по договоренности, главной обязанностью ученика. Успешное овладение обязательным уровнем требований должно рассматриваться как безусловный учебный успех и оцениваться положительной отметкой. В этих условиях наиболее целесообразен *систематический тематический контроль, проводимый с помощью зачетных работ.*

ЗАЧЕТНАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ЗАЧЕТНОЙ РАБОТЫ

Каждый тематический зачет состоит из двух частей: обязательной и дополнительной.

Обязательная часть зачета нацелена на проверку достижения обязательного уровня усвоения материала. Она и составляет собственно содержание тематического зачета, и по ее выполнению определяется, сдал учащийся зачет (достиг обязательного уровня овладения темой) или не сдал его.

При составлении тематических зачетов ставилась задача обеспечить достаточную *полноту проверки на обязательном уровне*, этим объясняется большое число заданий обязательной части. Для более полного охвата основных обязательных умений, формируемых при изучении конкретной темы, в ряде случаев составлены неидентичные по содержанию, но близкие по сложности варианты зачета с тем, чтобы в них в совокупности были представлены все основные типы заданий по данной теме.

Дополнительная часть зачета направлена на проверку овладения темой на повышенном уровне. Ее выполнение позволяет ученику получить дополнительное поощрение, например одну из повышенных оценок "4" или "5". Основное назначение *дополнительной части* – дать посильную нагрузку сильным учащимся, предоставить возможность продемонстрировать свои достижения тем, кто может и хочет освоить физику на более высоком, нежели обязательный, уровне. Задача полноты охвата материала на повышенном

уровне не ставится: для выставления ученику повышенной оценки достаточно убедиться в том, что он полностью владеет обязательными результатами обучения и при этом справляется с решением некоторых более сложных задач.

ПОДГОТОВКА К ЗАЧЕТУ

Подготовка к зачету начинается на первом уроке темы при ознакомлении учащихся со списком ОРО и продолжается в ходе изучения всей темы на всех этапах учебного процесса.

Помимо целенаправленной работы в ходе изучения темы полезно выделить специальный урок подготовки к зачету, проведя на нем *тренировочный зачет*. Выполняя задания тренировочного зачета ученики еще раз прорабатывают различные типы заданий, которые им будут предложены на зачете, получают представление об общем объеме заданий зачета, знакомятся с порядком их выполнения и правилами оформления решений. Каждый ученик может оценить свою готовность к сдаче зачета или обнаружить пробелы в подготовке, получить индивидуальное домашнее задание.

В ходе тренировочного зачета необходимо провести *инструктаж* учащихся о правилах предстоящей проверки. Можно рассказать, как будет проходить зачет, познакомить с критериями оценивания предстоящего зачета, сформировать вместе с классом нормы оценивания. Необходимо сообщить учащимся, что сначала нужно выполнить всю обязательную часть зачета, и только после этого переходить к заданиям дополнительной части; что повышенную оценку они смогут получить, только если наберут нужное число баллов по обязательной части; что засчитываться будут только полностью правильно выполненные задания.

Иногда ученики, видя, что для получения оценки “зачтено” можно выполнить не все задания обязательной части, не приступают к некоторым из них. Надо объяснить им, что в таком случае они могут не набрать нужного числа баллов из-за случайной ошибки в выполненном задании.

Тренировочный зачет составляется из заданий, *аналогичных* тем, которые будут на зачете. Работу с этими заданиями учитель строит, исходя из потребности класса в помощи учителя.

Можно, например, предложить ученикам выполнить самостоятельно обязательную часть зачета, после чего провести комментированную проверку всех заданий. Если класс нуждается в повторении материала, в дополнительных объяснениях, то такой работой можно предварить самостоятельное выполнение заданий. В некоторых случаях учитель может в ходе фронтальной работы с классом разобрать решение обязательных заданий и предложить записать их решение учащимся самостоятельно, а иногда – и полностью выполнить всю обязательную часть тренировочного зачета при совместной работе всего класса с записью решений на доске. Тренировочный зачет может быть предложен ученикам и в качестве домашней работы для подготовки к зачету.

