

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1 Психолого-педагогическая сущность понятия учебных действий контроль и оценка	8
1.1 Сформированность учебных действий контроля и оценки как показатель рефлексивного мышления	11
1.2 Учебные действия контроля и оценки как способ формирования способности к осознанному учебному выбору	14
1.3 Формирующее оценивание как технология, позволяющая формировать контрольно-оценочную самостоятельность	18
2 Методика формирования учебных действий контроля и оценки у младших школьников	22
2.1 Место контроля и оценки в учебном процессе образовательной системы Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова	28
2.2 Требования к организации учебной деятельности для формирования учебных действий контроля и оценки	29
2.3 Этапы формирования контрольно-оценочной самостоятельности в начальной школе	40
3 Экспериментальная работа по формированию учебного действия контроля и оценки при решении учебных задач на базе МБОУ «Прогимназия №131» г. Красноярск	49
3.1 Анализ реализации педагогической технологии формирования учебных действий контроля и оценки в МБОУ «Прогимназия №131»	49
3.2 Проект «Самостоятельная работа» – нововведение школы или на пути к формированию способности к осознанному выбора в начальной школе	62
3.3 Апробирование теста «SAM» как одного из контрольно-измерительного материала формирующего оценивания при решении учебных задач	66
3.4 Прием «Орфографические софизмы» – формирующий и диагностический инструмент проверки сформированности рефлексивного мышления	73

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	86
ПРИЛОЖЕНИЕ А	92
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	95
ПРИЛОЖЕНИЕ В	106
ПРИЛОЖЕНИЕ Г	110
ПРИЛОЖЕНИЕ Д	141

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование берет ориентир на формирование успешной и саморазвивающейся личности с собственной точкой зрения и активной гражданской позицией. Поэтому подготовка учащихся к дальнейшему самостоятельному совершенствованию и применению своих знаний является одной из основных задач современной школы [1]. В связи с этим большое значение имеет овладение детьми навыками саморегуляции и самоорганизации.

Если из целостной структуры учебной деятельности выпадают контроль и оценка со стороны ребёнка, а эта функция присваивается учителем, то ученик освобождается от необходимости контролировать и оценивать свою деятельность. В связи с этим учебная работа ребёнка постепенно лишается собственно контролирующего и оценивающего компонентов и, следовательно, внутренней мотивирующей основы.

Появление же учебных действий контроля и оценки в деятельности учеников означает, что структура учения наполняется всеми компонентами учебной деятельности и происходит обобщение способов решения практических задач и осуществления учебной деятельности в целостное образование, обеспечивающее то, что обычно называют умением учиться [8].

Задачи развития самостоятельности, умения учиться требуют рассмотрения возможных путей формирования учебных действий контроля и оценки. Как отмечается в ряде работ [2, 3, 9, 16, 21, 28, 34, 40], от сформированности этого компонента учебной деятельности школьников во многом зависит успешность усвоения научных понятий и общих способов действия при решении задач. Это и обуславливает актуальность и значимость дальнейшего изучения учебных действий контроля и оценки в учебной деятельности. Как показывает теоретический анализ исследований, к наивысшим

компетентностям развития ученика относится рефлексивное мышление, формирующее оценивание и способность к осознанному выбору.

Но с сожалением приходится констатировать, что овладение этими компетентностями детьми учителем, как задача не ставится, либо ставится, но не встроено в урок, а отдельно, как дополнительные занятия. В то же время, учитывая результаты научных исследований по данной проблеме, а также основываясь на современных требованиях к образовательному отношению при реализации образовательных программ, развитие этих компетенций возможно внутри учебной деятельности через систематическое формирование учебных действий контроля и оценки. Формируя и используя в учебной деятельности учебные действия контроля и оценки, мы формируем рефлексивное мышление (рефлексивную самооценку), способность к осознанному выбору и формирующему оцениванию.

Возникает вопрос, какие условия и требования следует предъявить к методике формирования учебных действий контроля и оценки при решении учебной задачи, чтобы формировались наивысшие формы конкурентоспособности (самоорганизации и саморегуляции), как уже выше было сказано, к ним относятся рефлексивное мышление, способность к осознанному выбору и формирующему оцениванию. Таким образом, данная работа посвящена описанию условий и требований к методике формирования и экспериментальной проверке сформированности этих форм.

Гипотеза: Если при решении учебных задач учебные действия контроля и оценки встроены в само решение учебной задачи и связаны с пооперационным контролем, оценкой операций и действий, ориентацией на промежуточный результат и полноту решения учебных задач, оценкой себя, внутренней самооценкой, тогда и формируются высшие компетенции развития – способность к рефлексивному мышлению, формирующему оцениванию и осознанному выбору.

Объект исследования: рефлексивное мышление, формирующее оценивание и способность к осознанному выбору, как высшие компетенции обеспеченные сформированностью действиями самоконтроля и самооценки.

Предмет исследования: условия и требования к методике формирования учебных действий контроля и оценки при решении учебных задач младшими школьниками.

Цель исследования состоит в описании условий и требований к методике формирования действий контроля и оценки при решении учебных задач младшими школьниками для формирования высших компетенций: рефлексивное мышление, формирующее оценивание и способность к осознанному выбору.

Поставленная цель реализуется путем решения следующих **задач**:

1. раскрыть психолого-педагогической сущности понятий учебные действия контроля и оценки;
2. описать теоретические условия и требования формирования учебного действия контроля и оценки у учащихся начальной школы путем анализа имеющейся литературы;
3. провести экспериментальную работу по оценке формирования учебных действий контроля и оценки у учащихся МБОУ «Прогимназия №131» г. Красноярска;

Для реализации поставленной цели был использован теоретический метод исследования, заключающийся в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, методы обобщения и сравнения; эмпирические, наблюдение и статистические методы обработки данных, графическое представление результатов.

Представленная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Каждая глава посвящена последовательному решению задач исследования. В первой главе представлено теоретическое обоснование формирования действий контроля и оценки у младших школьников, во второй

главе описывается методика их формирования. Третья глава имеет практическую направленность. В ней излагается опыт работы по формированию оценочных действий у младших школьников и дается анализ проведенных диагностических исследований. Заключение содержит основные выводы, сделанные в ходе работы над бакалаврской работой.

1 Психолого-педагогическая сущность понятия учебных действий контроль и оценка

Контроль – это соответствие определенному образцу. Контроль заключается в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий.

Оценка – это уровень этого соответствия. Оценка – это содержательное и качественное рассмотрение результата усвоения общего способа действия и соответствующего ему понятия в его сопоставлении с целью. Оценка «сообщает» школьникам о том, решена или не решена данная учебная задача.

По П.Я. Гальперину [17], внимание – специфический вид психической деятельности, который представляет собой «контроль в особой форме – в форме идеального, сокращенного и автоматизированного действия...». К сожалению, в педагогической практике относятся к вниманию как к черте характера, которую можно воспитать, а не как к действию, которое надо последовательно формировать.

По мнению Л.В. Берцфаи [4], если человек сопоставляет своё действие с готовым образцом, то он пользуется контролем в форме произвольного внимания. Но в специфической учебной деятельности, где учащийся осуществляет поиск адекватных способов своего действия (образцов, которых у него ещё нет), он не может пользоваться контролем в форме произвольного внимания. Поэтому необходимо соотнесение результатов, полученных в ходе решения задачи, постоянный возврат к условиям и исходным данным.

Г.Я. Мор [27] отмечает, что для контроля по процессу необходимо знать алгоритм действия ученика, приём работы при выполнении задания. Без такого контроля невозможно выяснить причины многих трудностей. Формирование полноценного контроля возможно только на основе контроля по процессу. И с

этим трудно не согласиться, потому что пооперационный или пошаговый контроль является ступенькой к рефлексивному контролю.

В этой работе я рассматриваю контроль и оценку в рамках теоретической концепции учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Учебная деятельность характеризуется, прежде всего, спецификой учебных задач. Учебная задача – это задача, требующая от учащегося открытия и освоения в учебной деятельности общего способа (принципа) решения относительно широкого круга частных практических задач. Поставить учебную задачу – значит ввести в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных условиях (В.В. Давыдов). Главная особенность учебной задачи заключается в изменении школьником самого себя как субъекта деятельности, т.е. в приобретении учащимися общих способов решения целого класса конкретно-практических задач (Д.Б. Эльконин). Усвоение этих способов и алгоритмов для решения частных задач становится возможным благодаря осуществлению ряда учебных действий, среди которых особое место занимает контроль и оценка.

Под контролем авторы образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова понимают, прежде всего, правильность и полнота выполнения операций, входящих в состав учебного действия. Это, прежде всего, средство формирования внимания.

Большую роль в усвоении школьниками знаний играют учебные действия контроля и оценки. Контроль заключается в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Он помогает ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения. Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Вместе с тем оценка – это не простая

констатация этих моментов, а содержательное качественное рассмотрение результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью. Именно оценка «сообщает» школьникам о том, решена или не решена ими данная учебная задача [22, с.163-164].

В соответствии с мнением Д.Б. Эльконина, контроль в учебной деятельности бывает двух видов: по результату и по процессу. Контроль по результату осуществляется на основании того, выполнено задание или нет, насколько качественно оно выполнено. Контроль по результату имеет смысл только в том случае, если он возвращается к контролю по процессу, а это встречается только тогда, когда учащийся совершил ошибку. Контроль по процессу предполагает выяснение тех операций, способов, действий, с помощью которых получен результат.

Д.Б. Эльконин придаёт действию контроля в процессе решения учебной задачи особое значение. По его предположению, именно оно характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребёнком произвольный процесс. Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько контролем за выполнением действий в соответствии с образцом. Д.Б. Эльконин полагает, что формирование произвольности основных психических процессов в младшем школьном возрасте, становление произвольности умственных действий детей существенно определяется именно степенью произвольности учебной деятельности. Последняя уже зависит от уровня сформированности входящего в неё действия контроля.

