Министерство образования и науки РФ

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

Институт педагогики и психологии

Кафедра педагогической психологии

Контрольная работа

по педагогической психологии

Тема

Проблема оценки и самооценки в учебной деятельности. Требования к педагогическому оцениванию

Сидельникова Анастасия Игоревна

Ростов, 2009

Содержание

Введение

1. Оценка и самооценка в обучении

2. Требования к педагогическому оцениванию

Заключение

Список использованной литературы

# Введение

Каждый субъект образовательного процесса (педагог, учащиеся, родители, администрация и пр.) заинтересован в обеспечении качества образования.

Сегодня большинство стран Центральной и Восточной Европы, в том числе и Россия, выработали основы политики контроля и оценки образовательной деятельности в рамках глобальной реформы систем образования своих стран. Эти страны приступили к определению норм (стандартов) при разработке программ обучения, что является важным этапом национальной политики в области образования и контроля его качества как составной части. Эти нормы (стандарты) являются необходимой основой для определения целей образовании, создания единого в стране педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми-людьми в разных типах образовательных учреждений.

Однако в целом в России еще не приняты необходимые меры для создания регулярной системы оценки работы учебных заведений и системы образования в целом. Необходимо отметить, что в этой сфере существует фундаментальное противоречие: с одной стороны, автономия учебных заведений и преподавательского корпуса от государства в сфере определения программ обучения значительно расширяется; а с другой стороны, автономия учебных заведений и преподавателей может вступать в противоречие с систематическим процессом оценки результатов их деятельности со стороны государства.

В данной работе мы рассмотрим проблемы оценки и самооценки в процессе обучения на примере младшего школьного возраста, а также сформулируем, какие требования предъявляются к педагогическому оцениванию.

# 1. Оценка и самооценка в обучении

Оценка[[1]](#footnote-1) - установление степени выполнения школьниками задач, поставленных перед ними в процессе обучения, уровня их подготовки и развития, качества приобретенных знаний, сформированных умений и навыков.

Употребляется в трех основных значениях: 1. Применительно к учебному процессу - определение степени успешности в освоении знаний, навыков, умений, предусмотренных учебной программой. Оценки подразделяются на текущие, промежуточные, итоговые и выражаются числом баллов. Одной из форм промежуточной оценки являются зачеты, свидетельствующие об успешном усвоении определенной части какого-либо курса. 2. Выявление степени готовности к освоению курса учебного заведения более высокого ранга - оценка результатов предшествующей учебной деятельности на вступительных экзаменах. 3. Определение уровня реально имеющихся знаний в целях индивидуализации учебной программы в системе открытого образования или в каких-либо иных целях.

Если педагоги обещают воспитать у учеников умение учиться, они тем самым обещают воспитать у детей здоровую самооценку: спокойную уверенность в себе (без самолюбования), сочетающуюся со спокойной самокритичностью (без самоедства).

Чем младше ребенок, тем больше он нуждается в оценке своих усилий. Как сделать, чтобы ученик совершал усилия не ради учительской оценки или хотя бы не только ради нее? Зависимость от внешней оценки снижается тогда, когда у человека формируется внутренняя оценочная инстанция - самооценка. Самооценка начинается там, где ребенок сам участвует в производстве оценки - в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям[[2]](#footnote-2).

## Оценка и самооценка в учебной деятельности на примере младшего школьного возраста

Самооценка младшего школьника чрезвычайно чувствительна к учительским оценкам; от того, какова школьная система оценочных взаимоотношений, во многом зависят особенности складывающейся детской самооценки. Система школьного оценивания нацелена на развитие рефлексивной, дифференцированной, осознанной, устойчивой, адекватной самооценки школьников. (Разумеется, каждое слово педагогической программы должно быть строго выверено: мы полагаем, что здоровая самооценка рефлексивна, но в меру, дифференцирована и осознана лишь до определенной степени, устойчива и адекватна лишь относительно.) Эта система к концу младшего школьного возраста может принести желаемые плоды, если учителя выполнят два основных правила безопасности в обращении с детской самооценкой[[3]](#footnote-3):

1) Будут постоянно иметь в виду, что детская самооценка (конкретная) развивается благополучно только на крепком фундаменте положительной общей самооценки (базисного, безусловного принятия ребенка).

