ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра немецкой филологии

КУРСОВАЯ РАБОТА

по методике на тему:

«Роль оценки на уроке иностранного (немецкого) языка в начальной школе»

Выполнил: студент НЯ-52

Ишмухамедов Р.Р.

Проверила: ст. преподаватель

Лебедева Л.К.

АСТРАХАНЬ - 2010

Оглавление

Введение

1.1 Сущность контроля и оценки результатов обучения в начальной школе

1.2 Виды контроля результатов обучения

1.3 Оценка результатов учебно-познавательной деятельности младших школьников

1.3.1 Требования к оцениванию

1.3.2 Характеристика цифровой и словесной оценок

1.4 Причины необъективности педагогической оценки

1.5 Школьный балл - проблемы и решения

1.6 Ученые о роли и назначении оценки и отметки в школьном обучении

1.7 Школьная адаптация

1.8 Оценка на уроке иностранного языка

Выводы

Список использованной литературы

Введение

Существующая сегодня традиционная для массовой школы модель начального образования нуждается в серьезнейшей модернизации. Она перегружена, создает весьма неблагоприятный фон для дальнейшего развития детей (на последующих ступенях образования), вносит негативный вклад в проблему здоровья школьников, ориентирована на формальное усвоение большого массива информации и в малой мере отвечает задачам реального развития личности.

Подобная ситуация нуждается в выработке и реализации качественно новой, личностно и развивающе-ориентированной целостной парадигмы начального образования, имеющей целями:

* охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
* сохранение и поддержка индивидуальности ребенка;
* формирование у младших школьников желания и умения учиться;
* развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой.

Начальная школа должна измениться так, чтобы реальностью стал педагогически организованный процесс развития ребенка, чтобы получаемые ребенком знания имели действительно развивающий эффект, причем именно для этого ребенка.

Откровенная заинтересованность ребенка, любознательность и инициативность - вот очевидные показатели, что идет процесс развития, а не просто «натаскивание» на определенные знания.

Для решения данной задачи требуется создание следующих психолого-педагогических условий:

* Личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми.
* Развивающие педагогические технологии, ориентированные на специфику возраста.
* Предметно-пространственная среда, стимулирующая коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребенка, организованная в зависимости от возрастной специфики его развития.
* Пересмотр существующей 5 – бальной оценочной системы и роли оценки в осуществлении вышеназванных функций.

В нашей работе мы постараемся раскрыть всю важность последнего, из названных пунктов, на пути к формированию новой модели начального образования, через призму преподавания немецкого языка.

1.1 СУЩНОСТЬ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Проверка и оценка достижений младших школьников является весьма существенной составляющей процесса обучения в одной из важных задач педагогической деятельности учителя. Этот компонент наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса (содержание, методы, средства, формы организации) должен соответствовать современным требованиям общества, педагогической и методической наукам, основным приоритетам и целям образования в первом звене школы.1

Система контроля и оценки позволяет установить персональную ответственность учителя и школы в целом за качество процесса обучения. Результат деятельности учительского коллектива определяется, прежде всего, по глубине, прочности к систематизации знаний учащихся, уровню их воспитанности и развития. Система контроля и оценки не может ограничиваться утилитарной целью - проверкой усвоения знаний и выработки умений и навыков, но конкретному учебному предмету. Она ставит более важную социальную задачу: развить у школьников умение проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения.

Контроль и оценка в начальной школе имеют несколько функций2:

Социальная функция проявляется в требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки ребенка младшего школьного возраста. Образованность в данном случае используется как широкое понятие, включающее в себя возрастной уровень развития, воспитания и осведомленности школьника, сформированное его познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности. В ходе контроля проверяется соответствие достигнутых учащимися знаний-умений-навыков, установленным государством эталоном (стандартом), а оценка выражает реакцию на степень и качество этого соответствия (отлично, хорошо, удовлетворительно, плохо). Таким образом, в конечном счете, система контроля и оценки для учителя становится инструментом оповещения общественности (учеников класса, учителей, родителей и др.) и государства о состоянии и проблемах образования в данном обществе и на данном этапе его развития. Это дает основания для прогнозирования направлений развития образования в ближайшей и отдаленной перспективе, внесения необходимых корректировок в систему образования подрастающего поколения, оказания необходимой помощи, как ученику, так и учителю.

Образовательная функция определяет результат сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительным. Со стороны учителя осуществляется констатация качества усвоения учащимися учебного материала: полнота и осознанность знаний, умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях, умение выбирать наиболее целесообразные средства для выполнения учебной задачи; устанавливается динамика успеваемости, сформированность/несформированность качеств личности, необходимых как для школьной жизни, так и вне её, степень развития основных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение); появляется возможность выявить проблемные области в работе, зафиксировать удачные методы и приемы, проанализировать, какое содержание обучения целесообразно расширить, а какое исключить из учебной программы.

Воспитательная функция выражается в рассмотрении формирования положительных мотивов учения и готовности к самоконтролю как фактору преодоления заниженной самооценки учащихся и тревожности.

Правильно организованный контроль и оценка снимают у школьников страх перед контрольными работами, снижают уровень тревожности, формируют правильные целевые установки, ориентируют на самостоятельность, активность и самоконтроль3.

Функция управления очень важна для развития самоконтроля школьника, его умения анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать оценку педагога. Учителю функция управления помогает выявить пробелы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности ("что я делаю не так...", "что нужно сделать, чтобы...") и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса. Таким образом, устанавливается обратная связь между педагогом и обучающимися.

Информационная функция является основой диагноза планирования и прогнозирования. Главная её особенность - возможность проанализировать причины неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса как со стороны ведущего этот процесс, так и со стороны ведомого.

Нельзя забывать и другую важную роль, которую играет контроль. Известно, что учащиеся специально готовятся к контрольной работе, к зачёту, к экзамену. В присутствии преподавателя все учащиеся выполняют заданные упражнения. Письменным работам уделяется больше внимания, если их будут проверять. Одним словом, наличие или ожидание контроля стимулируют учебные действия учащихся, являются дополнительным мотивом их учебной деятельности.

Стимулирующую функцию в основном связывают с оценкой, а иногда и называют оценочной функцией. Однако сама оценка выходит за границы контроля и представляет собой подкрепление, если её используют в обучающих, а не просто в карательных целях. Что касается контроля, то его стимулирующая функция не выходит за рамки рецептивных учебных действий учителя.

Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки (включая и отметки) создает определенный эмоциональный фон и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию ученика. Действительно, оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку: но может и огорчить, записать в разряд "отстающих", усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками.

Реализация этой важнейшей функции при проверке результатов обучения заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать эмоциональной реакции школьника (радоваться вместе с ним, огорчаться вместе с ним) и ориентировать его на успех, выражать уверенность в том, что данные результаты могут быть изменены к лучшему.4 Это положение соотносится с одним из главных законов педагогики начального обучения - младший школьник должен учиться на успехе.