ПРОВЕДЕНИЕ И ПРОВЕРКА ЗАЧЕТА

При проведении зачета желательно придерживаться следующих правил.

1. Все учащиеся должны находиться в равных условиях (все без исключения должны сдавать зачеты, оцениваться по единым критериям и т.п.).
2. Зачеты следует проводить в учебное время, желательно на предпоследнем уроке темы.
3. Все учащиеся должны выполнять обязательную часть зачетной работы, дополнительная часть выполняется по желанию ученика; к работе над нею разрешается приступать только после того, как будет выполнена обязательная часть зачета.
4. Проверку выполнения обязательной части работы следует провести во время урока сдачи зачета, а проверку выполнения дополнительной части – после уроков.
5. Во время зачета допускается использование учащимися справочных и дидактических материалов.

6. Учитель вправе отвечать на вопросы учащихся, оказывать помощь ученикам, испытывающим затруднения (здать наводящий вопрос; указать задание, выполненное с ошибкой; помочь обнаружить сделанную ошибку или восстановить ход рассуждений и т.п.).
7. Допускается досрочная сдача зачета (для наиболее подготовленных учащихся), в также сдача зачета по частям в ходе изучения темы (последнее рекомендуется для учащихся, испытывающих особые трудности в учебе).

Для организации проверки выполнения учеником обязательных заданий *на уроке* необходима предварительная заготовка. Решения заданий всех вариантов зачета записываются на одном листе, где выделяются номера заданий и ответы к ним. Используя эту запись, несложно быстро найти необходимое задание и проверить, правильно ли оно выполнено. Пример такой записи для одного из зачетов по физике (тема “Работа и мощность тока”, 8 класс) приводится ниже.

Таблица 6

№ задания	1	2	3	4	5	6	7 (эксп.)
Правильный ответ	В	600 Вт	100 Дж	1320 Вт	Г	В	1800000 Дж или 0,5 кВт·ч

ОЦЕНИВАНИЕ И ФИКСАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ЗАЧЕТА

Оценивание отдельных заданий

1. За успешное выполнение любого задания из *обязательной части* работы, независимо от его сложности, выставляется 1 балл. Этим подчеркивается равноценность всех заданий с точки зрения формирования опорных, базовых знаний и умений.

2. Задания *дополнительной части* оцениваются двумя, тремя или четырьмя баллами в зависимости от сложности задания, его трудоемкости, общеобразовательной «ценности» проверяемых навыков и других факторов.
3. Для того, чтобы за задание был выставлен максимальный балл (для заданий обязательной части – 1 балл), необходимо, чтобы оно было выполнено *полностью и без ошибок*. (Два задания обязательной части, выполненные наполовину, не дают в сумме один балл.)
4. Задание *обязательной части* считается выполненным полностью, если записан верный числовой ответ, или краткий ответ (в заданиях со свободным ответом) или верная литера (в случае выбора ответа). Ученик не обязан приводить краткую запись условий, показывать ход рассуждений, приводить обоснования ответа, приводить полную запись проведенных преобразований, вычислений и т.п., если только это напрямую не требуется в условии задания.
5. К оценке выполнения заданий *дополнительной части* можно подойти более строго, требовать детальных обоснований, тщательного оформления решения. Соответствующие требования учитель обязан сообщить ученикам и в случае их нарушения может снижать оценку за выполнение данного задания (из-за допущенных недочетов засчитать за задание, например, не 4 балла, как это предусматривается в зачетной работе, а только 3 или 2 балла).