2) Развивая конкретные самооценки ребенка, стремясь сделать их более адекватными, дифференцированными, осознанными, устойчивыми, взрослые смогут удерживать себя от чрезмерного развивательного энтузиазма (например, не добиваться значительного снижения завышенной самооценки неуспевающего ребенка или не стремиться к полной объективности оценочных суждений).

«Генеральной линией» психического развития младших школьников в условиях учебной деятельности является становление рефлексии- способности человека обращаться к основаниям своих и чужих действий. «Генеральной линией» развития самооценки ребенка в младшем школьном возрасте является становление рефлексивной самооценки - знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Способность оценивать границу собственных возможностей и выходить за нее в поисках неизвестного активно формируется во всех звеньях учебной деятельности, однако центром, узловой точкой ее формирования и функционирования является учебное действие оценки.

В течение младшего школьного возраста в условиях систематически организованной учебной деятельности у ребенка может произойти качественный скачок в развитии рефлексивной способности оценивать границу своих возможностей. Если учитель будет целенаправленно формировать учебное действие оценки, то младший школьник научится не только фиксировать трудности (это доступно дошкольнику), но и анализировать их причины; от фиксации самого факта незнания или неумения он может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть. Вместо дошкольного «Я не могу решить эту задачу, что мне надо делать?» (запрос образца или инструкции) может родиться учебное «Я решу эту задачу, если...» (далее формулируется гипотеза о недостающем знании)[[4]](#footnote-4).

Для того чтобы научить ребенка знать о своем незнании, не действовать в новой ситуации наугад, а остановиться, понять, чего не хватает для успешного действия, и начать поиск недостающего знания, учитель создает особые учебные ситуации недоопределенности или задания с недостающими данными. Выход за границу собственных знаний и умений, построение догадок о неизвестном, работа в «зоне недоопределенности», где нет готовых образцов, где предстоит опробовать непроверенное и несанкционированное, где высок риск ошибки, - вот в чем состоит школьное «приращение» рефлексивной способности оценивать себя. Чтобы выйти за границы проверенного, устойчивого, надежного опыта, любому человеку требуется некоторая отвага. Рискнуть и отважиться на поиски неизвестного тем легче, чем уверенней человек себя чувствует и чем крепче, надежней его окружение. Итак, развитие рефлексивности как нового качества конкретной самооценки младших школьников возможно лишь на основе чрезвычайно устойчивых и надежных отношений базисного доверия сначала к учителю и одноклассникам, а потом и к себе - рискующему работать с неизвестностью, неопределенностью. Задача воспитания рефлексивной самооценки (как составляющая часть более общей педагогической задачи воспитания умения учиться) не решается полностью в рамках начальной школы[[5]](#footnote-5).

Десятилетние дети - выпускники начальной школы - еще не могут достичь полной оценочной самостоятельности. Во-первых, они еще дети (вернее, им надо позволить чувствовать себя детьми, безопасность и надежность жизни которых обеспечивают взрослые), и для них очень важна похвала значимого взрослого как подтверждение базисного принятия. Даже самый-самый самостоятельный ребенок время от времени обращается к учителю с чрезвычайно инфантильным: «У меня хорошо?» Не столько содержательной оценки, сколько поощрительной улыбки ждет этот ребенок от учителя. И улыбка эта содержит глобальную оценку общей значимости существования этого ребенка, а не конкретную оценку его конкретного действия.