Ситуация успеха и эмоционального благополучия - предпосылки того, что ученик спокойно примет оценку учителя, проанализирует вместе с ним ошибки и наметит пути их устранения.

Малочисленность функций контроля ни в коем случае не должна принижать его значения в обучении. Более того, если учитывать, что организация обучения и мотивация в обучении представляют собой фундамент и движущую силу обучения иностранным языкам, то станет ясно, какая важная роль отводится функциям контроля.

Само собой разумеется, что без информации о состоянии обучаемого (обратная связь) невозможно грамотно управлять учебным процессом, а без систематической работы учащихся, которую трудно представить без стимулирования, нельзя сформировать у них навыки и умения. Функцию же контроля реализует только учитель. Справочный материал учебника, а также обучающие машины создают благоприятные условия для самоконтроля, подлинный же контроль по-прежнему способен осуществить только учитель.

1.2 ВИДЫ КОНТРОЛЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Текущий контроль - наиболее оперативная, динамичная и гибкая проверка результатов обучения. Обычно он сопутствует процессу становления умения и навыка, поэтому проводится на первых этапах обучения, когда еще трудно, говорить о сформированности умений и навыков, учащихся. Его основная цель - анализ хода формирования знаний и умений учащихся. Это даёт учителю и ученику возможность своевременно отреагировать на недостатки, выявить их причины и принять необходимые меры к устранению; возвратиться к еще не усвоенным правилам, операциям и действиям. Текущий контроль особенно важен для учителя как средство своевременной корректировки своей деятельности, внесения изменений в планирование последующего обучения и предупреждения неуспеваемости.

В данный период школьник должен иметь право на ошибку, на пробный, совместный с учителем анализ последовательности учебных действий. Этот пункт определяет педагогическую нецелесообразность поспешности в применении цифровой оценки - отметки, карающей за любую ошибку, и выводит на первый план усиление значения оценки в виде аналитических суждений, объясняющих возможные пути исправления ошибок. Такой подход поддерживает ситуацию успеха и формирует правильное отношение ученика к контролю.5

Тематический контроль заключается в проверке усвоения программного материала по каждой крупной теме курса, а оценка фиксирует результат.

Специфика этого вида контроля6:

1) ученику предоставляется дополнительное время для подготовки и обеспечивается возможность пересдать, досдать материал, исправить полученную ранее отметку;

1. при выставлении окончательной отметки учитель не ориентируется на средний балл, а учитывает лишь итоговые отметки по сдаваемой теме, которые "отменяют" предыдущие, более низкие, что делает контроль более объективным;
2. возможность получения более высокой оценки своих знаний. Уточнение и углубление знаний становится мотивированным действием ученика, отражает его желание и интерес к учению.

Итоговый контроль проводится как оценка результатов обучения за определенный, достаточно большой промежуток учебного времени - четверть, полугодие, год. Таким образом, итоговые контрольные работы проводятся четыре раза в год: за I, II, III учебные четверти и в конце года.

1.3 ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

Оценивание есть определение качества достигнутых школьником результатов обучения. На современном этапе развития начальной школы, когда приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя:

1. качество усвоения предметных знаний – умений - навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования;
2. степень сформированности учебной деятельности младшего школьника (коммуникативной, читательской, трудовой, художественной);
3. степень развития основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, связно излагать мысли, творчески решать учебную задачу и др.);
4. уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности; степень прилежания и старания.

Первый параметр оценивается отметкой за результат обучения, остальные - словесными суждениями (характеристиками ученика). Следует обратить особое внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за уровнем познавательных интересов и самостоятельностью обучающегося.

1.3.1 Требования к оцениванию

Прежде всего, необходимо учитывать психологические особенности ребенка младшего школьного возраста: неумение объективно оценить результаты своей деятельности, слабый контроль и самоконтроль, неадеватность принятия оценки учителя и др. Любая проверка знаний должна определяться характером и объемом ранее изученного материала и уровнем общего развития учащихся.

Не менее важно требование объективности оценки. Это проявляется, прежде всего, в том, что оценивается результат деятельности ученика. Личное отношение учителя к школьнику не должно отражаться на оценке. Это особенно важно потому, что нередко педагог делит детей на отличников, хорошистов, троечников и, невзирая на конкретный результат работы, ставит отметку в соответствии с этим делением: отличнику - завышает, а троечнику - занижает.7

Характер принятия школьниками оценки учителя зависит от степени сформированности у них самооценки.8

Реализация этого требования имеет особое значение в развитии учебно-познавательной мотивации ребенка и его отношения к учению. Отрицательной стороной деятельности учителя по контролю и оценке является его эгоцентричность. Он стоит как бы над детьми, только сам имеет право оценить, похвалить, исправить ошибки. Ученик не принимает участия в этой деятельности. Более того, его участие часто наказывается ("не подсказывай" - а он нашел у соседа ошибку; "исправил" - а он у себя нашел ошибку...). Такой подход формирует у школьника убеждение в том, что оценка - проявление отношения учителя не к его деятельности, а к нему самому.

Учителю следует помнить, что одним из основных требований к оценочной деятельности является формирование у школьников умений оценивать свои результаты, сравнивать их с эталонными, видеть ошибки, знать требования к работам разного вида. Работа учителя состоит в создании определенного общественного мнения в классе: каким требованиям отвечает работа на "отлично", правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от работы, нужно сделать, чтобы исправить ошибки? Эти и другие вопросы становятся основой коллективного обсуждения в классе и помогают развитию оценочной деятельности школьников.

В процессе реализации воспитательной функции создаются условия для формирования тех качеств личности, которые становятся стимулом положительного отношения к учению. Это касается, прежде всего, умения и желания осуществлять самоконтроль. Сюда относятся: умение сравнивать результат своей деятельности с эталоном; умение анализировать правильность (неправильность) выбора способа учебного действия, средств достижения цели; поиск ошибок в чужой и своей работах, анализ их причин и определение путей исправления.

Таким образом, система контроля и оценки становится регулятором отношений школьника и учебной среды. Ученик превращается в равноправного участника процесса обучения. Он не только готов, он стремится к проверке своих знаний, к установлению того, чего он достиг, а что ему еще предстоит преодолеть.9

Учитель применяет для оценивания цифровой балл (отметку) и оценочное суждение.

1.3.2 ХАРАКТЕРИСТИКА ЦИФРОВОЙ И СЛОВЕСНОЙ ОЦЕНОК

Характеристика цифровой оценки (отметки):

"5" ("отлично") - уровень выполнения требований значительно выше удовлетворительного: отсутствие ошибок как по текущему, так и по предыдущему учебному материалу; не более одного недочета (два недочета приравниваются к одной ошибке); логичность и полнота изложения.