Общее оценивание зачетной работы

1. Выполнение зачетной работы оценивается в соответствии с критериями, разработанными для каждого зачета. Таблица с критериями приводится в тексте зачета. В ней указывается минимальное число баллов, которое должен набрать ученик, чтобы получить ту или иную оценку по каждому зачету.
2. Выполнение *обязательной части* зачета оценивается по двухбалльной шкале: "зачтено" – "не зачтено". Сумма баллов, заработанных учеником,

равняется числу верно выполненных обязательных заданий, а неверное выполнение или невыполнение остальных заданий не учитывается. От ученика не требуется выполнить все обязательные задания, он может допустить ошибку в каком-то задании или к какому-то заданию не приступить вовсе, но все же получить оценку “зачтено”.

3. Выполнение *дополнительной части* оценивается только в том случае, если ученик набрал нужное число баллов по *обязательной части*. Для получения каждой из оценок "4" и "5" указывается два критических значения: не только число баллов, которое нужно набрать за выполнение дополнительных заданий, но и число баллов, которое требуется набрать по обязательной части.

Приведем в качестве примера критерии оценивания одного из зачетов, обязательная часть которого состоит из 9 заданий, а дополнительная часть – из 3 заданий. Каждое обязательное задание оценивается одним баллом, первое дополнительных задания – тремя баллами, а два других дополнительных задания – двумя баллами каждое. Критерии оценивания зачета представлены в таблице:

Таблица 7

Отметка	"Зачет"	"Зачет и 4"	"Зачет и 5"
Обязательная часть	7 баллов	8 баллов	8 баллов
Дополнительная часть		2 балла	3 баллов

Для получения оценки "зачет" ученику достаточно получить, как минимум, 7 баллов, то есть выполнить верно семь из девяти *обязательных* заданий. При этом неважно, как выполнит ученик оставшиеся два задания: верно, неверно или не выполнит совсем.

Для того, чтобы получить оценку "4", ученик должен набрать не меньше 8 баллов по *обязательной* части и получить хотя бы 2 балла по *дополнительной* части (то есть достаточно справиться с восемью обязательными и одним дополнительным заданиями).

Для получения оценки "5", ученик должен тоже набрать не меньше 8 баллов по *обязательной* части и получить хотя бы 3 балла по дополнительной части (например, справиться с одним экспериментальным заданием или ответить на качественные вопросы).

Критерии должны строго выдерживаться учителем при оценивании зачетов. В противном случае потеряется их смысл как определенного педагогического договора между учеником и учителем, а также пропадет дисциплинирующее воздействие этого договора на учеников.

В тех случаях, когда учитель видит, что данные критерии слишком высоки, что учащиеся его класса при значительной работе на этапах, предшествующих зачету, не в состоянии выполнить предъявляемые к ним требования, рекомендуется провести **коррекцию критерия**. Например, учитель может уменьшить критическое число баллов, необходимое для получения оценки "зачет". Подчеркнем несколько моментов, связанных с коррекцией критериев оценивания зачетов.

1) Если класс плохо справился с зачетом, не нужно сразу пытаться ослабить требования к оценке всех последующих зачетов. Плохие результаты могут быть получены от недостаточной работы на этапе закрепления материала, или от того, что какая-то конкретная тема оказалась трудной для учащихся. Кроме того, нужно иметь в виду, что первые зачеты почти всегда дают плохие результаты: для учеников непривычны новые формы проверки, требования к оформлению заданий, правила оценивания. Они еще не ощутили, что на обязательном уровне *весь материал* будет проверен у *всех учащихся*, а в случае неудачи им придется все равно дорабатывать материал, по которому у них есть пробелы.

С течением времени регулярно осуществляемая зачетная проверка знаний оказывает дисциплинирующее влияние на учеников, и результаты сдачи зачетов, как правило, существенно повышаются.

2) Более предпочтительно корректировать именно критерии, а не содержание обязательной части зачета, поскольку обязательные задания обычно подбираются так, чтобы охватить по возможности полно основные сведения по проверяемому материалу, а также учесть право учащихся на случайную ошибку.