Таким образом, под контролем в учебной деятельности понимаются соотнесение предметного действия с конкретными условиями его выполнения и с ожидаемыми результатами. Действие контроля предполагает наличие умения предвидеть результаты своих действий, сопоставляя выполняемые действия с определённым образцом, предотвращать появление ошибок. А оценка – это правильность и полнота выполнения операций, входящих в их состав; осознания качества и уровня усвоения.

1.1 Сформированность учебных действий контроля и оценки как показатель рефлексивного мышления

Почему рефлексивный контроль является одним из проявлений развитой высшей психической функции – теоретического мышления?

Как пишет В.В. Давыдов, «для развитого же человека специфично разумное мышление, предпосылкой которого является «исследование природы самих понятий» (или рефлексия). Формально-логический подход к анализу, синтезу, абстрагированию и другим мыслительным процессам не выражает специфики образования понятий, которая внутренне связана с исследованием самой их природы, с рефлексией на них» [19, с. 17].

Вместе с тем, формирование у человека в процессе его обучения и воспитания рассудочного мышления является обязательной и важной задачей, поскольку «рассудочность» как особый момент с необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям твердость и определенность. Но проблема состоит в том, чтобы найти такие пути обучения и воспитания, при которых рассудок оставался бы именно моментом разума, а не приобретал бы главенствующей и самостоятельной роли, тенденция к чему заложена в представлениях о рассудке как о мышлении вообще [20, с. 6].

Рассудочное мышление, опирающееся на наглядные образцы, можно назвать эмпирическим мышлением. Разумное мышление, внутренне связанное с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий, целесообразно назвать теоретическим мышлением. Также В.В. Давыдов отмечает способы рефлексивного мышления. Они включают в себя следующие мыслительные действия:

- рефлексию как способность к самоопределению: переход от роли, статуса к собственной позиции;
- рефлексия как способность различать и координировать позиции в групповой работе, как способность учащегося подключаться к совместному действию и инициировать сотрудничество;

– рефлексивные операции при решении мыслительных задач, рефлексия обобщенных способов решения задач, рефлексия моделирования и идеализации;

– рефлексия как способность самопознания и личностного саморазвития [20].

Рефлексивный контроль – это контроль, который как бы «ставит» рефлексия, заставляет задуматься, анализировать, почему освоенный способ предметного действия не работает? Что изменилось? Какие новые условия появились? Что нужно, чтобы учебная задача решилась?

Рефлексивный контроль связан с апробированием детьми ранее освоенного общего способа предметного действия в новых условиях его использования, с поиском нового способа действия применительно к этим условиям [5].

Вид контроля, который учащийся использует, когда ему приходится перестраивать способ действия или строить его заново: в этом случае он не выбирает из известных ему способов какой-либо способ, более адекватный условиям задачи, а самостоятельно (или с помощью учителя) строит его. Здесь осуществляется рефлексивный контроль (само название «рефлексивный» подчеркивает связь данного вида контроля с рефлексией и выделяет его среди других видов) [18].

В.Г. Романко описала основные характеристики формирования у младших школьников рефлексивного контроля при усвоении ими теоретических знаний. Так почему же в формировании учебной деятельности как основы становления сознания школьников большое значение имеет рефлексивный контроль? Да все, потому что рефлексия – важное условия становления субъектности младших школьников, а осуществление рефлексии возможно при развертывании учебного действия контроля и оценки: превращение детьми анализа предметного содержания в анализ собственных способов действия в данном содержании в кооперации, совместной учебной деятельности младших школьников [33].

В кооперации, распределяя между собой и выполняя поочередно то планирование, то контроль за ним, учащиеся могли удерживать обе цели внутри совместного действия. По мере его освоения происходит свертывание планирования и отпадает необходимость внешнего контроля за ним со стороны другого ученика: наблюдается слияние планирования и контроля в одном индивидуальном действии – рефлексивном контроле.

По Асмолову [3], есть шесть уровней сформированности контроля и как раз пятый и шестой уровни – это рефлексивный контроль: потенциальный и актуальный.

Пятый уровень – потенциальный рефлексивный контроль. Столкнувшись с новой задачей, внешне похожей на решавшиеся ранее, ученик точно выполняет учебные действия в соответствии с прежней схемой, не замечая того, что эта схема оказывается неадекватной новым условиям. Допущенные ошибки может обнаружить с помощью учителя и, отвечая на его наводящие вопросы, может объяснить их источник – несоответствие примененного действия новым условиям задачи. Обычно после этого ученик пытается исправить свои действия, перестроить применяемый способ, тем не менее это ему удается сделать только с помощью учителя. Под руководством учителя может переходить к выделению принципов построения плана действий соответствующего типа, то есть устанавливать соотношение между основаниями выбора и построения способов действия и их обобщенных схем в зависимости от изменения условий.

Шестой уровень – актуальный рефлексивный контроль. Решая новую задачу, внешне похожую на решаемые ранее, ученик может самостоятельно обнаружить ошибки, возникающие из-за несоответствия применяемого им обобщенного способа действия (или схемы) новым условиям задачи. В связи с этим самостоятельно вносит коррективы в применяемую схему действия за счет поиска и выявления еще более общих оснований действия, т.е. принципов его построения. Другими словами, ученик умеет контролировать не только соответствие выполняемых действий обобщенной их схеме, но и соответствие

самой этой обобщенной схемы изменившимся условиям задачи. В ряде случаев ученик может приступать к такой коррекции действий еще до начала их фактического выполнения в соответствии с усвоенной схемой, определив её неадекватность новым условиям заранее, как бы «прокрутив их в уме». Помощь учителя может при этом встречать отрицательно, пытаясь сначала выработать новый способ самостоятельно.

1.2 Учебные действия контроля и оценки как способ формирования способности к осознанному учебному выбору

Обосновывать и осуществлять свой выбор при решении повседневных задач нам приходится каждый день. Мы контролируем и оцениваем ситуацию, а также ищем средства для достижения цели и, как следствие, делаем выбор в пользу определенного решения. Но часто приходится видеть как уже взрослые люди не способны к самоконтролю и самооценке, и злободневные дела, но немного непривычные, их выбивают из жизненной колеи, сложно не только поиск эффективных способов решения таких задач, но и выбор из уже предложенных ресурсов. Самообладанию и самоконтролю учат. Только, как и где. Этому нужно начинать обучать еще в младшем школьном возрасте, когда психика лабильна и способна изменяться и адаптироваться, когда легко учиться чему-то новому, особенно, если это происходит непринужденно.

Перед школой стоит проблематика в этой области, как и в целом в реализации образовательных программ. Как же формировать учебные действия контроля и оценки у детей, как построить линию контроля и оценки на каждом уроке, какие задачи ставить перед детьми? Этими и не только вопросами задается педагог не равнодушный к своей профессии, который не просто выполняет учебный план.

Можно ли считать, что правильно организованная ситуация выбора формирует действия контроля и оценки? Если да, то, как организовать ситуацию выбора? Каким образом связан выбор с методикой формирования

контроля и оценки, и какая методика существует? На эти вопросы я постараюсь ответить в своей исследовательской работе.

Что такое ситуация выбора? Это предпочтение одного из вариантов, возможность избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности.

Нас же интересует учебная ситуация выбора, а именно спроектированный учителем этап урока, когда дети поставлены перед необходимостью отдать свое предпочтение одному из вариантов учебных задач, способов их решения для проявления своей активности, самостоятельности и индивидуального стиля познания.

Предлагая ребёнку совершить осознанный и желаемый выбор, мы помогаем ему формировать свою неповторимость! К. Ушинский утверждает, что ребенок, не познавший радости от преодоления трудности, не ощутивший вкуса победы, теряет к учебе интерес.

Требования к созданию «ситуации выбора» на уроке:

- ситуация выбора должна находиться в зоне ближайшего развития детей и затрагивать сферу актуальных потребностей и интересов учащихся;
- учитель, предлагая ситуацию выбора, должен быть уверен в том, что школьники обладают достаточным объемом знаний, умений и навыков, необходимыми источниками информации для успешного их решения;
- учитель должен постепенно вводить ситуацию выбора в учебный процесс, от урока к уроку увеличивать количество вариантов для выбора, усложнять задачи, увеличивать требования к проявлению самостоятельности учащихся;
- должна быть четко продумана степень свободы выбора в создаваемой ситуации;
- расширение свободы выбора должно сопровождаться формированием знаний, умений и навыков, необходимых для овладения той или иной деятельностью;

- необходимо учить делать выбор в соответствии со своими возможностями;
- ученик должен ощущать реальное переживание за последствия своего выбора;
- должен быть продуман механизм защиты ученика от собственных ошибок;
- дети должны быть уверены, что имеют право и на неудачу; важен как результат, так и вся совокупность действий;
- дети должны аргументировать свой выбор;
- учитель должен стимулировать учащихся к выбору, поясняя предложенные задания и показывая значимость его выполнения, раскрывая критерии его оценки.

Следует обратить особое внимание на содержание ситуации выбора, педагогу необходимо различать ситуацию учебного и морального выбора и, когда он ставит перед детьми учебные ситуации, понимать, что педагог хочет ожидать от детей, к каким планируемым результатам он идет метапредметным или личностным.