"4" ("хорошо") - уровень выполнения требований выше удовлетворительного: использование дополнительного материала, полнота и логичность раскрытия вопроса; самостоятельность суждений, отражение своего отношения к предмету обсуждения. Наличие 2-3 ошибок или 4-6 недочетов по текущему учебному материалу; не более 2 ошибок или 4 недочетов по пройденному материалу; незначительные нарушения логики изложения материала; использование нерациональных приемов решения учебной задачи; отдельные неточности в изложении материала;

"3" ("удовлетворительно") - достаточный минимальный уровень выполнения требований, предъявляемых к конкретной работе; не более 4-6 ошибок или 10 недочетов по текущему учебному материалу; не более 3-5 ошибок или не более 8 недочетов по пройденному учебному материалу; отдельные нарушения логики изложения материала; неполнота раскрытия вопроса;

"2" ("плохо") - уровень выполнения требований ниже удовлетворительного: наличие более б ошибок или 10 недочетов по текущему материалу; более 5 ошибок или более 8 недочетов по пройденному материалу; на рушение логики, неполнота, нераскрытость обсуждаемого вопроса, отсутствие аргументации либо ошибочность ее основных положений.3

Характеристика словесной оценки (оценочное суждение)

Словесная оценка есть краткая характеристика результатов учебного труда школьников. Эта форма оценочного суждения позволяет раскрыть перед учеником динамику результатов его учебной деятельности, проанализировать его возможности и прилежание. Особенностью словесной оценки являются ее содержательность, анализ работы школьника, четкая фиксация (прежде всего!) успешных результатов и раскрытие причин неудач. Причем эти причины не должны касаться личностных характеристик учащегося ("ленив", "невнимателен", "не старался").

Оценочное суждение сопровождает любую отметку в качестве заключения по существу работы, раскрывающего как положительные, так и отрицательные ее стороны, а также способы устранения недочетов и ошибок.3

Среди прочих, на наш взгляд, воспитательная и мотивационные функции являются основополагающими для успешного изучения иностранных языков. Именно к этим функциям мы и будем прибегать чаще остальных.

Исследователи установили, что оценка учителя приводит к благоприятному воспитательному эффекту только тогда, когда обучаемый внутренне согласен с ней. У хорошо успевающих школьников совпадение между собственной оценкой и оценкой, которую поставил им учитель, бывает в 46% случаев. А у слабо успевающих - в 11% случаев. По данным других исследователей, совпадение между учительской и собственной ученической оценкой происходит в 50% случаев. Ясно, что воспитательный эффект оценки будет значительно выше, если учащимся станут понятны требования, предъявляемые к ним учителями. 10

Подчеркивая важность вышесказанного, напомним, что нередко мы говорим о необъективности отметки. Данное утверждение не только не оспаривается, но, в первую очередь, признается и мешает учителям, а не оцениваемым учащимся.

Что же является причиной необъективности педагогической оценки?

1.4 ПРИЧИНЫ НЕОБЪЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ

Проведенное специальное изучение показывает, что знания одних и тех же учащихся оцениваются по-разному различными преподавателями и расхождение в значении отметок для одной и той же группы учащихся оказывается весьма значительным. Плохая организация контроля знаний стала одной из причин деградации образования. Не случайно отмечалось, что все известные в мире попытки улучшения качества образования, не подкрепленные действенной реформой системы проверки знаний, не приносили, как правило, желаемых результатов. Устранить субъективный элемент чрезвычайно трудно в силу различных обстоятельств. Во-первых, весьма условно обозначение результатов обучения: знания, умения, навыки, усвоение, успеваемость и т.п. Все эти понятия не имеют количественной формы выражения. Во-вторых, пока еще не выработаны общедоступные методы прямого измерения учебной деятельности, и о ней судят опосредованно по ответам, по действиям учащихся.

Чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность педагога осуществлялась им в интересах социально-психологического развития ребенка. Для этого она должна быть адекватной, справедливой и объективной.

Широко известен ряд типичных субъективных тенденций или ошибок оценивания, к наиболее распространенным из которых относят11:

- ошибки великодушия, - ореола, - центральной тенденции, - контраста, - близости, - логические ошибки.

Ошибки "великодушия", или "снисходительности", проявляются в выставлении педагогом завышенных оценок. Ошибки "центральной тенденции" проявляются у педагогов в стремлении избежать крайних оценок. Например, в школе - не ставить двоек и пятерок. Ошибка "ореола" связана с известной предвзятостью педагогов и проявляется в тенденции оценивать положительно тех школьников, к которым они лично относятся положительно, соответственно отрицательно оценивать тех, к которым личное отношение отрицательное.

Ошибки "контраста" при оценивании других людей состоят в том, что знания, качества личности и поведение обучающегося оцениваются выше или ниже в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у самого педагога. Например, менее собранный и организованный преподаватель будет выше оценивать обучающихся, отличающихся высокой организованностью, аккуратностью и исполнительностью. Ошибка "близости" находит свое выражение в том, что педагогу трудно сразу после двойки ставить пятерку, при неудовлетворительном ответе "отличника" учитель склонен пересмотреть свою отметку в сторону завышения. "Логические" ошибки проявляются в вынесении сходных оценок разным психологическим свойствам и характеристикам, которые кажутся им логически связанными. Типичной является ситуация, когда за одинаковые ответы по учебному предмету нарушителю дисциплины и примерному в поведении школьнику выставляют разные оценки.

Перечисленные субъективные тенденции оценивания обучающихся в социальной психологии часто называют ошибками, бессознательно допускаемые всеми людьми. Осознанное, преднамеренное искажение оценок следует рассматривать по-другому: как способ стимулирования обучающегося, о чем мы поговорим отдельно в следующем разделе.

Педагог, вынося оценку, должен каждый раз обосновывать ее, руководствуясь логикой и существующими критериями. Опытные учителя знают об этом и постоянно обращаются к такому обоснованию, что и предохраняет их от конфликтов с обучаемыми.

Интересно и то, что учителя, как оказалось, непроизвольно обращаются к тем обучаемым, которые сидят за первыми партами, и склонны выставлять им более высокие баллы. Много зависит от субъективных склонностей педагога. Оказалось, например, что учителя с хорошим почерком отдают предпочтение "каллиграфистам", т.е. учащимся с красивым почерком. Педагоги, чувствительные к правильному произношению, часто несправедливо наказывают обучаемых с дефектами речи.

Педагог должен сознательно стремиться к объективной и реальной оценке выполненной учащимся работы. Кроме того, необходимо каждый раз объяснять обучающимся, какая, почему и за что выставляется оценка.