3) Задания дополнительной части можно частично или полностью заменить другими заданиями, более соответствующими программе обучения. Учитель вправе по своему усмотрению изменить критерии выставления повышенных оценок, вводить в сильных классах даже определенные ограничения во времени выполнения обязательной части (как правило, за счет включения более трудоемких заданий в дополнительную часть).

4) Коррекцию критерия нужно проводить *до зачета*, а не в ходе его проведения или проверки. Измененный критерий согласовывается с учащимися (или доводится до их сведения), и после этого он строго выдерживается при оценке зачета для всех без исключения учащихся.

Фиксация результатов сдачи зачетов

1. Для оценок за выполнение зачетной работы в журнале выделяются специальные колонки.

Обычно учителя выделяют две графы. В одной из них выставляется отметка "зачтено", в другой – "4" или "5", если ученик получил одну из них. Если ученик не сдал зачет, то соответствующая клетка не заполняется, пока он его не пересдаст.

2. Результаты выполнения проверочных работ целесообразно заносить в специальные *листы учета и контроля* (тематические, рубежные, итоговые и т.д.). Покажем, как может выглядеть такой лист при оценке уже обсуждавшихся навыков чтения в конце букварного периода.

Допустим, что для проверки трех выделенных в нашем примере (см. с. 21) обязательных целей достижения используется 6 заданий (по два для каждой из целей). Каждое из обязательных заданий оценивается одним баллом. Обязательная часть считается выполненной, если ученик правильно выполнил не менее 7 заданий.

Проверить сформированность более сложных навыков, соответствующих целям 4 –7 в нашем примере, учитель предполагает с помощью 4 комплексных заданий, два из которых оценены им и детьми в 5 баллов, а еще два – в 7 баллов. Для получения поощрительной отметки «хорошо» по общей договоренности, необходимо выполнить полностью хотя бы одно любое задание. Для получения оценки «отлично» одно (любое) задание должно быть выполнено полностью и еще одно – частично.

В этом случае лист контроля имеет вид:

Таблица 8

Лист рубежного контроля. Проверка навыков чтения

Школа: _____ Класс: 1^а Всего заданий: обязательных 9 (9 баллов), дополнительных 4 (24 балла)

Учитель: _____

Всего по списку _____ чел.

Дата проведения _____

Оценка	Зачтено	Хорошо	Отлично
Обязательная часть	4 и более баллов	5 и более баллов	5 и более баллов
Дополнительная часть	менее 5 баллов	5 –7 баллов	более 7 баллов

№ п/п	Фамилия имя	Выполнение заданий, направленных на проверку достижения выделенных целей	
		Обязательная часть (цели 1- 3, задания 1-9)	Дополнительная часть (цели 1- 3, задания 1-9)

		1 (3 б)		2 (3 б)		3(3 б)		оценка	4 (5 б)	5 (5 б)	6 (7 б)	7 (7 б)	оценка
		1	2	3	4	5	6		10	11	12	13	
1		+	+	+	+	+	-	зачтено	5		3		отлично
2		+	+	+	+	-	-	зачтено	5				хорошо
3		+	+	-	+	-	-		2	2	2		

При правильном определении целей достижения и способов их проверки *Листы индивидуальных достижений* и *Листы учета и контроля* дают учителю всю необходимую информацию: о том, как идет процесс обучения, каковы затруднения у отдельных детей, достиг ли учитель и класс в целом поставленных целей, что должно быть откорректировано в процессе последующего обучения. Они позволяют также осуществлять обратную связь с учеником и родителями, причем гораздо более информативную, чем это позволяют традиционные отметки. Конечно, такая схема более трудоемка, чем выставление троек и пятерок, но она и лучше отвечает стоящим задачам, тем более что очень часто учителя сами идут по такому пути.