Что может стать материалом для создания ситуации учебного выбора:

- умышленно допущенные ошибки педагогом – так педагог приучает мгновенно оценивать ситуацию и на нее реагировать, поощряет внимание и готовность вмешаться, аргументированно доказывать свою точку зрения;
- различные способы решения одной задачи и сравнение ответов работы разных групп – так педагог приучает нестандартно мыслить, искать разные способы решения и осознавать, что может быть не только твое единственное верное решение, но и другие, а также в случае обнаружения ошибки выразить свое несогласие, а в случае недопонимания задать соответствующий вопрос;
- домашние задания – тоже может быть материалом для создания ситуации учебного выбора, когда педагог помимо стандартного задания на

закрепление изученного материала предлагает особое творческое задание как дополнительное (необходимо при выборе этого задания поощрять и подчеркивать свое уважение к выбору ученика);

– противоречие между изученным и новым, а именно ситуация разрыва также ставит детей в ситуацию выбора – когда я, как ученик, могу отказаться от выполнения учебной задачи или принять ее и занять рефлексивную позицию;

– работа в группах – сотрудничество всегда ставит в ситуацию выбора и поиск компромиссов внутри малого коллектива, нужно уметь договориться, распределить и удерживать роли, а также представить готовый результат;

– формат работы – можно давать детям выбор в определении формата работы на предстоящем уроке, можно спросить каким они хотят видеть следующий урок – парной или групповой работы, игровой в виде квестов, баттлов и брэйн-рингов или же интерактивной с использованием мультимедийной системы;

– прием «многоступенчатый выбор» – когда педагог предлагает задания различного уровня сложности и ученик сам определяет свой уровень знаний и готовность к выполнению того или иного уровня.

– работа со «столами» - когда педагог предлагает на выбор задания на разных столах: контрольный – ты выполняешь полностью работу и сдаешь на проверку, тренировочный – ты выполняешь задание и сдаешь на проверку и получаешь обратную связь, а потом снова выполняешь задание и также сдаешь на проверку и стол «помощников», где лежат карточки-памятки на проверяемую тему, к этому столу ты можешь подойти и найти подсказку, а также можешь сам сделать памятку для других. Это прием также помогает определить детям свой уровень знаний и готовность к выполнению того или иного задания.

1.3 Формирующее оценивание как технология, позволяющая формировать контрольно-оценочную самостоятельность

С появлением информационного общества возникает необходимость в поиске новых подходов к образованию в целом и к оцениванию в частности. При смене парадигмы образования с научно-технократической на гуманитарную целью образования становится развитие личности обучающегося на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира. В соответствии с этим учение понимается не только как процесс трансляции определенного набора функциональных знаний, но и как процесс развития личности, социальных и личностных компетенций.

Для эффективного оценивания необходимо комплексно применять формирующее и суммативное оценивание. При суммативном оценивании используется пятибальная шкала. Суммативное оценивание проводится с целью определения соответствия знаний обучающихся нормам и требованиям стандартов обучения и констатируют факт обученности школьников [31].

А под формирующим оцениванием понимается оценивание прогресса ученика в достижении образовательных результатов в процессе обучения, проводимое совместно учителем и учеником, с целью определения текущего состояния обученности школьника, путей его перспективного развития, мотивирования его на дальнейшее обучение, совместное планирование учителем и учеником новых образовательных целей и путей их достижения.

Формирующее оценивание – оценивание, непосредственно встроенное в сам процесс обучения (учения), которое носит операционный (диагностический), а значит, качественный характер с использованием, как правило, бинарной шкалы оценивания. Такое оценивание в большинстве случаев носит еще «ориентировочный» и «регулирующий» характер (соотнесение заданной «планки» (нормы) ученика и его текущего результат обучения (учения)). Было бы правильным, если бы эти «ориентировочные»

результаты не влияли на итоговые результаты оценивания (итоговую отметку) [14, с. 14].

Оценивание является формирующим, если выполнены следующие условия:

- задания для оценивания соответствуют содержанию изученного материала;

- используются знакомые обучающимся и соответствующие их возрасту формы заданий, составленные таким образом, что выявлять возможные проблемы, возникающие в процессе обучения у каждого ученика, и показать учителю очевидность процесса размышления, приведшего к данному результату (как ученик пришел именно к такому ответу, не является ли его ответ случайным, необдуманым, непонятным самому ученику);

- результаты проведенного формирующего оценивания сразу же доступны для учителя и ученика; учитель и ученик будут иметь возможность по результатам оценивания планировать определенные действия, направленные на повышение качества знаний;

- процесс формирующего оценивания непрерывен; оно проводится не только по итогам прохождения определенного тематического блока но и в процессе освоения нового материала, по итогам решения отдельных задач, выполнения заданий, изучение правил и т. д.

Технология формирующего оценивания [26]:

Шаг 1. Планирование достижений образовательных результатов обучающихся по темам.

Шаг 2. Формулировка цели урока как условия достижения образовательных результатов деятельности обучающихся.

Шаг 3. Формулировка задач урока как последовательности шагов деятельности обучающихся.

Шаг 4. Определение конкретных критериев оценивания деятельности обучающихся на уроке.

Шаг 5. Оценивание деятельности обучающихся в соответствии с критериями.

Шаг 6. Осуществление обратной связи.

Шаг 7. Сравнение результатов обучающихся с предыдущим уровнем их достижений.

Шаг 8. Определение места обучающегося на пути достижения поставленной цели.

Шаг 9. Корректировка образовательного маршрута обучающегося.

Формирующее оценивание позволяет вовлечь ученика в систему процесса обучения, дать ему возможность понять его слабые стороны в этом процессе и, следовательно, повысить его мотивацию к обучению. Кроме того, формирующее оценивание позволяет развить навыки само- и взаимопроверки у обучающихся. Использование формирующего оценивания позволяет научить школьников выработать собственные стратегии получения необходимых знаний, то есть развивает навык умения учиться самостоятельно.

Еще одно преимущество формирующего оценивания заключается в том, что само содержание его приемов направлено на формирование определенных метапредметных умений. Оно само по себе не только оценивает определенные предметные и метапредметные результаты обучения школьников, но и использует такие методы и приемы работы, которые сами по себе способствуют достижению этих результатов [30].

В чем особенность содержания формирующего оценивания? Прежде всего, предметом формирующего оценивания являются предметно-понятийные способы и средства действия. Ключевое слово в данном аспекте результатов обучения – средство. Учебный предмет нами понимается как передача средств. Традиционный критерий воспроизведения действия по образцу не может рассматриваться как единственный критерий освоенности. «Действие по образцу» – есть только первый шаг в освоении предметного способа (средства) действия. Формы учебной самостоятельности – могут стать также предметом формирующего оценивания. Для формирующего оценивания интересны

сквозные образовательные результаты: учебная самостоятельность, учебная инициатива по выбору способа действия (а не любая спонтанная активность) и учебная ответственность школьников в учебной деятельности. Самостоятельность может диагностироваться в контексте осуществления индивидуально-групповой деятельности за пределами урочных форм организации образовательного прогресса. Уровни самостоятельности (вообще не могу сделать, могу сделать только с другими (детьми, взрослыми), могу сделать индивидуально) диагностируются в совместно-распределенной деятельности как этапы формирования учебной самостоятельности [15].

Диагностику инициативы (инициатива в опробовании найденных средств и способов в рамках предмета, инициатива в отношении собственного совершенствования (самооснащенность, освоение и отработка средств, тренировка), выступление с коммуникативной инициативой (как действовать и как взаимодействовать)) можно осуществлять в условиях учебной коммуникации.

Ответственность диагностируется в условиях ответственного выбора при безотметочном обучении. Ответственность связана с выбором пространства предъявления результата (проба или демонстрация на оценку), продуктивность действия, определением готовности ученика предъявить на оценку результаты своего обучения (учения).

Для нас важны и следующие этапы в освоении способа (средства) действия: рефлексивный (умение видеть ошибкоопасные места при выполнении отдельных операций, входящих в способ действия, понимать, как устроен способ (средство)) и функциональный – умение ученика действовать в ситуациях, когда отсутствует очное указание на образец. На этих двух этапах прежде всего важен операционный состав предметного способа (средства) действия: оценка владения учащимися каждой отдельной операцией, знание того, как устроен тот или иной способ действия. Диагностика этих предметно-понятийных способов и средств [14, с. 34-35].

2 Методика формирования учебных действий контроля и оценки у младших школьников

И в теории развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова особенно подчеркивается, что основное новообразование ребенка в младшем школьном возрасте – умение учиться. «Умением учиться, или учебной самостоятельностью, – пишет Г.А. Цукерман, – мы называем способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи, и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения» [36].

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 построения и формирования учебных действий контроля и оценки [32].

Действия контроля и оценки не находятся в одном ряду с другими учебными действиями, входящими в структуру учебной деятельности по В.В. Давыдову. Они как «перпендикулярны им», поэтому часто их называют линией контроля и оценки, которая пронизывает учебную деятельность. контроль и оценка не имеют своего собственного продукта. Их единственным продуктом является улучшение других учебных действий.

Учебное воздействие оценки – это важное учебное воздействие. Его формирование должно обгонять составление иных учебных поступков, вследствие того что оценка – это знак, как исполняются иные учебные воздействия. «Действие оценки – это и есть то воздействие, благодаря которому человек рассматривает собственные способности работать, предопределять, довольно ли у него познаний для решения поставленной задачи, каких познаний недостает» [16, с. 96].

Неразвитая форма подобной оценки, прототип будущего учебного воздействия, переживание неудач, неспособности решить задачи, интуитивное чувство направленности поиска отсутствующих средств решения. Сформированное учебное воздействие оценки – это способность буквально знать о собственном познании или же неведении, умение выполнить рубеж меж известным и неизвестным, умение сконструировать запрос на отсутствующее познание не в форме призыва «Помогите!», а в форме «Я смогу решить данную задачу в случае если, буду иметь знания о.. », умение квалифицировать ту систему мнений, в которой содержит значение рассматривать кое-какой факт. Обращение к личным деяниям, их обсуждение, по-другому называют рефлексией. Учебное воздействие оценки и есть рефлексия иных собственных учебных поступков.

Для последующего осознания того, как строить собственные оценочные воздействия, и как создавать учебное воздействие оценки у ученика, учителю надо отличать:

- оценку человека (личности) и оценку самого метода поступков;
- оценку поступков по их итогу и оценку самого метода поступков.