1.5 ШКОЛЬНЫЙ БАЛЛ - ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Исторический анализ показал, что зачастую под отметкой в российском образовании понималась оценка и наоборот. Однако шкала отметок более жестка, формализована. Ее главная задача установить уровень (степень) усвоения школьником единообразной государственной программы, образовательного стандарта. Она должна быть проста в использовании, понятна всем субъектам образовательного пространства, согласовываться с вузовской шкалой и, что особенно важно, с тем как ставятся отметки на вступительных экзаменах в вузы, в какой бы форме они не проводились. Оценка же может быть максимально разнообразной, вариативной в зависимости от типов и видов образовательных учреждений, их специфики и направленности, задач каждой из образовательных ступеней. Главная задача оценки (и в этом ее основное отличие от отметки) - определить характер личных усилий учащихся; установить глубину и объем индивидуальных знаний; содействовать корректировки мотивационно-потребностной сферы ученика, сравнивающего себя с неким эталоном школьника, достижениями других учащихся, самим собой некоторое время назад.3 Оценка всегда направлена "во внутрь", личность школьника - отметка обращена во вне, в социум. Оценка эмоциональна, отметка подчеркнуто формализована.12 К сожалению, как свидетельствует исторический опыт, в реальной практики указанные отличия между отметкой и оценкой учитывались явно недостаточно. Подчеркнем, что первые попытки ввести некие количественные характеристики (баллы) с их качественными описаниями для определения сравнительно-сопоставительных успехов учащихся носили гуманистическую направленность. Предполагалось заменить отметками широко применяющиеся в тогдашних школах физические наказания. Система оценки знаний и поведения учащихся баллами ведет свое начало от иезуитских школ XVI-XVII веков. Все ученики распределялись по разрядам, обозначившимся цифрами. Отсюда первоначально единица имела значение высшей отметки.

Кстати, именно поэтому в ряде западноевропейских стран исторически сложилась шкала оценок противоположная российской. "Единица" - означает высший показатель достигнутых успехов, а соответственно "пятерка" - один из низших. Переход из одного разряда в другой знаменовал собой приобретение учениками целого ряда преимуществ и привилегий. В истории русского просвещения наиболее древней является система словесных оценок. В списке студентов Киевской духовной академии (1737 год) первая группа отзывов обозначает очень хорошие успехи: "учения изрядного, надежного, доброго, честного, хорошего, похвального". Вторая группа обозначает успехи средине; "учения посредственного, мерного, нехудого". Третья группа отметок характеризует успехи ниже среднего: "учения слабого, подлого, прехудого, безнадежного, ленивого". Подобная же словесная система оценки существовала в начале XIX века во многих учебных заведениях страны. Так, в Казанском университете успехи студентов обозначались словесно: превосходен, отличен, успевает хорошо, не худ, мало старается, очень слаб. Как видно, по сути, это не столько отметки, сколько оценки, так как они насыщены эмоциональной окраской, фиксируют отношение ученика к учебе, а не уровень овладения им учебным материалом, а тем более соответствия данного уровня желательному. Постепенно оценка становится однообразней и короче. Она все чаще заменяется цифровой системой. Русская школа пережила 3, 5, и 8-, 10-,12-балльную систему оценки знаний. Из них прижилась 5-балльная, которая и была в 1837 году официально установлена Министерством народного просвещения: "1" - слабые успехи; "2" - посредственные; "З" - достаточные; "4" - хорошие; "5" -отличные. На протяжении всего последующего времени шли острые дискуссии вокруг балльной системы. Немногие сторонники отмечали, что баллы позволяют учителю быстро и легко оценить познания учеников; дают возможность следить за их успехами; это простая и удобная форма извещения родителей об успехах их детей; на основании баллов начальство может судить об успешности учеников у того или иного учителя. Многократно больше было страстных противников балльной системы. Против нее выступали все известные педагоги-гуманисты.

Кредо же было выражено С. Миропольским: "Смерть баллам грозит неизбежно; не нынче, завтра, но дни их сочтены". Обращалось внимание на то, что отметки зачастую субъективны, их выставляют не за знания, а за поведение, погоня за отметками негативно сказывается на нравственном и физическом здоровье учащихся и даже приводит к самоубийствам гимназистов. В противовес предлагалось заменить баллы отзывами преподавателей за каждую четверть или год, ввести зачетную систему "уд-неуд" и т.д. Осуществлялись и первые интересные эксперименты по безотметочному обучению, например, в гимназии руководимой известным грузинским педагогом и психологом Д.Н. Узнадзе. Вместе с тем правомерно обращалось внимание на то, что корень проблемы - не в баллах, а в целом в бессердечной системе обучения, жестокости учителя-формалиста. Итак, балльной системе уже в начале ХХ века было вынесено много обвинений и суровых приговоров. Это привело к тому, что в проекте реформы средней школы предложенной министром народного просвещения П.Н.Игнатьевым в 1916 году предусматривалось заменить цифровые баллы "возможно частыми осведомлениями родителей о случаях неуспеваемости их детей". Также признавалось педагогически целесообразным отменить переводные и выпускные экзамены, награды и медали. Хотя в тех сложных условиях предреволюционной России данное положение и не было осуществлено, оно было реализовано уже в мае 1918 года. Народный комиссариат просвещения постановлением "Об отмене отметок", подписанным А.В Луначарским, запретил "применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся во всех без исключения случаях школьной практики". Перевод из класса в класс и выпускное свидетельство производились на основании "успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы". На протяжении 20-х годов в советской школе вместо отметок засчитывались развернутые характеристики учителей, а также продемонстрированные учениками достижения в творчестве, общественно полезной деятельности. Это органично соответствовало букве и духу Единой трудовой школы, где акцент делался на стимулирование различных видов активности школьников, их самостоятельной деятельности. Применялись такие методические системы, как Дальтон-план и метод проектов. Впрочем, в массовой практике учителя тайком все равно ставили отметки, так как без них было трудно управлять реальным учебным процессом. В сентябре 1935 году совместным постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) была восстановлена дифференцированная пятибалльная система оценки знаний. Сначала в виде словесной отметки ("отлично", "хорошо", "посредственно", "плохо", "очень плохо"), а с января 1944 года постановлением СНК РСФСР в форме цифр. Указывалось, что это осуществляется "в целях более четкой и точной оценки успеваемости и поведения учащихся, повышения требовательности к качеству знаний". Данная шкала отметок органично вписывалась в установленный в результате реформ 30-40-х гг. в СССР тип школы, который условно называют "сталинской гимназией": с раздельным обучением, отсутствием трудовой подготовки, преимущественно вербальным характером обучения, жесткой дисциплиной. Однако по-прежнему налицо было смешение оценки и отметки знаний. Эти понятия трактовались как синонимы, что и порождало серьезные противоречия в образовательной деятельности. С конца 50-х - начала 60-х гг. в условиях определенной трансформации и гуманизации образовательной системы нашей страны с одной стороны усилилась критика сложившейся практики оценивания школьников, прежде всего, за ее авторитарный характер, а с другой - начали осуществляться продуктивные поиски в направлении совершенствования балльной системы. В 1960-е - 90-е годы ХХ вв. сложились три основные подхода к модернизации и гуманизации балльной отметки используемой в большей или меньшей степени в рамках традиционной классно-урочной системы.