Вторая причина неполной оценочной самостоятельности младших школьников состоит в том, что оценка границ своих знаний, умений и способности не является отдельной деятельностью, эта способность складывается лишь в более широком контексте учебной самостоятельности. К концу начальной школы умение учиться самостоятельно в своей развитой форме еще не может быть сформировано. Навыки самостоятельного поиска ответов на собственные вопросы, включающие, прежде всего умение работать с книгой и другими культурными средствами самообразования, а также умение самостоятельно проверять собственные гипотезы - эти грани умения учиться формируются в средней школе. Достойным итогом начального обучения мы считаем сформированность у ребенка умений: а) по-разному действовать с задачей однозначной, недоопределенной, нерешаемой; б) с помощью вопроса или гипотезы доопределять недоопределенную задачу. Но, чтобы вырастить такие способности к концу начальной школы, их надо «посадить» и культивировать с самого начала. Какие культурные средства оценочного взаимодействия между учениками и учителем для этого используются?

Поисковую и исполнительскую активность ребенка на уроке надо оценивать по-разному, но равнодостойно. Только тогда обеим сторона; ученичества будет придана равная ценность в глазах детей и их родителей. Существующая оценочна универсальная - пятибалльная отметка оценивает только исполнительскую часть труда школьника, обесценивая тем самым поисковые, творческие усилия ребенка, не получающие социально выраженного признания.

В обучении, построенном на теории учебной деятельности, особое внимание к оценке детского творчества естественно: центральным событием учебной деятельности класса является совместный поиск новых, отсутствующих у детей способов действия. И все учителя, работающие в этой традиции, щедро благодарят детей за любые проблески новой мысли, поощряют творцов, но все это происходит устно! А вот навыки оцениваются письменно. Это придает двусмысленность оценочным отношениям учителей и учеников. Когда в письменной форме мы оцениваем только ЗУНы, то мы невольно задаем ребенку несколько искаженную систему ценностей: ведь надолго фиксируется только одна сторона школьных усилий ребенка, родители видят только тетради, только тетради сохраняются в семейном архиве, а похвала за необычайно умный ответ к вечеру вырождается в «Меня сегодня учительница на уроке похвалила!» Такой навыковый крен в оценивании чрезвычайно вредит нам, делая основное событие урока - творческий поиск принципиально нового решения - меньшей ценностью, чем написанный без ошибок диктант.

Чтобы поднять в ранге поисковые, творческие, а не только репродуктивные усилия ребенка, необходимо найти письменную (знаковую) и социально-значимую (заметную для одноклассников и родителей) форму фиксации творческих находок детей во время общеклассных дискуссий и работы в малых группах[[6]](#footnote-6). В нашей культуре, где творчество и творцы чрезвычайно высоко ценятся, существует универсальная форма человеческой благодарности создателям нового - признание их авторства. Сознание собственного авторства через его социальное признание - вот та культурная оценочная форма, которая органична для творчества, особенно на его начальных этапах.

Отняв у детей отметку - любимую игрушку младшего школьника - мы обязаны достойно компенсировать это лишение. Мы серьезно и уважительно относимся к потребности ученика в обобщенной мере для оценки собственных учебных достижений и трудностей. Совместное производство такой меры и есть основа оценочных взаимоотношений учеников и учителя.

Безотметочное оценивание навыков основано на следующих принципах[[7]](#footnote-7):

1) Сначала содержательная оценка работы должна быть предельно дифференцирована, чтобы каждое усилие ученика было оценено отдельно, лишь для людей со зрелой, внутренне дифференцированной самооценкой удобна внешне нерасчлененная оценка (например: «ноль ошибок» - как высший балл за диктант).

2) Оценочные шкалы должны быть все время разные, чтобы система оценок не была привязана только к пяти-, десяти-, стобалльной шкале, а обладала гибкостью, была в состоянии тонко реагировать на прогресс (или регресс) в успеваемости ученика. К примеру, показывать разницу между пятнадцатью и пятью ошибками в диктанте у ребенка с логопедическими проблемами (в пятибалльной системе оценок сокращение числа ошибок вдвое не отразится на отметке: за обе работы ученик получит «двойку»).