Оценивая человека (личность), мы говорим «Хороший человек» или же «ы мне не нравишься», «С ним скучно» и пр. Оценивая действия, мы говорим «Вообще-то он добрый, но поступил неправильно», «Он данную задачу принял решение скорее всех», «Ваня прекрасно написал букву».

Оценивая действие по итогу, мы подчеркиваем значимость того, что вышло в конце концов: «Ответ правильный», «Хорошо получилось». Оценивая метод действия, мы фокусируем свое внимание не на том, что вышло, а на том как это делалось: «Ты решал задачу не наиболее обычным вероятным методом, но и ответ верный», «Саша проводил проверку, какую букву составить, методикой, который мы открыли, а Оля просто знала на память, как пишется это слово».

Учебная самостоятельность начнет возникать у подростка лишь только, в случае если

- он не станет сомневаться в себе,
- у него будет сформировано учебное воздействие оценки.

Ученик приходит в школу, имея уже сложившуюся самооценку. Она начинает складываться с этапа рождения и уже к концу младенчества представляет собой переживание или же чувство личной значительности, значения, или же наоборот, незначительности, никчемности. Специалисты по психологии называют это временами «общей самооценкой». Вследствие этого учитель обязан беспокоиться и о первом, всякими способами поддерживая позитивную совместную самооценку ребят, и о втором, развивая способность ученика к определенным оценкам собственного учения.

Значение работы, которая направлена на становление оценочной самостоятельности ребят, заключается в том, чтобы к концу начальной школы образовать у ребят способность воспринимать и избирать аспекты оценивания, подавать содержательную развернутая оценку методике поступков и приобретенному итогу, уметь сделать оценивание, воспользовавшись различными шкалами. По Г. А. Цукерману, самое весомое в работе учителя на первом рубеже (1-2 годы обучения) подобной работы произведено в том, что:

1. Самооценка учащегося всякий раз предшествует учительской оценке. При данном для самооценивания выбираются лишь только задания, где есть беспристрастный конкретный аспект (например, число звуков в слове) и не выбираются те, где имеется субъективность оценки (красота написания буквы). Несовпадение детской и учительской оценки делается предметом обсуждения, в котором наступает объективация критериев оценивания.

2. Никогда не оценивается лишь только «правильность выполнения задания», всякий раз выбираются некоторое количество примитивных критериев, к примеру: «я верно написала все/не все гласные и буквы» и «я поставила все/не все точки».

В данной периодической работе самооценка учащегося дифференцируется. Ученик обучается видеть собственную работу как необходимую сумму множества умений, любое из которых имеет возможность

быть оценено по собственному аспекту. Символом того, что первый период развития оценочной самостоятельности закончен, может служить умение ученика, после того, как работа выполнена, самостоятельно предназначить тот параметр или же аспект оценки, по которому ему или же его однокласснику можно поставить оценку.

На последующем рубеже (3-4 годы обучения) предметом общих усилий учителя и учащихся должен стать метод производства формализованной оценки. Второй период возможно считать законченным, когда ученик может не только в баллах расценить итог собственной работы, но и составить самостоятельную программу подготовки к подобной работе.

Учебные воздействия контроля и оценки имеют другую природу, чем иные учебные действия. Они ориентированы не на переустройство предмета, а на сами предметные воздействия. Сообщается о контроле, что единым его продуктом считается совершенствование иного, продуктивного воздействия, которое всякий раз исполняется совместно с ним. Впрочем, как и иные учебные воздействия, действия контроля и оценки – это действия учащегося, а не учителя. Старания учителя ориентированы, в первую очередь, не на оценку работы учащегося и не на контроль за выполнением его поступков, а на организацию его личных контрольно-оценочных поступков. В отношении формирования поступков контроля и оценки эти старания обязаны быть многими, потому что как раз в данных деяниях дошкольники и младшие подростки показывают огромную подневольность от взрослого. Случается это, по всей видимости, вследствие того что контрольное действие, которое не имеет автономного продукта, получает для ученика значение только в ситуации взаимодействия со взрослым, когда от выполнения данного действия находятся в зависимости отношения с ним [16, с. 105].

Чтобы воздействие было целенаправленным и продуктивным, выполнение (реализация), обязана время от времени соотноситься с намерением, планом воздействия (ориентировкой). Это соотнесение и есть воздействие контроля.

Контроль за исполнением действия имеет возможность реализоваться по итогу данного действия – как он соответствует цели. Это более обычная конфигурация контроля. Подобный контроль доступен и дошкольнику. В случае если он уже отлично сформирован и исполняется как интеллектуальное действие (невидимое для стороннего наблюдателя), то можно свидетельствовать о произвольном интересе к собственным деяниям. Формула данного вида контроля: «Ой, не то получилось».

Более трудный контроль заключается в соотношении очередности операций, которые надо исполнить, чтобы добиться цели (по плану), с реальной последовательностью производимых операций. Формула такого вида контроля: «Ой, что-то я не то делаю».

Сформированный контроль данного вида носит название произвольного внимания. Выбор контролируемого содержания, порядок и методы такого контроля планируются и выполняются самим.

Два представленных вида контроля обязаны существовать у ученика в начальном обучении. Не считая 2-ух рассмотренных видов контроля в учебной работе вероятен и нужен ещё один, своеобразный и трудный, вид контроля. Он бывает замечен в то время, когда надо выяснить не соответствие ориентировки и реализации воздействия, а пригодность самого намерения. Формула такого контроля: «Да этим методом это вообще не сделать». Ввести пригодность или же непригодность намерения, возможно лишь только зная сами основы построения плана поступков, то есть связи критерий, в которых выполняется действие, с самой методикой данного воздействия. Как раз закономерные связи между особенностями предмета переустройства и методами воздействия с ним и составляют содержание теоретических понятий, вследствие этого подобный контроль – рефлексивный – вполне вероятно образовать только в критериях изучения, направленного на усвоение теоретических понятий.

Рефлексивный контроль смотрится как система своего рода проб, состоящих в промеривании изменяющегося метода поступков к условиям его выполнения. В последующем рефлексивный контроль имеет возможность

делаться «упреждающим», который позволяет в процессе поиска адекватных методик в мыслях проиграть предполагаемые варианты и сравнить их с вероятными вариациями [6].

Какие обстоятельства важны, чтобы ученик начал держать под контролем итог собственных поступков, вслед за тем – очередность шагов к цели, и в конце концов, научился бы инспектировать причины самого намерения действия?

В. В. Репкин перечисляет следующие необходимые условия:

1. предварительное выделение ориентировочной основы, «плана» действий, в котором четко зафиксированы состав и последовательность операций, обеспечивающих правильно решение задачи;

2. контроль для ученика должен стать особой задачей. «... первоначальным объектом контроля младшего школьника должны быть действия учителя, в которых он намеренно (но ни в коем случае не давая понять это детям) допускает необходимые для развертывания контроля ошибки» действия учителя-действия детей-собственные действия;

3. «мало поставить перед ребенком задачу контроля и дать ему рациональный план действия – необходима еще и тщательная организация этого процесса, в частности перевод ученик от одного этапа к следующему наводящими вопросами, подсказками, обсуждение дальнейшего хода контроля и т. д.»;

4. атмосфера в классе должна быть такой, чтобы дети не стыдились указать товарищу, а ошибку или признать собственную, обнаружение собственных ошибок и ошибок других людей должно восприниматься как корректная форма помощи товарищу и самому себе.;

Еще одно необходимое условие формирования произвольного контроля у детей указывает Юрий Александрович Полуянов и Татьяна Анатольевна Матис. Их исследования показали, что действие контроля складывается позже и на основе действия контроля и оценки. Причем первоначально складывается контроль промежуточного результата учебной работы, и лишь затем

пооперационный контроль. В истоке зарождения действия контроля лежит «фактор сомнения» учеников в целесообразности своих действий, который возникает на той стадии формирования оценки, когда результат учения соотносится с осваиваемым общим способом.

Интенсивное формирование учебных действий контроля и оценки является необходимым условием для становления полноценной учебной деятельности школьников, способствует возникновению у них стремления и способности к самосовершенствованию.

2.1 Место контроля и оценки в учебном процессе образовательной системы Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова

На рисунке 1 схематически представлено место учебных действий контроля и оценки в учебной деятельности.



Рисунок 1 – Место учебных действий контроля и оценки в системе решения учебных задач

Учебным действиям контроля и оценки в процессе постановки и решения учебной задачи придается особое значение. Именно они характеризуют всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс [12].

С помощью этой схемы можно видеть, что действие контроля и оценки в данной образовательной системе являются ключевыми, определяющими как постановку учебной задачи, так и ее решение, перенос и применение общих способов действия в различных ситуациях. Фактически эти учебные действия являются запуском всей модели учебно-познавательной деятельности учащихся. Учитель в этой ситуации исполняет исключительно функцию управления учебной деятельностью в классе, создавая специальные учебные ситуации, провоцирующие детей на постановку перед собой все новых и новых учебных задач. Одним из главных инструментов», которые учитель должен сконструировать в совместной деятельности с детьми на первом этапе обучения, являются действия самоконтроля и самооценки через организацию учебного сотрудничества. Действия самоконтроля и самооценки становятся ключевым моментом при определении того, насколько реализуемая школьником деятельность оказала влияние на него самого как на субъект этой деятельности. Поэтому учебные действия контроля и оценки и заняли в схеме процесса обучения ключевое место, которое, в конечном счете, определяет самодвижение ученика в собственном развитии [9, с. 63-64].