1. Прежде всего, это творческие поиски липецких педагогов в начале 1960-х годов получившие оформление в понятии "поурочный балл". Предлагалось оценивать в совокупности все виды активности ученика на уроке, предоставить ему возможность для исправления первоначального, возможно неудачного ответа. Подобный подход, несомненно, играл стимулирующе-мотивационную роль, усиливал познавательный интерес школьников и существенно нивелировал негативные стороны отметки. Не удивительно, что "поурочный балл" был положительно принят учительством, с успехом очень широко применялся, а в 1962-63-м гг. даже обязательно и повсеместно. Модификацией поурочного балла явился его пролонгированный вариант, когда за отдельные небольшие ответы, дополнения, частные работы каждая из которых не "тянула" на пятерку, выставлялось определенное количество плюсов (как правило, от одного до трех).

В результате включался механизм своеобразного накопления, когда на протяжении недели-двух учащийся при известном рвении мог оформить свои плюсы в полноценную пятерку. Такой прием эффективно стимулировал учащихся, особенно в 8 (9) классе, когда их активность на уроке обычно достигала низшей точки. Как видно, эти и подобные приемы не выходили за рамки пятибалльной шкалы и поэтому вполне соответствовали традиционной системе.

2. В 1990-е в различных учебных заведениях стали в опытно-экспериментальном ключе апробироваться новые подходы к оцениванию познавательной деятельности школьников. Они заключались в переходе от пятибалльной на многобалльную систему (от 100 до 1000), известную как модульно-рейтинговую. Смысл ее заключался в том, что каждое задание в зависимости от сложности, нестандартности, креативности оценивалось по определенной, пропорционально увеличивающейся шкале. При этом ученик мог выбрать задание в соответствии с самооценкой, уровнем притязаний и амбиций.

3. Использовались и различные методики оценивания познавательной

деятельности школьников по конечным результатам. Одной из таких форм является сдача старшеклассниками в конце полугодия всего освоенного материала в ходе зачетной недели и соответственно получение зачета или не зачета. Преимущество данного подхода в его аналогичности вузовской системе обучения, в которую предстоит перейти большинству старшеклассников. Однако на практике наблюдались и характерные для такой системы оценивания недостатки - ученики по студенчески "откладывали все на потом" и тщетно пытались в течение зачетной недели овладеть непосильным для них объемом материала.

В конце 90-х гг. стали применяться подходы к оцениванию знаний распространенные в США. Такая система получила название учебное портфолио. Суть ее заключается в том, что организуется накопление, отбор и анализ образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности ученика, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от учителей, одноклассников, родителей, общественности и др.). На основе этого проводится всесторонняя количественная и качественная оценка уровня обученности данного ученика и дальнейшая коррекция процесса обучения.

Однако наряду с тремя охарактеризованными подходами к отметке и оценке знаний учащихся, в отечественной педагогике существует уже сорокапятилетний успешный опыт осуществленный группой педагогов и психологов под руководством Ш.А. Амонашвили, в результате которого разработана система обучения в начальной школе не предусматривающая вообще отметок. В обобщенном виде результаты творческого поиска представлены в работах Ш.А. Амонашвили "Обучение. Оценка. Отметка" (М. 1980) и "Школа жизни" (М. 2000). В педагогической науке такой подход известен как содержательная (качественная) оценка знаний.12 Все же необходимо понимать, что предложенные Ш.А. Амонашвили подходы целиком отвечают гуманистической педагогике и трудно на практике совместимы с решением проблемы отметки в массовой школе в рамках традиционной авторитарной классно-урочной системы. В начале XXI века в русле общего процесса модернизации российского образования вполне закономерно возник вопрос о необходимости модификации существующей пятибалльной шкалы отметок. Несомненно, что при окончательном введение ЕГЭ, образовательных стандартов, профильного обучения подходы к шкале отметок принятые сейчас должны быть существенно изменены. Можно выделить следующие новые подходы к решению проблемы школьной отметки:

- оценка рассматривается как конечный результат обучения;- выявляется соответствие результатов обучения стандартам образования;- устанавливается уровень компетентности обучаемых;- ориентация системы оценки на продукт учебной деятельности, а не на процесс обучения, что соответствует традиционной системе оценок учебной деятельности школьников.

В целом представляется, что, система отметок может претерпеть следующие изменения: 1. Прежде всего, необходимо решительно развести отметку и оценку знаний. Для этого шкала отметок (о ее вариантах далее) описывается не в эмоциональных характеристиках типа "очень плохо", "удовлетворительно", а каждый балл соответствует определенному уровню или степени выполнения заданий.

При этом можно сохранить и привычную пятибалльную систему, сделав ее по сути шестибалльной: от 0 до 5; перейти на принятую в Финляндии, Германии, Австрии, Швейцарии 6-7-балльную систему или же на наиболее популярную по данным опроса среди российских учителей и учащихся 10-бальную систему. Кстати, симптоматично, что во многих вузах на вступительных экзаменах, особенно на профилирующих предметах используется именно эта шкала. Но еще раз подчеркнем, главное - инструментально описать соответствие каждого балла уровню выполнения заданий. Конкретное наполнение шкалы баллов будет определяться требованиями образовательных стандартов. В таком случае возможна органичная корреспонденция десятибалльной шкалы со стобалльной шкалой ЕГЭ. Так же заманчив и вариант предусматривающий переход от констатирующего к накопительному статусу баллов, которые даже предлагается переименовать в "кредит", то есть вообще отказаться от несущих негативную экспрессию понятий "отметка" и "оценка". В таком случае даже один кредит (балл) полученный учащимся означает его определенный успех и суммируется с другими полученными результатами. 2. Необходимо сделать более гибким соотношение между отметкой и оценкой. В частности вообще отказаться от отметок в начальной школе и при текущем оценивании. В таком случае возможно применение самых разнообразных вариантов оценки. Отметка же будет появляться лишь дважды: по завершению обучения в основной и средней школе. 3. Качественные изменения привычной шкалы отметок неизбежно предполагают определенное переучивание педагогов, усложнение, особенно на первых порах, их деятельности, затрудненность восприятия учениками и родителями новых отметок и оценок. Не трудно представить, что реакция, как это показали уже отклики на заявление министра образования В.М. Филиппова о пересмотре шкалы отметок, будет очень эмоциональной и достаточно негативной. Однако, еще раз подчеркнем - модернизированной системе образования неизбежно должны отвечать и модернизированная шкала отметок, современные подходы к решению этой проблемы. 13

1.6 УЧЕНЫЕ О РОЛИ И НАЗНАЧЕНИИ ОЦЕНКИ И ОТМЕТКИ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Г.А. Цукерман: «В школьном обучении ″у ребенка может произойти качественный скачок в развитии рефлексивной способности оценить границу своих возможностей. Если учитель будет целенаправленно формировать действие оценки, то младший школьник научится не только фиксировать трудность, но и анализировать ее причину; от фиксации самого факта незнания или неумения он может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть″.