3) Оценка учителя - это прежде всего средство выращивания здоровой самооценки ребенка, поэтому ученики должны: а) получить от учителя однозначные, предельно четкие критерии оценки; б) участвовать в разработке этих шкал вместе с учителем. Им должна быть открыта «внутренняя» кухня оценивания. Тогда в более зрелом возрасте они самостоятельно и чрезвычайно рационально переведут любую нестандартную оценочную шкалу в конвенциальную (пяти-, десяти- или стобалльную).

4) Самооценка ребенка должна предшествовать оценке учителя, лишь тогда оценочные отношения перестанут быть односторонними, своеобразной игрой в одни ворота.

Еще раз подчеркнем: лишь на первых порах установления оценочных взаимоотношений сравнение учительской оценки и детской самооценки является средством воспитания относительной адекватности самооценки ребенка. Более безопасным и эффективным механизмом коррекции завышенных и заниженных самооценок младших школьников является не сравнение детской самооценки с учительской, а сравнение двух собственных самооценок - прогностической и ретроспективной. Прогностическая самооценка (оценка предстоящей работы) в принципе труднее ретроспективной, но именно она является «точкой роста» самой способности младших школьников к оцениванию себя. Предлагать детям оценить свои возможности справиться с предстоящей работой можно лишь после того, как ретроспективная самооценка учеников уже достаточно осознана, адекватна и дифференцирована.

Отношения с самим собой, меняющимся в результате приобретения нового опыта, - стержень самооценочных взаимоотношений. Задача взрослых — обеспечить ребенка средствами фиксации и оценки собственных изменений на каждом шаге приобретения новых знаний и умений.

Учебная деятельность, по меткому определению Д.Б. Эльконина[[8]](#footnote-8), - это деятельность по самоизменению. В этой формуле зафиксирована не реальность учебной деятельности, а мечта о такой школе, где дети являются не почвой для посева «разумного, доброго, вечного», а добровольными соучастниками образовательного процесса (воспроизводства культуры). И если мы хотим сделать ученика субъектом собственного научения (изменения собственных возможностей), необходимо насытить учебную деятельность средствами, с помощью которых ученик может объективировать те изменения, которые происходят с ним в процессе обучения. Пока таких средств у ребенка нет, задача воспитания человека, умеющего учиться, т.е. планировать собственные изменения, не может быть решена.

Если у учителя существуют проблемы с самопринятием, это не может не сказаться на характере его оценочных взаимоотношений с детьми.

# 2. Требования к педагогическому оцениванию

Педагогическую оценку правомерно рассматривать как особого рода стимул. В мотивации индивидуального поведения при возникновении потребности в интеллектуальном и нравственном развитии в специфических видах деятельности-обучении и воспитании - педагогическая оценка играет ту же самую роль, какую выполняет любой другой стимул при актуализации иных потребностей в различных видах деятельности[[9]](#footnote-9).

Педагогическая оценка является специфическим стимулом, который действует в учебной и воспитательной деятельности и определяет ее успех.

Такая оценка должна обеспечивать максимум мотивированности ребенка именно в данных видах деятельности с учетом следующих четырех обстоятельств:

- знания необходимого и достаточного множества разнообразных стимулов, которые влияют на стремление ребенка к успехам в учении и воспитании;

- знания подлинных мотивов участия детей разного возраста в данных видах деятельности;

- знания индивидуальных различий в мотивации учения и воспитания;

- знания ситуативных факторов, которые воздействуют на мотивацию усвоения информации, формирование умений и определенных качеств личности у детей.