2.2 Требования к организации учебной деятельности для формирования учебных действий контроля и оценки

Содержание и организация контрольно-оценочной совместно-распределенной деятельности, которые предлагаются в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, должны отвечать следующим психолого-педагогическим требованиям [9, с. 67-69]:

1. контроль и оценка должны соответствовать целям и задачам , этапам обучения; должны соблюдаться преемственность между методами и формами контроля и оценки каждого из этапов;
2. контроль и оценка должны быть неотъемлемой частью учебной деятельности, включаться в ее контекст без внешнего административного влияния;
3. преимущество должно отдаваться действиям самоконтроля и самооценки учащихся и контролю учителя за формированием этих действий у учащихся;
4. контроль и оценка должны стать для ребенка осмысленным действием по своему самоизменению и самосовершенствованию;
5. контроль и оценка должны быть предельно индивидуализированы, направлены на отслеживание динамики роста учащегося относительно его личных достижений;
6. контроль и оценка должны проводиться исключительно в целях диагностики для выявления уровня развития знаний, способностей, мышления, установления трудностей ребенка, прогноза и коррекционно-педагогических мероприятий;
7. процессуальный контроль должен преобладать над результативным;
8. необходимо проводить диагностику хода формирования учебной деятельности, уровня формирования умственных способностей учащихся преимущественно на предметном материале, не загружая учителя и учащихся множеством чисто психологических и психотехнических методик;
9. осуществлять контроль и оценку без привлечения 5-бальной системы оценивания, используя содержательные средства фиксации текущих и итоговых результатов.

По А.Г. Асмолову [3], задачами и некоторыми факторами формирования учебных действий контроля и оценки в основной школе являются то, что:

- контроль и оценка для ученика должен стать важной задачей;

- тщательная организация процесса контроля над решением задачи, переход от одного этапа к другому, обсуждение дальнейшего хода процесса контроля;
- формирование у ученика установки на улучшение результата;
- создание особой атмосферы в классе: дети не должны стыдиться своих ошибок; указать на ошибку товарищу – воспринимать это, как корректную форму помощи другу и самому себе;
- постановка перед учеником задачи оценивания своей деятельности
- предметом оценивания ученика должны стать учебные действия и их результаты, способы учебного взаимодействия и собственные возможности осуществления деятельности.

Для его формирования необходимо обращать внимания на организацию учебной деятельности в классе. Образовательное пространство должно при этом иметь разные формы, а за учащимся при этом должно быть закреплено право свободно перемещаться из одного пространства в другое. В таком перемещении состоит общий способ работы в классе. Приемы такой работы предложены и описаны А. Б. Воронцовым. К ним относятся: «место сомнений (тренировки)», «место на оценку» или по-другому «черновик» и «чистовик», место «помощи» и место «заданий». Сущность этих приемов заключается в том, что ребенок сам выбирает способ работы в данный момент. Если он уверен в том, что может правильно продемонстрировать способ того или иного действия, он выбирает для работы часть доски, отведенную для оценки. Учитель одноклассники в таком случае должны оценить его работу. Если же ребенок сомневается в безошибочности своих действий, он работает на так называемой «доске сомнений». При этом учитель и остальные учащиеся должны воздержаться от оценочных суждений и помочь ему выяснить причины его затруднений и справиться с ними [11].

Прием «место сомнений» удачно подходит для этапа урока, на котором осуществляется поиск способа решения той или иной учебной задачи.

Прием «место на оценку» используется чаще на заключительном этапе урока после нахождения и апробации приемлемого способа решения учебного задания.

Для «мест сомнения» можно использовать несколько маленьких досок, расположенных в разных местах класса. Их могут использовать учащиеся как на уроке, так и во внеурочное время. В процессе коллективного обсуждения выбирается правильный вариант решения. Такой прием работы вырабатывает у учащихся умения соотносить свои действия с действиями других и вносить в него коррективы.

Использование приемов «место помощников» и «место заданий» предполагает создание «стола помощников» и «стола заданий». На столе помощников раскладываются предметный материал, схемы, памятки, алгоритмы действий. Эти помощники-опоры призваны помочь в решении той или иной учебной задачи, и одновременно они представляют собой средство самоорганизации учебной деятельности.

К созданию «помощников» целесообразно привлекать самих учащихся.

При этом учитель использует следующие методические приемы организации деятельности учащихся:

- совместное составление программы обсуждением выбора того иного средства помощи;
- создание индивидуальных помощников;
- объяснение своего выбора средства помощи;
- взаимообмен «помощниками»;
- сопоставление разных «помощников» и совместное конструирование «помощника», с учетом положительных сторон индивидуальных помощников.

Задания должны быть нацелены на отработку способа действия и соответствовать уровню усвоения учебного материала.

«Помощники» и задания располагаются на отдельных столах. Ситуация выбора «помощника» или «задания» для ребенка представляет для ребенка

определенные трудности и требует от него умения оценить свои знания или незнания того или иного материала, т. е. развитой рефлексивной оценки, которая в первом классе еще не у всех сформирована. Во втором классе возникают трудности другого характера: работая над изготовлением «помощников», учащиеся зачастую путают их с заданиями и составляют не «помощник», а задачу-задание.

Приемы «место заданий» и «место помощников» содействуют формированию у учащихся умения различать действия отработки навыков, коррекции знаний и действия усовершенствования способов решения.

В своих методических пособиях Г. А. Цукерман, А. Б. Воронцов, К. Н. Поливанов, В. М. Заславский описывают приемы формирования учебных действий контроля и оценки у младших школьников.

Во «Введении в школьную жизнь» Г. А. Цукерман рекомендует прием «волшебные линейки», который целесообразно использовать с первых дней обучения в школе. С помощью «волшебных линеечек» можно оценивать: «аккуратность и правильность работы, старательность и заинтересованность того, кто ее выполняет, и т. д. [35].

Для этого первоклассники после выполненного задания рисуют несколько линеечек и в соответствии с совместно выбранными критериями оценивания подписывают каждую линейку: «П» – правильно, «С» – я старался, «К» – красиво и т. д. После этого ребенок оценивает свою работу. Если он считает, что работа выполнена абсолютно правильно, то вверху линейки ставится крестик, если сомневается в своей правильности, то – по середине. Крестик ставится в самом низу, если ребенок находит свою работу неправильной. Таким же образом происходит оценивание и по другим шкалам. Проверяя работу, учитель ставит свои плюсики. При анализе работ учитель должен похвалить учащихся, правильно оценивших свои работы, о чем будет свидетельствовать совпадение оценки учителя и самооценки ученика. Ребенку, зависившему себе оценку, необходимо еще раз объяснить критерии оценки.

С целью объективации субъективных переживаний детей используется прием «Градусник». Учитель рисует на доске большую линейку для всего класса, на которой отражаются суждения детей о работе на уроке: понравилась она им или нет, о степени ее трудности. На следующий день проходит обсуждение этого градусника эмоционального состояния.

На более продвинутых этапах школьники сами выбирают шкалы оценивания в соответствии с совместно выбранными критериями.

Способствует формированию действий оценивания и контроля также прием «прогностическая оценка». Прогностическая оценка предусматривает предварительную оценку еще невыполненной работы. Ее суть заключается в предварительной оценке будущей работы. При этом учитель четко должен сформулировать условия и критерии оценивания. Например, прослушав текст диктанта, учащиеся оценивают свои возможности в правильности использования написания поверяемых ударением гласных в корне слова. На первой линейке они фиксируют то, насколько они уверены в своих умениях подбирать проверочные слова, на второй линейке фиксируются уверенность в орфограммах слабых позиций, на третьей – в орфограммах сильных позиций.

Проверив диктанты, учитель исправляет ошибки, исходя из которых, учащиеся должны оценить правильность своей прогностической оценки.

Сформированность этого вида оценивания свидетельствует о высоком уровне самооценки. Задания на прогностическую оценку предлагаются только с середины второго класса.

Прием «задания-ловушки» направлен на развитие рефлексивной оценки освоения способа действия.

Для формирования умений пооперационного вычленения состава действий используется прием «сопоставление своих действий и результата с образцом».

Научить выделять существенное в учебной задаче поможет использование приема «составление задачи, подобной данной».

На формирование умений выделять общее в способе действия направлен прием «классификация задач по способу их решения».

На уроках математики можно широко применять прием «составление задачи по чертежу», формирующий умение переводить графический язык в вербальное описание.

Прием «обнаружение причин ошибок и способы их устранения» так же, как прием «создания «помощника», направлен на выработку умений искать причины своих ошибок, наметить пути их устранения, найти или изготовить себе «помощника», облегчающего выполнение и проверку задания.

В 3-ем, 4-м классах рекомендуется также использовать прием «составление проверочных заданий», акцент в котором делается на выделении и разработке критериев для оценки конечного результата. Составление проверочных – эффективный способ повторения учебного материала и выработки учебной самостоятельности, способствующей выработке собственных критериев оценивания.

Формированию умения установить границу своего знания и отмежевать его от незнаний способствует прием «обоснованный отказ от выполнения заданий». Интересна в данном отношении методика «Диктант робота», разработанная А. Г. Цукерманом и Е. А. Бугрименко.

Сущность этой методики заключается в введении игрового персонажа – робота, запрограммированного на написание слов по какому-либо одному правилу. Слова, написание которых не подчинено этому правилу или правилам, которые он не изучал, он сознательно отказывается писать. Учащиеся должны войти в образ этого робота и написать диктант за него.

С помощью этой методики можно также диагностировать уровень рефлексивности действий при использовании орфографического материала. Поскольку эта методика не привязана к какой-либо одной теме, ее можно использовать многократно.

На формирование умения «адекватно оценить свои знания» направлено использование приема «многоступенчатый выбор». На столе заданий обычно

размещаются задания трех уровней сложности. Задания первого уровня содержат максимальную помощь. Задания второго уровня предусматривают частичную помощь, а задания третьего уровня выполняются полностью самостоятельно.

Прием «умные вопросы» развивает умения определить недостаточность знаний и задать учителю правильный вопрос, для ликвидации пробелов в своих знаниях. Использование этого приема уместно на всех этапах урока. Его целесообразно сочетать с такими приемами, как «карта знаний», «толстые и тонкие вопросы». Для тренировки учащихся в постановке умных вопросов можно практиковать задания на составление вопросов к прочитанному тексту.