Только человек со здоровой общей самооценкой может конструктивно относиться к собственным ошибкам и неудачам, переводя их в задачи учения, а не в обиды на критикующего или в поводы к унынию и отказу от каких бы то ни было усилий»8.

А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова: «Действие оценки – это и есть то действие, благодаря которому человек оценивает свои возможности действовать, определяет, достаточно ли у него знаний для решения новой задачи, каких именно знаний недостает.

Основным фактором, мешающим становлению детского учебного действия оценки, является общепринятая пятибалльная отметка. «Отметочная» система приводит к искажению отношений учеников с учителем и родителями, а главное, с самим собой; повышению тревожности и невротизации детей, формированию неправильной мотивации учения.

Кроме того, пятибалльная отметочная система не позволяет отслеживать динамику школьной успешности ученика, особенно если он ″круглый отличник″ или ″неуспевающий″…»13.

В.В. Давыдов: «Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче. Такое отношение школьников к собственным действиям (или рефлексия) служит существенным условием правильности их построения и изменения»14.

Б.Г. Ананьев: «Без оценки их (учащихся), тем более педагогом в педагогическом процессе, человек не может действительно осознать свой собственный поступок во всех его связях и последствиях, во всех его объективных результатах. Отсутствие оценки является, поэтому самым худшим видом оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников»15.

В.А. Сухомлинский: «Я далек от намерения вообще изгнать отметку из школьной жизни. Нет, без отметки не обойтись». И еще: «Отсутствие оценки для ребенка несравненно большая беда, чем двойка. В сознании ребенка утверждается мысль: ″если у меня еще нет оценки, значит, я еще не потрудился как следует″»16.

Ш.А. Амонашвили: «Отметки, с одной стороны, подменяют прямые мотивы учения, а с другой стороны – насаждают в процессе обучения нервозность, страх, неприязнь к учителю. Можно принудить к учению, заставить учиться, но невозможно принудить к познавательной активности, заставить быть увлеченным в процессе познания. Радость, переживаемая в самом процессе познавательной деятельности или после ее завершения, есть важнейший источник мотивации познавательной активности. Вот это – та радость и покидает школьника, когда его учебная деятельность управляется с помощью отметок»17.

Л.М. Фридман: «Главные противоречия и недостатки существующей системы контроля и оценки учебной работы у учащихся показывают, что эта система, унаследованная нами от старых времен, давно устарела и требует замены»18.

Д.Б. Эльконин: «В пределах начального этапа обучения формирование контроля и оценки представляет основную задачу. Можно сказать, что если в этот период дети полноценно освоят действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда»5.

Оценка является основным, на данный момент главным, хотя далеко не единственным инструментом учителя, влияющим на увеличение мотивации к обучению.

Тем более важным представляется навык учителя по управлению деятельностью учащихся с помощью отметки и внимательностью к каждому учащемуся, когда речь идет о начальной школе, о том периоде школьников, который отмечен наибольшим стрессом во всем процессе обучения. В первый школьный год маленькие ученики должны пережить огромный стресс в своей жизни, для некоторых самый первый и самый большой.

1.7 ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ

Первый год обучения в школе - чрезвычайно сложный, переломный период в жизни ребенка. Меняется его место в системе общественных отношений, меняется весь уклад его жизни, возрастает психоэмоциональная нагрузка. На смену беззаботным играм приходят ежедневные учебные занятия. Они требуют от ребенка напряженного умственного труда, активизации внимания, сосредоточенной работы на уроках и относительно неподвижного положения тела, удержания правильной рабочей позы. Известно, что для ребенка шести-семи лет очень трудна эта так называемая статическая нагрузка. Уроки в школе, а также увлечение многих первоклассников телевизионными передачами, иногда занятия музыкой, иностранным языком приводят к тому, что двигательная активность ребенка становится в два раза меньше, чем это было до поступления в школу. Потребность же в движении остается большой.Ребенка, пришедшего впервые в школу, встретит новый коллектив детей и взрослых. Ему нужно установить контакты со сверстниками и педагогами, научиться выполнять требования школьной дисциплины, новые обязанности, связанные с учебной работой. Психологи указывают на то, что для многих первоклассников, и особенно шестилеток, трудна социальная адаптация, так как не сформировалась еще личность, способная подчиняться школьному режиму, усваивать школьные нормы поведения, признавать школьные обязанности.Год, отделяющий шестилетнего ребенка от семилетнего, очень важен для психического развития, потому что в течение этого периода у ребенка формируется произвольная регуляция своего поведения, ориентация на социальные нормы и требования.19Как никогда остро встает вопрос, как помочь ребенку, без ущерба для здоровья, научиться выполнять новые правила и требования учителя, как плавно и безболезненно перейти от игровой к новой, очень сложной учебной деятельности. К сожалению, не все учителя быстро реагируют на особенности поведения школьников.

С. Харрисон: "Мы настолько увлеклись обучением наших детей, что забыли о том, что самая суть образования ребенка - это созидание его счастливой жизни. Ведь именно счастливая жизнь - то, чего мы от всей души желаем и своим детям, и себе".В ответ на новые повышенные требования к организму первоклассника в первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы детей на усталость, головные боли, раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Случаются и трудности психологического характера, такие как, например, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях. Поступление в школу - это серьезный шаг от беззаботного детства к возрасту, заполненному чувством ответственности. Сделать этот шаг помогает период адаптации к школьному обучению.

Термин "адаптация" имеет латинское происхождение и обозначает приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Понятие адаптации непосредственно связано с понятием "готовность ребенка к школе" и включает три составляющие: адаптацию физиологическую, психологическую и социальную, или личностную.

Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам. Психологическая адаптация ребенка к школе охватывает все стороны детской психики: личностно-мотивационную, волевую, учебно-познавательную.

Даже высокий уровень познавательной активности еще не гарантирует достаточную мотивацию учения. Необходимо, чтобы был высокий общий уровень развития ребенка и развиты ведущие качества личности. Личностная, или социальная, адаптация связана с желанием и умением ребенка принять новую роль - школьника и достигается целым рядом условий.Важным показателем удовлетворенности ребенка пребыванием в школе выступает его эмоциональное состояние, которое тесно связано с эффективностью учебной деятельности, влияет на усвоение школьных норм поведения, на успешность социальных контактов и в конечном итоге на сформированность внутренней позиции школьника. Первый класс школы - один из наиболее тяжелых периодов в жизни детей. При поступлении в школу на ребенка влияет и классный коллектив, и личность педагога, и изменение режима, и непривычно длительное ограничение двигательной активности, и появление новых обязанностей. Приспосабливаясь к школе, организм ребенка мобилизуется. Но следует иметь в виду, что степень и темпы адаптации у каждого индивидуальны. Одним из факторов, препятствующих нормальной адаптации ребенка, как мы уже знаем, является недостаточный уровень школьной зрелости. Частично отставание в развитии ребенка может быть связано и с состоянием его здоровья. Первоклассники, имеющие те или иные отклонения в состоянии здоровья, перенесшие тяжелые инфекционные заболевания, получившие травматические повреждения на протяжении последнего перед учебой года, труднее приспосабливаются к требованиям школы. Они чаще пропускают занятия, жалуясь на повышенную утомляемость, головные боли, плохой сон. Нередко у них отмечаются повышенная раздражительность и плаксивость, а к концу года ухудшается здоровье. С выводами, однако, спешить не стоит: постепенно в процессе обучения отстающие функции совершенствуются, и ребенок догоняет в развитии своих сверстников. Но на это уходят месяцы, а иногда и весь первый год обучения. Поэтому задача взрослых - создать такие условия, в которых описанные трудности не будут неблагоприятно отражаться на успеваемости ребенка, вызывая нежелание учиться.21