Итоговое оценивание учащихся

Итоговое оценивание школьника (за четверть, полугодие, год) непосредственно зависит от

- дифференцированной критериальной оценки учащихся, выделяющей различные аспекты учебных достижений учащихся, выражающихся в результатах сдачи зачетов и
- интегральной критериальной оценки сформированности универсальных учебных действий, отражающейся в их «портфеле достижений» и в результатах защиты проекта (для учащихся основной и старшей школы) или выставке (для младших школьников).

Приведем в качестве примера возможный состав «портфель достижений» старшеклассника.

В «портфель достижений» включаются следующие работы выпускников:

- *по русскому языку и литературе* – от двух до четырех работ творческого характера, выполненных в ходе обучения (сочинения, эссе, заметки в школьную газету или СМИ и т.п.);
- *по иностранному языку* – не менее пяти подготовленных монологов на заданные темы в пределах тематики изучаемых сфер общения, аудиозаписи подготовленного диалога на заданную тему и спонтанной диалоговой речи на общие темы;
- *по истории, обществознанию* – от двух до четырех выполненных в ходе обучения мини-проектов, презентаций или иных работ творческого характера;
- *по математике* – пакет математических исследований, выполненных в ходе обучения, или заданий прикладного характера, существенной частью которых является использование математических методов и рассуждений;
- *по естественнонаучным предметам* – пакет экспериментальных лабораторных работ, выполненных в ходе обучения и не менее двух выполненных в ходе обучения мини-проектов, презентаций или иных работ творческого характера в любой из областей естественнонаучного знания или в междисциплинарной области,
- *по предметам по выбору* (по каждому предмету) – по одной – две работы творческого или прикладного характера, выполненных в ходе обучения,
- документальные свидетельства выдающихся достижений выпускников в отдельных областях или видах деятельности (наградные листы, свидетельства, благодарности, сертификаты, грамоты победителей олимпиад и т.п.).

Положительная итоговая оценка выставляется ученику в том и только в том случае, если все зачеты за этот период им сданы. При этом условии,

независимо от текущих оценок, он обеспечил себе, как минимум, положительную оценку "зачтено". Если по каким-либо причинам ученик (неважно, слабый он или сильный) к концу четверти не смог сдать все зачеты, то рекомендуется его *не аттестовывать за данную четверть до тех пор, пока он не погасит свою задолженность*.

Четвертные и годовые оценки выставляются учителем на основании результатов зачетных работ и «портфеля достижений». При этом некоторые учителя в конце четверти или в конце года отводят время на повторение пройденного материала и предоставляют учащимся возможность повысить свою оценку, пересдав темы, оценки за которые их не удовлетворяют.

ПЕРЕСДАЧА ЗАЧЕТА

1. Если ученик не получил "зачет" за обязательную часть, то он должен эту часть пересдать. Пересдавать нужно не все задания обязательной части, а только те, с которыми ученик не справился. Для этого учитель подбирает аналогичные задания из другого варианта или из любого другого источника, а может и сам составить нужные задания.

2. Очень важно провести пересдачу (досдачу) зачета как можно скорее, чтобы долги учащихся не накапливались и не затрудняли изучение дальнейшего материала.

3. Пересдачу зачета следует проводить на других уроках, не выделяя для этого специального времени после уроков. Например, можно предложить ученику задачу, аналогичную той, с которой он не справился на зачете, в качестве дополнительного задания при устном опросе, или во время самостоятельной работы, или при проверке домашнего задания. В некоторых случаях можно рекомендовать дать ученику соответствующее задание на дом.

4. Вопрос о пересдаче дополнительной части решается учителем по своему усмотрению.

Краткие итоги.