Любая профессиональная деятельность невозможна без оценочного компонента[[10]](#footnote-10). Оценка необходима для подведения итогов при анализе достигнутого результата, при этом она выступает связующим звеном между закончившимся процессом и вновь нарождающимся, т.к. сравнение желаемого результата и полученного приводит к осознанию рассогласования между ними - к проблемности. В педагогической деятельности оценивание помимо анализа результатов собственной педагогической деятельности учителем представлено еще в одном, специфическом именно для педагогики аспекте. Учитель должен оценить результаты учебной деятельности школьников или студентов, а также научить их самих выносить объективную оценку результатам собственной деятельности и действий своих товарищей. Эта специфика педагогического оценивания, к сожалению, очень часто возводится в абсолют и рассматривается как единственная составляющая педагогического оценивания. Более того, из средств воздействия оценка, а точнее ее цифровое выражение - отметка, становится целью учебно-воспитательного процесса и для учителя, и для его учеников. Отметка выступает в руках учителя как способ поощрения и наказания. Результатом таких трансформаций является то, что учитель монополизирует право на оценивание, забывая учить этому своих учеников, иногда не допуская даже мысли о том, что ученик тоже оценивает своего учителя.

Мы рассматриваем педагогическую деятельность как процесс, включающий в себя последовательность педагогических ситуаций. Ситуация, по точному замечанию С.Л. Рубинштейна, всегда проблематична, поскольку в нее включено нечто имплицитное, что не задано эксплицитно, в ней всегда есть пустые незаполненные места, через которые проглядывает нечто выходящее за ее пределы и связывающее ее со всем существующим. Б.Ф.Ломов подчеркивал, что ситуация - это не отдельное событие, а система событий, которая является причиной того или иного поведенческого акта, благодаря которому собственно ситуация и меняется[[11]](#footnote-11).

В этой системе ситуаций оценивание выступает в двух аспектах: во-первых, в качестве самостоятельной ситуации, когда учитель ставит цель оценить и научить оценивать результаты работы учащихся, изменения в их личностном и профессиональном развитии, отношения к изучаемому предмету, учебной группе и к самому педагогу; во-вторых, в качестве этапа в любой педагогической проблемной ситуации. "Выработка педагогического решения связана с определением имеющейся и требуемой, необходимой информации. …На основании такого оценивания по критериям оптимальности, экономичности и эффективности вырабатывается наиболее предпочтительный вариант решения, принятие которого осуществляется педагогом с учетом способов его реализации".

Анализ и разрешение педагогической проблемной ситуации осуществляется учителем на нескольких уровнях: ситуативном и надситуативном. Ситуативный уровень обнаружения проблемности связан с выялением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия. При этом идет реконструкция способов осуществления деятельности. В итоге решения, принимаемые учителем, ориентированы не на смысл педагогической деятельности, не на цель и общественное предназначение, а на сиюминутную тактику и выгоду. Надситуативный уровень обнаружения проблемности характеризуется стремлением педагога выйти за пределы данной ситуации, постановкой познавательных задач, касающихся процесса в целом. Следствием этого будет формирование различных типов обобщений, укрупнение единиц деятельности, развитие прогностической функции мышления учителя. Мы попытались рассмотреть особенности оценки, выносимой ситуативно и надситуативно мыслящими педагогамии; содержание эталона, используемого этими категориями учителей для сравнения и вынесения итогового результата; цели, преследуемые учителями в ситуации оценивания. Актуальность выбранной темы продиктована следующими обстоятельствами. Во-первых, методологическую трудность представляет само определение понятия "оценивание" и, как следствие, организация исследования данного процесса. Во-вторых, отсутствие достаточно разработанной теории оценивания. В-третьих, социальный заказ, поступающий от педагогов,- обучение оценочным умениям с целью корректировки учебно-воспитательного процесса и собственной педагогической деятельности. В-четвертых, абсолютизация оценочных суждений и монополизация учителем права на оценивание.

Начиная с исследований Б.Г. Ананьева[[12]](#footnote-12), психологи интересуются формами оценивания, влиянием оценки и отметки на развитие личности ребенка; пытаются разрабатывать новые формы оценки, воплощать в школе принцип безоценочного, а точнее безотметочного суждения. Это ситуация, в которой причина и следствие поменялись местами.