В данной главе мы проговорили основные моменты системы оценивания младших школьников и нам остается, собрав воедино все то, что мы знаем о методике преподавания иностранного языка, подвести итог тому, какая же роль отводится оценке на уроке немецкого языка.

1.8 ОЦЕНКА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Говоря о дисциплине «Иностранный язык» следует заметить, что основным компонентом содержания обучения ему являются не столько знания, сколько навыки и умения. При их формировании на первый план выдвигается такой способ обучения, как подкрепление.

Оценка на уроке иностранного языка в начальной школе может и должна, в первую очередь, выполнять свою мотивирующую функцию.

Управление мотивацией в изучении иностранного языка является одной из центральных проблем методики преподавания. Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения иностранного языка. В 90-ые годы данная проблема исследовалась в рамках деятельностного подхода к обучению, разработанного С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др.

Для оптимальной организации учебного процесса важно в первую очередь глубокое знание мотивов обучения, и во-вторых, умение правильно выявлять их и разумно управлять ими. В связи с этим необходимо обратиться к теоретическим исследованиям по проблемам мотивации, а также определить ее связь с содержанием обучения иностранному языку; т. к. «учебная речевая деятельность направлена на достижение общающимися определенного положительного или отрицательного результата в конкретной ситуации общения на изучаемом языке.»

По словам И.А. Зимней, «мотив - это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий планируя ту или иную форму воздействия на слушающего. 20 »

В области обучения ИЯ психологические вопросы мотивации решаются в работах А.А. Алхазишвили, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Н.М. Симоновой и др. Взяв за основу указанные выше работы, под мотивацией следует понимать систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности.

Многочисленные эксперименты показали, что в течение одного учебного года отношение обучаемых к различным видам речевой деятельности на иностранном языке может резко изменяться в отрицательную или положительную стороны. Это в свою очередь зависит от стиля работы преподавателя (постоянное использование одного лишь учебника, однообразных видов упражнений ослабляет положительные эмоции, и учащийся превращается в пассивного созерцателя), от УМК, от результатов обучения и т. п. Так, эксперимент Н.М. Симоновой показал, что чем выше успеваемость по иностранному языку, тем глубже в подсознании обучаемого положительная установка к изучению иностранного языка. И наоборот, низкая успеваемость сильно коррелирует с отрицательной когнитивной, мнемонической, коммуникативной установкой. Положительная установка на изучение иностранного языка способствует улучшению результатов научения речевой деятельности.

Помимо этого для оптимальной организации речемыслительной деятельности необходимо знать и типы мотивации. «Мотивация обучения может определяться внешними (узколичными) мотивами и внутренними мотивами». Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узко социальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы). Внутренние мотивы, напротив, связанны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы).Как утверждает Г.В. Рогова и З.Н. Никитенко, интерес к процессу обучения по иностранному языку, держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности. Таким образом, в целях сохранения интереса к предмету преподаватель иностранного языка должен развивать у учащихся внутренние мотивы. При этом ключевыми и решающими параметрами считаются, те, которые присущи данному индивиду: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет вызвать у учащихся истинную мотивацию. В этом случае «работает не стимуляция, а внутреннее побуждение; мотивация оказывается не привнесенной в обучение извне, не навязанной ему, а является прямым порождением самого метода обучения».

Перед преподавателем возникает целый ряд задач, основные из которых заключаются в использовании межличностных отношений и создании эмоционального благополучия, что в свою очередь обеспечит повышение эффективности обучения иноязычному общению.

Поскольку мотивация - явление многогранное, то содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств для ее поддержания.

Крайне важно еще и то, что структура мотивации первоклашек отличается от мотивов, которые выходят на первый план в последующем обучении.

Так, например, мы говорили, о широкой социальной мотивации, когда при получении учеником новой для него социальной роли «школьник», возрастают его внутренние мотивы и стремления учиться.

Однако такая мотивация не может выступать основанием учения в течение длительного времени и постепенно утрачивает свое значение. Уже к концу 1 класса (а иногда и намного раньше) у большинства учащихся внутренняя позиция школьника оказывается реализованной и дети начинают менее ответственно относиться к своим школьным обязанностям.

Это может объясняться рядом причин22:

1) ребенок уже стал школьником, столь желанное ранее положение ученика уже достигнуто и для его поддержания больше ничего не нужно делать;

2) социальная позиция школьника не связана с содержанием той деятельности, которая предлагается детям в школе. Для того чтобы считаться учеником, не важно, чем именно заниматься в школе, что усваивать (перекладывать счетные палочки или заново самостоятельно открывать закон Архимеда) - главное, чтобы это происходило в школе. Поэтому, если учебные занятия скучны и однообразны, интерес к ним утрачивается.

Тем не менее, несмотря на разную заинтересованность в учебных занятиях, дети ходят в школу и продолжают учиться. Что же побуждает их к этому?

По мере реализации внутренней позиции школьника у детей формируются другие мотивы, поддерживающие учебную деятельность. Это могут быть содержательные внутренние мотивы учения (учебно-познавательные), направленные на приобретение новых знаний, освоение новых способов действий в области изучаемых учебных предметов, или же мотивы, имеющие по отношению к учебной деятельности внешний характер и не связанные с ее содержанием, усвоением знаний.

Сложная система мотивации учения, включает следующие группы мотивов3:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее результатом и процессом:

1. Мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений).

2. Мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

II. Мотивы, связанные с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1. Широкие социальные мотивы:

а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.;

б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

2. Узколичные мотивы:

а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей).

3. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Исследования учебной мотивации младших школьников33 показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы (41,1%), такие как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности, в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить требования учителя»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей.

Основным же побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%).

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста (21,8%) и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от 1-го к 3-му классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер.

Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при выполнении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности.

К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации. Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте. Ведь, напротив, к концу младшего школьного возраста закономерно было бы ожидать появления нового уровня развития мотивации учения, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности.

Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения.