- Подготовка, проведение и досдача зачета проводятся в учебное время.
- Контрольная работа должна содержать обязательную часть, направленную на проверку усвоения обязательных результатов обучения, и дополнительную часть, содержащую задания повышенной сложности.
- Обязательная часть выполняется всеми учащимися без исключения, дополнительная часть выполняется только желающими.
- Выполнение зачетной работы оценивается на основе заранее объявленных учителем критериев выставления оценок, которые должны быть едины для всех учащихся класса. Учитель вправе изменить критерии, предлагаемые в текстах тематических зачетов.
- За успешное выполнение обязательной части ученик получает оценку “зачтено”, за успешное выполнение обязательной и дополнительной частей – оценку “зачтено” и одну из повышенных оценок (“4” или “5”).
- Результаты выполнения зачетной работы фиксируются в листе учета и контроля знаний; полученные оценки заносятся в специально отведенные графы журнала.
- Непременным условием обучения является “закрытие” пробелов, допущенных учеником во время сдачи зачета.
- Итоговая оценка за четверть, полугодие или год выставляется только тогда, когда сданы все зачеты за соответствующий учебный период и вынесена позитивная интегральная оценка учебной деятельности учащегося.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ПРОГРАММЕ ДАЛЬНЕЙШИХ РАЗРАБОТОК В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА ДОСТИЖЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТА К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, И ИХ АПРОБАЦИИ

В ходе дальнейших работ над проектом «государственные образовательные стандарты второго поколения» целесообразно продолжить разработки в области проектирования учебного процесса, направленного на достижение требований стандарта к результатам освоения основных образовательных программ.

Основными направлениями работ при этом должны стать

- конкретизация *рекомендаций* по проектированию учебного процесса в начальной школе в предметных областях «Русский язык», «Чтение», «Математика», «Окружающий мир», их согласование с Требованиями к результатам освоения программы начального образования, Программой развития универсальных учебных действий у младших школьников», Моделью оценки результатов освоения программы начального образования, и, в частности, с моделью итоговой аттестации выпускников начальной школы;
- создание *тематических зачетов* по предметам «Русский язык», «Чтение», «Математика», «Окружающий мир» в начальной школе;
- проектирование *учебных ситуаций* в предметах «Русский язык», «Чтение», «Математика», «Окружающий мир», стимулирующих развитие системы универсальных учебных действий, отвечающих интересам и познавательным возможностям младших школьников;
- разработка системы интегральных оценок учебно-познавательной деятельности младших школьников, включая «портфели достижений», определение тематики, выполнение и презентацию результатов проектной деятельности, проведение «выставок образовательных достижений младших школьников.

Апробация подготовленных материалов предусматривает

- этап их экспериментальной проверки в отдельных школах страны;
- организацию обсуждения в экспертном сообществе;
- опытную проверку рекомендаций по организации учебного процесса в начальной школе;
- создание банка «учебных ситуаций», стимулирующих развитие системы универсальных учебных действий у младших школьников.

Список использованных источников.

1. Оценка без отметки. /Миндарова В.А., Романеева М.П., Суховерша Л.А. и др.//Под ред. Г.А. Цукерман. – М.-Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999.
2. Особенности психического развития детей 6 – 7-летнего возраста.//Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988
3. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988.
4. Поливанова К.Н. К вопросу об определении общих оснований отбора содержания образования//в кн. Каким должен быть образовательный стандарт. – М., 2002.
5. Уровневая дифференциация обучения. Из опыта работы. Выпуск 1./Состав. О.Б. Логинова.-М.: "Перспектива", 1993.
6. Уровневая дифференциация обучения. Из опыта работы. Выпуск 2./Состав. О.Б. Логинова.-М.: "Образование для всех", 1994.
7. Уровневая дифференциация обучения. Тематические зачеты. Начальная школа. Русский язык. Математика. Физика. Биология. Химия. - М.: "Перспектива", 1993 – 1995
8. Уровневая дифференциация обучения. Методические рекомендации. Русский язык. Математика. Физика. Биология. Химия. - М.: "Перспектива", 1995 – 1997.
9. Современная учебная книга: подготовка и издание. //Под ред. С.Г. Антоновой, А.А. Вахрушева
10. Методология формирования Программы развития универсальных учебных действий. А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина. – рукопись, 2006.