Педагогическое оценивание служит реальным инструментом осознания обучающимся своих достижений и недоработок. Без знания своих результатов невозможно обеспечить субъектную позицию в образовании. Также, педагогическое оценивание обеспечивает процессы стимулирования учебной активности, создает условия для формирования самооценки, определяет процессы формирования личностного «Я» обучающегося, пробуждает творческие силы. Грамотное педагогическое оценивание должно направлять развитие учащегося от внешней оценки к самооценке.

Компетентность в оценивании других должно сочетаться с самооценкой педагога.

Требования к педагогическому оцениванию[[13]](#footnote-13):

1. Знание многообразия педагогических оценок;
2. Знакомство с литературой по данному вопросу;
3. Владение (применение) различными методами оценивания.
4. Знание функций педагогической оценки;
5. Знание видов педагогической оценки;
6. Знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;
7. Владение методами педагогического оценивания;
8. Умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах;
9. Умение перейти от педагогического оценивания к самооценке

# Заключение

Таким образом, образование предполагается оценивать как результат и процесс деятельности каждого учебного заведения со стороны контроля уровня знаний и умений обучающихся (одновременно педагогическим коллективом и внешними, государственными органами), так и со стороны контроля, оценки деятельности преподавателей.

Скажем лишь несколько слов об оценке деятельности преподавательского состава.

Нет никакого сомнения в том, что существует связь между образовательным уровнем преподавателя и достигнутыми результатами его учеников; более того, это самый легкий, упрощенный и одновременно опасный способ определения соответствия преподавателя занимаемой должности. Необходимо учитывать, что преподаватели и учебные заведения являются всего лишь элементом образовательной системы, и, вполне возможно не самым влиятельным среди множества других, от которых зависят учебные достижения школьника. Поэтому при понимании необходимости оценки деятельности педагога для контроля качества образования важно помнить, что этот элемент оказывает меньшее влияние на академические, учебные достижения, чем семейное окружение или индивидуальные особенности обучающегося (задатки, мотивация и пр.).

# Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Л., 1935.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2000.
3. Немов Р.С. Психология: В трех томах. - М., 1999.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие/Под ред. Смирнова С.А. - М., 1998.
5. Педагогическая психология./Под ред.И.Ю. Кулагиной. М, 2008, 480с.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология - М., 1998.
7. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. - М., 2000.
8. http://www.iro.yar.ru/institut/kdino/aaa/index.shtml
9. http://www.4stupeni.ru/stady/metod/263-ocenka-i-samoocenka-v-obuchenii.html
1. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология - М., 1998. С.374 [↑](#footnote-ref-1)
2. http://www.4stupeni.ru/stady/metod/263-ocenka-i-samoocenka-v-obuchenii.html [↑](#footnote-ref-2)
3. http://www.iro.yar.ru/institut/kdino/aaa/index.shtml [↑](#footnote-ref-3)
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2000.С. 387 [↑](#footnote-ref-4)
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие/Под ред. Смирнова С.А. - М., 1998.С.267 [↑](#footnote-ref-5)
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2000.С. 346 [↑](#footnote-ref-6)
7. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. - М., 2000. С. 132 [↑](#footnote-ref-7)
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология - М., 1998. С.143 [↑](#footnote-ref-8)
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие/Под ред. Смирнова С.А. - М., 1998. С. 174 [↑](#footnote-ref-9)
10. Немов Р.С. Психология: В трех томах. - М., 1999. С. 198 [↑](#footnote-ref-10)
11. Педагогическая психология./Под ред.И.Ю.Кулагиной. М, 2008, С.376 [↑](#footnote-ref-11)
12. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Л., 1935. С. 221 [↑](#footnote-ref-12)
13. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Л., 1935. С.232 [↑](#footnote-ref-13)