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

В традиционной практике школьного обучения функция оценивания полностью возложена на учителя: он проверяет работу школьника, сравнивает ее с образцом, находит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности и т.д. Ученик же, как правило, освобожден от этого, и его собственная оценочная активность не формируется.

Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную отметку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями1. Таким образом, если ребенок не участвует в оценивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятельности остается для него закрытой. Отметка, лишенная своего основания (содержательной оценки), приобретает для ребенка самостоятельное, самодовлеющее значение.

В младших классах (особенно среди девочек) нередко наблюдается «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т.д.

Как говорилось выше, отметка становится для младших школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу, многие дети учатся ради отметок. Усиление мотивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно доказывает целый ряд экспериментов. Так, одной группе учеников было предложено в качестве игры самостоятельно выбирать и решать задания разной сложности. В другой группе выбор и решение аналогичных заданий проводился на отметку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более сильный страх перед неудачей. Таким образом, отметка тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесняет истинный познавательный интерес ребенка23.

Школьная отметка как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей - родителей, родственников, учителей, одноклассников - очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого не сопоставим со спокойным безразличием ко второму. Психологический смысл и социальная сущность отметок: торжествующей «пятерки», обнадеживающей «четверки»,

Подобная «фетишизация» отметок со стороны значимых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих. Не всегда справляясь с трудностями учебной жизни, дети уже в младших классах «получают первые „навыки" добывания, уничтожения и сотворения отметки»9, прибегая порой к недозволенным приемам (списывание, самовольное исправление отметки на более высокую, обман и пр.).

Именно оценка дает ребенку понимание того, что он уже достиг, чем овладел, а что получается у него еще недостаточно хорошо, над чем еще надо работать, чему научиться. Безотметочное обучение в школе предъявляет высокие требования к способности учителя дать развернутую содержательную оценку работе каждого ученика. Практика показывает, что этому умению должны обучаться даже опытные педагоги, вырабатывая у себя установку на видение индивидуальных возможностей и способностей детей. Оценка как необходимый компонент самостоятельной учебной деятельности формируется у ребенка постепенно, в процессе усвоения образцов учебных действий и последовательного перехода действия оценивания от учителя к учащимся. Формирование у младших школьников оценки, умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) являются важным условием развития рефлексии.

Справедливое же оценивание, оценивание, нацеленное на поощрение деятельности учеников, на подкрепление их мотивов, в комплексе с учетом особенностей развития первоклашек и их восприятием отметок, видится крайне важным именно в начальной школе.

Оценка действий учащегося и есть подкрепление.

ВЫВОДЫ

Оценка в обучении не появилась сразу, поэтому мы можем с уверенностью сказать, что она явилась логическим результатом обученияи без нее не обойтись. Лучшего способа контроля и всестороннего влияния на учащегося пока нет, о чем говорит весь существующий педагогический опыт.

Оценка незаменима по своей сути. Однако, нередко оценка выносится не объективно, а, скорее субъективно, что признается большинством учителей.

И дело даже не в том, что учителя не могут оценить знания объективно, просто оценка, как средство характеристики деятельности ученика многопланова и ставится не только на основании знаний учащегося, но, на данный момент, включает в себя даже те функции, которых, казалось бы исполнять не должна – оценка как показатель старания и дисциплины, трудолюбия и ответственности – даже такие функциональные нагрузки, порой несет школьная оценка. Неудивительно, что многие из учеников и учителей, видя всю «тонкость» данного явления, принимают субъективизм, и несправедливость оценивания как данность.

Однако, этот субъективизм в оценивании может быть принят и понят человеком взрослым или взрослеющим.

Но что же, в таком случае, делать с теми, кто пришел в школу, чтобы получать одни «пятерки», с теми, для кого ничего важнее оценки нет, кто в школу за ними, как на работу ходит, осознавая всю ответственность слова «школьник»?

Как уберечь первоклашек, младших школьников от ненужных волнений по поводу несправедливого оценивания? Как рассказать им, что главное – не оценка, а знания, – та формула, которой всех нас так часто успокаивали родители?!

Есть такой выход, говорят современные психологи и правительство в своем законе от 2000 года говорит о внедрении безотметочного обучения в первом классе. С трудом, но пошло, а вскоре очень понравилось!

Тем временем ученик взрослеет и много что влияет на его бурную деятельность. Перейдя во второй класс, он видит перед собой оценку, такую желанную, но до сих пор неизвестную… За что же она ставится и о чем говорит? На что она, в идеальном варианте, должна сподвигать учеников?

Оценка как стимул дальнейшей деятельности, как мотив развиваться и взрослеть, а не как наказание или штраф.

Оценка как элемент воспитания и благодарность за проделанную работу, а не простая формальность.

Не та оценка, которая разделит класс на успевающих и отстающих, но та, которая покажет взаимосвязь деятельности каждого в классе с оценкой полученной товарищем, которая даст понять сопричастность каждого к объективной оценке труда товарища.

Все эти пункты являются важными для всего процесса обучения в начальной школе, однако еще более важными они представляются в обучении такому предмету как иностранный язык.

Именно воспитательная функция оценки, которая покажет сформированость самоконтроля и сформирует положительные мотивы обучения;

функция управления, выраженная преодолении заниженной самооценки и раскрепощению на уроке иностранного языка, снижая уровень тревожности;

стимулирующая, говорящая: «ты на верном пути»;

эмоциональная функция оценки, которая может вдохновить или «обескрылить», создавая ситуацию успеха и радости или наооборот, являются залогом взаимовыгодного общения обеих сторон процесса обучения, и, на наш взгляд, являются главными в процессе оценивания младших школьников на уроке иностранного языка.

Список использованной литературы

1. Педагогическая энциклопедия – М., 1964.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб., 2001.
3. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980.
4. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. - М., 1980. - Т. 2.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. -М„ 1968.
7. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования//Вопросы психологии. - 1991. -№ 6.
8. Цукерман Г.А. Контроль и оценка как учебные действия ребенка – М.: АПК и ПРО, 2004.
9. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984.
10. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М, 1984.
11. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Образовательная система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. – М., 2002.
12. Богуславский М.Ю. Школьный балл: Проблемы и решения//Педагогический вестник.- 2008. -№3
13. А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова Учебная деятельность: введение в систему
14. Д.Б. Эльконина В.В. – Давыдова М., 2004.
15. Б.Г. Ананьев Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2. М. 1980.
16. В.А. Сухомлинский О воспитании. М., 1975.
17. Ш.А. Амоношвили Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе // Вопросы психологии. 1984, № 4
18. Л.М. Фридман, К.Н. Волков Психологическая наука – учителю. М., 1985.
19. Массен П. и др. Развитие личности ребенка. - М., 1987.
20. Г.С. Коротаева О школьной адаптации//Педагогический вестник – 2004 № 7
21. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М. Просвещение, 1978
22. Миньяр-Белоручев Р.К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам//Иностранный язык в школе. М.,1984.№6
23. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.,1974