Методика «разноцветные поправки», разработанная К. А. Марковой, нацелена на формирование умения исправлять, перерабатывать свой текст. После написания работы (изложения, диктанта) учащимся дается возможность исправить свои ошибки зеленым цветом, при этом поправки не будут учитываться при выставлении отметки. На следующем уроке учащимся еще раз предлагается откорректировать свой текст, но уже карандашом синего цвета. Учитель при проверке ошибки не исправлял, а только подчеркивал или делал пометки на полях в той строчке, где допущена ошибка. Это облегчает ученикам поиск ошибок, которые они должны не просто найти, но объяснить причины их возникновения.

К средствам развития контрольно-оценочной самостоятельности А. Б. Воронцов отнес также работу с «картой знаний» учащихся, разновозрастное сотрудничество учащихся, место и время предъявления учебных достижений учащихся, организацию самостоятельной работы учащихся и проведение учебных занятий как особой формы организации учебного процесса.

Использование «карт знаний» позволяет проследить логику развертывания знаний, зафиксировать образовательную траекторию, которая в начальной школе намечается для всего коллектива, а в основной осуществляется переход к индивидуальным образовательным траекториям. При

этом указываются «места открытий», «места-ловушки», «места-вопросов» и т. д.

Разновозрастное сотрудничество предполагает, что старшие учащиеся выступают в роли учителя. Они самостоятельно продумывают формы оценки и контроля младших школьников, тексты проверочных, критерии их оценки, оценочные листы. Побывав в роли учителя по отношению к другим, учащиеся учатся быть «учителями самих себя». Разновозрастное сотрудничество на этом этапе обучения положительно влияет на формирование оценочной самостоятельности и в ходе дальнейшего обучения в старших классах. Оно способствует повышению мотивации учебной деятельности, учит понимать других, считаться с их мнением, находить рациональное зерно в разных точках зрения.

Важным условием эффективности безотметочного обучения является создание ситуации успеха. Учащийся может сам решать, когда и какие достижения выносить на публичную оценку. Для этого раз в четверть целесообразно организовывать уроки-смотри знаний. Так, по литературе это может быть «праздник читательских удовольствий, по курсу «Окружающий мир» можно организовывать мини-конференции, на которых демонстрируются результаты проведенных исследований, уроки математики и русского языка могут быть организованы как уроки предъявления учебных достижений или результатов самостоятельной работы.

Интересным средством формирования оценочной самостоятельности, с одной стороны, и формой накопительной системы оценки, с другой, считается «учебное портфолио» или «портфель ученика». Е.С. Полат рассматривает технологию «портфель ученика» как «инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности».

В портфель входят самостоятельные работы ученика, контрольные, тесты, творческие работы (рисунки, сочинения, доклады, рефераты, проекты и т. д.). Отбор материалов для портфеля можно проводить по любому предмету в

течение определенного промежутка времени (одной четверти, учебного года и т.д.) Учитель помогает учащимся составлять свой такой портфель, разработав параметры отбора работ. Каждая работа должна сопровождаться кратким комментарием самого учащегося, в котором он отмечает как положительные стороны работы, так и ее недостатки. Важно, чтобы после каждой такой работы была представлена коррекция ошибок. По завершению определенного этапа работы учащийся может выставлять свой «Портфель» в классе, на ученической конференции или на родительском собрании. Подобная рефлексивная форма работы формирует у школьников навыки анализа и умения объективно оценивать свои возможности и позволяет представить целостную картину продвижения ученика в той или иной области.

Призваны помочь формированию действий контроля и оценки как основы умения учиться особая форма организации самостоятельной работы учащихся и учебных занятий. А.Б. Воронцов подчеркивает, что правильно организованная самостоятельная работа учащихся способствует развитию у школьников потребности работать вне урока по собственной инициативе, корректируя свои знания и умения. Средством организации такой работы являются столы «заданий» и «помощников», открытые оценочные листы по каждому предмету, тетради для самостоятельных работ «Мои достижения». При этом важен принцип добровольности: ребенок сам должен выбрать то или иное задание и фиксировал его выполнение в листе учета и выбирал приемлемое для него время для представления результатов этой работы на оценку. Такой вид работы закладывает основы индивидуальной самостоятельной работы (индивидуальных образовательных маршрутов) и позволяет управлять образовательным процессом путем определения конкретных сроков предъявления результатов учебно-познавательной деятельности (в форме зачета) в основной школе [10].

А. Б. Воронцов предлагает проводить такую работу не на уроке, а на специально организованных учебных занятиях с небольшой группой учащихся, длительность проведения которых жестко не регламентируется. На этих

занятиях учащиеся усваивают приемы и технику контроля и оценки, учатся вырабатывать критерии оценивания и работают над операционным контролем по заданному алгоритму, над взимоконтролем и самооценкой.

Перечисленные выше педагогические приемы, средства и способы организации учебных действий контроля и оценки проверены экспериментальным путем в ряде школ РФ. Результаты проведенного эксперимента доказывают эффективность этих приемов в формировании оценочной самостоятельности учащихся начальной школы.

Однако А.Б. Воронцов приходит к выводу, что осуществление переноса такой технологии формирования учебных действий контроля и оценки у учащихся в практику массовой школы затруднено, так как для этого необходимы определенные условия [13].

Во-первых, этот переход возможен только в тех учреждениях, где существует полное взаимопонимание между субъектами образовательного процесса в вопросах «политики оценивания».

Во-вторых, такое реформирование оценочной системы по силам только всему школьному коллективу, в котором существует преемственность между начальной и основной школой. Отдельный учитель, решившийся на такое новаторство, будет постоянно наталкиваться на трудности организационного порядка и на непонимание.

И в-третьих, такая безотметочная система оценивания как основа формирования контрольно-оценочной самостоятельности возможна только при условии, когда педагогический коллектив прочувствовал необходимость отказа от традиционной контрольно-оценочной деятельности как тормозящей развитие учащегося и готов искать другие более эффективные пути организации и формы контроля и оценки.

Тем не менее, многие приемы формирования оценочной самостоятельности учащихся, базирующиеся на безотметочной системе оценивания, с успехом внедряются в практику преподавания в современной школе [23].

2.3 Этапы формирования контрольно-оценочной самостоятельности в начальной школе

Воронцов А. Б., опираясь на результаты проведенного им эксперимента, выявил три этапа становления контрольно-оценочной деятельности в рамках обучения в начальной школе, которые отражены в приложении А.

Первый этап – это переходной этап от дошкольного образования к школьному. Он длится на протяжении всего первого класса. Временной отрезок со 2-го класса и до конца первого полугодия 4-го класса соответствует второму этапу, на котором должно произойти «совершенствование (опробование) форм и способов контроля и оценки в условиях формирования классного сообщества». Третий этап, по Воронцову, называется рефлексивным, на нем осуществляется переход от начальной школы к основной, он охватывает второе полугодие 4-го класса вплоть до конца 6-го класса.

Кроме того, в течение каждого учебного года ученый выделяет три фазы:

Первая фаза длится сентябрь месяц, в течение которого учащиеся совместно с педагогом формулируют задачи на год и планируют пути их решения.

На второй фазе происходит коллективное решение поставленных предметных задач.

Третья фаза – рефлексивная – фаза подведения итогов, соответственно приходится на конец года.

Вслед за А.Б. Воронцовым, остановимся на анализе каждого этапа становления контрольно-оценочной самостоятельности учащихся начальной школы.

На первом этапе первоклассники учатся сравнивать свои действия с заданным образцом: т. е. усваивают операцию сравнения, состоящую в нахождении совпадений, сходств и различий. На этом этапе важно учить детей договариваться о выборе образца для сопоставления. Ведущими в это время являются действия пооперационного контроля.

Как отмечает ученый, на первом этапе формируются основы умений самооценки двух видов: ретроспективной и рефлексивной.

Ретроспективная оценка – это самооценка, предшествующая оценке учителя. Как подчеркивал Г. А. Цукерман, зачастую самооценки учащихся и оценка учителя не совпадают, что становится поводом для совместной выработки критериев оценки и выделения действий самоконтроля в качестве особой специальной задачи.

Существуют разные формы фиксации оценки, т.е. разные формы отметки: линейки, оценочные листы и др. Отработке способов контроля оценки в первом классе, особенно во время прохождения курса «Введение в школьную жизнь», посвящаются целые занятия. Часто проводятся проверочные работы, алгоритм которых выглядит следующим образом:

- выполнение самой работы;
- совместная выработка критериев оценки;
- самооценка учащимися своих работ;
- проверка учителем этих работ и их оценка в соответствии с выбранными критериями;
- соотнесение самооценки и оценки и обнаружение их несоответствия [45].

При этом для самооценивания выбираются задания с однозначным объективным критерием оценивания, не допускающие субъективного толкования и субъективных критериев оценивания, таких как красота, аккуратность выполнения.

В основе рефлексивной оценки лежат «знания о собственном знании или незнании, о собственных возможностях и ограничениях». Сформированная рефлексивная оценка предполагает развитие двух способностей: способности посмотреть на себя глазами других, не считая свое мнение единственно правильным, и способности проводить анализ своих действий и поступков.

Чтобы дать учащимся право на сомнения и на ошибки, Г. А. Цукерман рекомендует отвести в пространстве класса специальные места: «Место

сомнений (отработки) и «Место на оценку». Для выработки умений оценочных действий учитель должен продумать систему заданий, нацеленных на обучение учащихся отделять известное от неизвестного. Один из важных принципов оценивания в первый год обучения заключается в том, что оцениваются только достижения, предъявляемые им самим. Каждый учащийся получает право самостоятельного выбора работы или ее части для предоставления учителю для оценивания. При этом критерий оценивания он может формулировать самостоятельно, что приучает его ответственно подходить к оценочному действию. Таким образом, оценке подвергаются индивидуальные достижения того или иного учащегося [45].

В результате проделанной работы учащиеся к концу первого класса должны уметь сопоставлять свои действия с заданным образцом, находить сходства и различия полученного результата и образца, оценивать себя по заданным критериям и соотносить свою оценку с оценкой учителя, в способах действия с предметом выделять неизвестное. Условием эффективности работы по формированию оценочных действий являются постоянство и последовательность: такая работа должна проводиться на каждом уроке.

На втором этапе должна вестись работа по совершенствованию пооперационного контроля учебных действий и включению его в состав других действий. Такой вид контроля на втором этапе рассматривается не как самоцель, а как средство решения других учебных задач, таких как определение «ошибкоопасных» мест, выявление причин возможных ошибок и путей их устранения. Акцент следует сделать на том, что эффективным можно считать только тот контроль, который не просто фиксирует ошибки, но и диагностирует их причины, выявляя трудности в обучении того или иного учащегося.

На этом этапе учащиеся осваивают разные типы задач: составление задачи по аналогии; выделение из группы задач задания, отличающегося способом решения; вычленение из определенного набора задач похожих по способу решения, составление прогноза возможных ошибок при их решении.

Подобные задания будут способствовать развитию умений рефлексивного контроля, цель которого – анализ оснований способа действия.

А. Б. Воронцов предлагает организовать специальные места в классе: «стол помощников» и «стол заданий».

Для действия оценивания на этом этапе должна быть характерна дифференцированность. Оно должно представлять собой сумму особых умений, для каждого из которых свойственны свои критерии оценивания. Учащиеся и взрослые на этом этапе осуществляют формализованную оценку, сущность которой заключается в выборе из набора заданий самого легкого с отметкой – 1балл. Далее учащиеся договариваются о баллах за остальные задания или учебные действия, вычисляют максимально возможный балл, что позволяет им самостоятельно оценить свою работу.

Одновременно происходит закладывание основ умения прогностической оценки, состоящей в формировании уровня притязаний, в адекватной оценке своих возможностей выполнить то или иное задание и в умении выбрать из пакета заданий с обозначенной степенью сложности посильное для себя.

Результатом второго этапа по формированию действий контроля и оценки должны стать:

- умения определения возможных «ошибкоопасных» мест в тексте;
- умения установления возможных причин возникших ошибок и разработки программы действий по их устранению;
- умения определения возможности применить тот или иной способ действия и выделения из набора заданий, решение которых не соответствует данному способу действий;
- умения классификации по степени сложности и выбора посильных для себя заданий;
- умения оценивать свои действия исходя из заранее выработанных критериев в баллах.

Третий этап – это этап выхода на полный цикл контроля и оценки, он охватывает период со второго полугодия 4 класса по 6 класс.

А. Б. Воронцов предлагает организовывать разновозрастное сотрудничество. Например, учащиеся старших классов (пятиклассники) могут оценивать действия учащихся четвероклассников. При этом учитель должен обсудить с учащимися их действия оценивания, формы фиксации оценок (отметки): знаки, символы, баллы. Кроме того, учащиеся должны уметь фиксировать свои трудности в изучении материала и намечать пути их преодоления. Помочь в этом может составление «карты знаний», позволяющей отследить траекторию движения всего класса по усвоению всего учебного материала, в которой будут фиксироваться все индивидуальные трудности и достижения на протяжении определенного отрезка времени [10, с. 102–106].

На первое место на данном этапе выходит рефлексивный контроль и рефлексивно-прогностическая оценка, применяемая в новых, нестандартных ситуациях.

На этом этапе обучения необходимо научить учащихся переводить используемые ими оценочные шкалы в общепринятые в социуме оценочные шкалы, например, баллы, проценты.

До сих пор, допускались разные шкалы оценивания, например, в словарном диктанте 20 слов, каждое правильно написанное слово оценивается 1 баллом, максимальное число возможных баллов – 19. А в другом диктанте 21 слово, значит, ученик может получить за него 21баллов. Как же проследить в этом случае динамику усвоения учащихся? А. Б. Воронцов предлагает переводить количество правильно записанных слов в проценты. Так, в первом диктанте ученик написал правильно 7 слов из 19, что составляет 37%, а во втором диктанте правильно написаны 9 слов из 21 – 43%. Значит, можно судить о положительной динамике учащегося в усвоении слов, написание которых требует запоминания, хотя и за первый и за второй диктант при традиционной системе оценивания учащийся получил бы двойку, не отражающую небольшие, но значимые для самого учащегося успехи, и не выполняющую тем самым свою стимулирующую функцию.

Все эти результаты учащийся может заносить в тетрадь «Достижений по русскому языку» в виде таблицы, позволяющей проследить положительную или отрицательную динамику в написании словарных диктантов.

Выраженную процентами формализованную оценку можно конвертировать в общепринятую пятибалльную систему оценивания.

А. Б. Воронцов предложил в 5-ом классе обучать учащихся этой конвертации, чтобы в последующем, в 6-ом перейти на пятибалльную систему оценивания. Такой плавный переход от безотметочной системы оценивания в начальной школе к традиционной балльной при переходе в основную школу будет менее травмирующим и снимет ряд негативных моментов оценивания, характерных для традиционной школы.

Таким образом, на третьем этапе учащиеся при условии правильной организации контрольно-оценочной деятельности со стороны учителя должны научиться:

- определять критерии оценки;
- составлять проверочные работы по заданным критериям;
- определять степень сложности задания и приписывать ему соответствующие баллы;
- создавать или искать образцы выполнения заданий и сопоставлять полученный результат с образцом;
- находить ошибки и выявлять причины их появления;
- составлять или находить корректировочные задания и их выполнение;
- сообщать учителю и одноклассникам о готовности предъявить результаты своей работы для общего оценивания.

В общем виде содержание контроля и оценки развивающего образования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Содержание учебных действий контроля и оценки по стадиям

Стадия учебной деятельности	Основные задачи стадии учебной деятельности	Предмет контрольной деятельности	
		учителя	учащихся
Цель: формирование психологических механизмов учебной деятельности			
I стадия – переходная (первое полугодие 1 класса)	Запуск учебной деятельности	Стартовые возможности первоклассников;	Эмоциональное самочувствие в классе
	Заложение основ для формирования полноценной учебной деятельности	Процесс возникновения и освоение приемов взаимоконтроля/ самооценки учащихся	«Правила игры» во время урока
		Способы и приемы учебной работы, выработанные детьми вместе с учителем	Действия своих одноклассников и учителя Собственные действия на основе заданного эталона
II стадия – стадия совместно-распределенной учебной деятельности (второе полугодие 1 класса – первое полугодие 4 класса)	Формирование и становление коллективного субъекта учебной деятельности	Набор приемов действий самоконтроля и самооценки, их виды, осмысленность этих действий;	Операционный состав;
		Учебно-познавательная активность и самостоятельность;	Работа модели (схемы) при конкретизации учебной задачи;
		Знаково-символическая деятельность учащихся	Соотнесение полученного результата в ходе решения задачи с ее условиями;

Продолжение таблицы 1

Стадия учебной деятельности	Основные задачи стадии учебной деятельности	Предмет контрольной деятельности	
		учителя	учащихся
II стадия – стадия совместно-распределенной учебной деятельности (второе полугодие 1 класса – первое полугодие 4 класса)	Формирование и становление коллективного субъекта учебной деятельности	Способность к рефлексии;	Соотнесение текущих действий с поставленными задачами в начале года;
		Уровень формирования ведущих понятий учебных дисциплин;	Проблемы и трудности;
		Умение публично высказывать свое мнение и вести учебный диалог	«Помощники» в решении задачи;
		Уровень самостоятельности и инициативности в учебных действиях	Критерии оценки заданий
III стадия – стадия «апробирования» (второе полугодие 4 класса – 5 класс)	Формирование механизмов действий самоконтроля и самооценки, устойчивого познавательного интереса как индивидуальных способностей учащихся	Умение учащихся организовывать и проводить обучение младших школьников	Действия младших школьников
	Создание условий для освоения «инструментов» учебной деятельности в разных учебных ситуациях	Самостоятельность в проведении контроля и оценки своих действий учащихся при решении задач и по результату, в постановке прогностической оценке своих действий	План подготовки к работе с младшими школьниками

Окончание таблицы 1

Стадия учебной деятельности	Основные задачи стадии учебной деятельности	Предмет контрольной деятельности	
		учителя	учащихся
III стадия – стадия «апробирования» (второе полугодие 4 класса – 5класс)	Формирование механизмов действий самоконтроля и самооценки, устойчивого познавательного интереса как индивидуальных способностей учащихся	Уровень формирования умения учиться	Собственные действия по отношению к младшим школьникам
		Способы использования коллективных механизмов учебной деятельности при самостоятельном решении учебной задачи	Знаково-символические средства
	Собственное продвижение в учебном материале с фиксацией своих трудностей и способами их преодоления		
	Операционный состав действия		
	Создание условий для освоения «инструментов» учебной деятельности в разных учебных ситуациях	Прогностическая оценка возможности	
Осознанный выбор заданий для их выполнения			

3 Экспериментальная работа по формированию учебного действия контроля и оценки при решении учебных задач на базе МБОУ «Прогимназия №131» г. Красноярска

3.1 Анализ реализации педагогической технологии формирования учебных действий контроля и оценки в МБОУ «Прогимназия №131»

Актуальность изучения процесса оценивания определяется многими причинами. В различных исследованиях показано, что без обратной связи управление любым процессом может быть не эффективным. Контроль здесь является насущней необходимостью. Чем чаще обратная связь, тем точнее процесс управления. Процесс управления очень важен в системе развивающего обучения, ведь педагог играет роль организатора-управленца.

Как реализуется программа Федерального образовательного стандарта начального общего образования, мне представилась возможность пронаблюдать в МБОУ «Прогимназия №131» во время практики, начиная с первого курса. Школа ставит важную социальную задачу: развить у младших школьников умение контролировать, прежде всего, самого себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки, пути их устранения, определять границу своего «знания – незнания». Педагоги, работающие в образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, переориентируют контроль, направленный на результат обучения, на контроль над процессом познания.

Что такое учебное действие контроля и оценки, мы рассмотрели в главе 1. Раз это действие, то выполнение каких задач, операций или заданий способствует реализации этого действия? Какие ключевые вопросы ставит перед собой педагог, чтобы организовать деятельность, в которой, несомненно, должно быть место по формированию у детей контролирующего и оценивающего компонента их собственной учебной деятельности? Постепенная передача контрольно-оценочного механизма в руки учащихся –

это одна из основных задач современной начальной школы. В школьной практике контроль реализуется на уровне воспроизведения и применения знаний по образцу. В школе развивающего обучения необходимо осуществлять его на более высоком уровне – уровне применения знаний в новой ситуации, требующей от ученика рефлексивного мышления.

Таким образом, формирование учебных действий контроля и оценки у младших школьников проходит путь от контроля со стороны взрослых (от внешней формы) к собственно самоконтролю (к внутренней форме). Следовательно, в процессе обучения действие контроля постепенно превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включённый в процесс её выполнения, контрольное действие приобретает сначала пооперационный, а потом и рефлексивный характер [39].

Организация работы с самооценкой учащихся, через дифференцирование и шкалирование любого оцениваемого качества начинается с первых дней в школе во «введение в школьную жизнь». Для этого появляются специальные шкалы.

«Волшебные линейки» и совместно с детьми определяются параметры (критерии), по которым можно оценить любое действие или объект. Учащиеся пробуют оценивать, прежде всего, себя и свои действия по критериям, которые задал учитель, а потом которые учащийся выработал вместе со своими одноклассниками. После самооценки учащегося обязательно следует оценка учителя по тем же критериям. На первых порах ребенку сложно адекватно себя оценивать согласно с критериями. Поэтому контрольно-оценочная деятельность младших школьников состоит еще и из оценивания другого, потому что всегда проще оценить кого-то.

Бинарная шкала – да/нет, +/- . Как уже выше говорилось, что развивающее обучение отличается тем, что контроль здесь не только итоговый, но и пооперационный и рефлексивный. Бинарная шкала отлично справляется с формированием пооперационного контроля с выходом на рефлексивность. Постоянное обращение к детям «Выразите, свое отношение к действию,

итоговому ответу, решению задачи» в ходе решению учебной задачи, помогает детям, заставляет приостановиться, задуматься. Позже дети уже сами показывают +/- и спрашивают друг друга «Кто со мной согласен? А почему ты со мной не согласен?» Часто второй вопрос не следует, если ребенок видит, что с ним кто-то не согласен, он уже сам ищет ошибку в своих действиях. Такой формат позволяет и этому ребенку, который обращается к другим, призадуматься, где он допустил неточность.

Учащийся начинает видеть, что не всегда оценки разных людей могут совпадать, и учиться считаться с разными точками зрения на оценку того или иного действия. Важно отметить, что при использовании таких шкал оценка и контроль являются средствами реализации учебной деятельности, что немало важно, ведь учебные действия и оценки в концепции развивающего обучения именно так и рассматриваются.

В первом полугодии 1 класса у детей предметом контроля и оценки являются пооперационный контроль и оценка, а именно:

- собственное его «самочувствие» на уроке (интерес, утомляемость, активность и т.п.);
- соблюдение договоренности внутри класса о «правилах игры» во время урока, разработанных совместно детьми и учителем в курсе «Введение в школьную жизнь»;
- действия одноклассников и учителя;
- собственные действия на основе заданного эталона;
- обращение к другим детям для получения оценки, обратной связи [9, с. 72].

Далее линия контроля и оценки направлена на становления коллективного субъекта. И о его сформированности можно говорить, если класс может:

- обнаружить недостаточность знаний и умений для решения задач нового типа;

- поставить задачу по поиску недостающих способов действия;
- выдвинуть содержательные гипотезы о новом, неизвестном явлении;
- проверить эти гипотезы экспериментально или обращаясь к источнику информации: учебнику, справочнику, учителю.
- создать модельно-схематические средства для фиксации новых свойств изучаемого явления и новых способов действия;
- успешно действовать новым способом, адекватно контролируя и оценивая своих партнеров.

Во втором полугодии 1 класса – первое полугодие 4класса у детей предметом самоконтроля и самооценки являются упреждающий контроль и прогностическая оценка, помимо операционного контроля, а именно:

- отдельные операции, входящие в состав способ действия;
- работа модели (схемы) в различных условиях (при конкретизации учебной задачи);
- соотнесение результатов, полученных в ходе решения задачи, с ее условиями;
- постоянный возврат к исходным задачам, поставленным в начале учебного года;
- проблемы и трудности, возникающие в ходе выполнения заданий;
- «помощники», которые можно использовать при возникновении трудностей в решении задач;
- критерии оценки выполнения заданий, выдвигаемые одноклассниками;
- действия одноклассников и учителя [9, с. 74].

На данном этапе помимо задач на пооперационный контроль педагогу необходимо задавать вопросы планирования их деятельности, на упреждающий контроль и прогностическую оценку:

- «Какая ошибка будет допущена, если... Как этого избежать?».

- «Давайте сделаем помощника, модель, опорную схему?».
- «Давайте напишем письмо параллельному классу..?».
- «Учить проверять себя самостоятельно».
- «Давайте придумаем задание подобное данному».
- «Оцените свои знания – хорошо ли усвоен учебный материал?

Справитесь с подобной задачей? Что вам может помочь?».

- «Предположите... при условии...».
- «Спрогнозируйте...», «На основе рисунка (схемы, модели)

спрогнозируйте...».

- «Что необходимо учитывать...».
- «Рассмотрите классификацию... по какому признаку она

составлена?».

- «Что можно узнать...? Чего нельзя узнать..?».
- «Давайте составим устный рассказ, краткое сообщение, проведем

анализ..».

- Во втором полугодии 4 класса - 5 класс у детей предметом контроля и оценки является разновозрастное учебное сотрудничество и рефлексивный контроль, помимо операционного и упреждающего контроля и прогностической оценки, а именно:

- действия младших школьников
- план подготовки к работе с младшими школьниками;
- собственные действия по отношению к ним;
- знаково-символические средства для решения поставленных задач;
- собственное продвижение в учебном материале с фиксацией

трудностей и способов их преодоления [9, с. 76].

- При такой организации обучения можно говорить о необходимом формировании полноценной контрольно-оценочной деятельности младших школьников. Учащиеся должны выйти на полный цикл контроля и и оценки своего освоения учебного материала, который включает:

- определение того, что будет проверяться (уметь работать с типологией заданий);
- составление проверочных заданий (в том числе заданий с «ловушками»);
- выделение сложности заданий, приписывание баллов сложности;
- создание (или поиск) образца для проверки работы;
- сопоставление данных работы с образцом;
- характеристика ошибок и выдвижение гипотез об их причинах;
- составление корректировочных заданий и новой, «индивидуальной» проверочной работы.

Таким образом, формирование учебных действий контроля и оценки у младших школьников проходит путь от контроля со стороны взрослых (от внешней формы) к собственно самоконтролю (к внутренней форме). Следовательно, в процессе обучения действие контроля постепенно превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включённый в процесс её выполнения, контрольное действие приобретает сначала пооперационный, а потом и рефлексивный характер.

Учитель начальных классов в представлении школьников – самый совершенный человек, он олицетворяет школу, администрацию, школьный порядок. И учитель не может ошибаться. Но важно показать детям, что и взрослый может ошибаться, и нужно указывать на его ошибки. Но когда учитель идеален, сложно это сделать. Поэтому используется такой прием, как внедрение различных персонажей. «Буратино решил пример. Выразите свое отношение к ответу» И вроде решил Буратино, ответ не правильный, но за него же писал это все учитель, а учитель не ошибается. Вот такой диссонанс. Но дети начинают обращаться к ответу Буратино, что со временем поможет понять, что и взрослые ошибаются, и учитель в том числе.

Контрольно-оценочный компонент как самостоятельный компонент учебной деятельности, формирование которого рассматривается как одна из

ведущих задач развивающего обучения, играет большую регулирующую роль в учебно-познавательной деятельности учащихся, поэтому начинать формировать учебные действия контроля и оценки учащихся необходимо с первых дней обучения ребенка в школе. Выработка навыков самоконтроля и самооценки является одной из приоритетных задач начальной ступени образования.

В основу представленной методики формирования действий контроля и оценки у учащихся младших классов положена педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности Воронцова А. Б., разработанная в рамках системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

С первых же уроков, еще в период прохождения курса «Введение в школьную жизнь» начинается работа по формированию ретроспективной оценки, представляющей собой контроль по результату деятельности. При этом принимается во внимание работа с образцами и эталонами, от которых во многом зависит успешность учебно-познавательной деятельности.

Контроль – это проверка, а также постоянное наблюдение в целях проверки или надзора. Оценка – мнение о ценности, уровне или значении кого/чего-нибудь. Контроль – это соответствие образцу, а оценка – это уровень этого соответствия, а откуда берет этот образец младший школьник в первом классе, как только что сел за парту? Как формируется такое учебное действие как контроль и оценка? Несомненно, роль этого образца на первых порах выполняет учитель, именно на него смотрит ученик и хочет соответствовать, именно с действий педагога зарождается учебное действие контроль и оценка, ребенок все считывает с эмоций и жестов учителя.

Ребенок в начале обучения не всегда умеет действовать по образцу, не умеет находить правильные эталоны и оперировать ими, поэтому ему трудно оценить себя, а его потребность в оценке со стороны учителя велика. Этим можно объяснить зависимость первоклассника от мнения педагога.

Интересен тот факт, что у части детей даже нет стремления сравнивать результаты своих действия с эталоном, чтобы оценить их. Он ждет оценки от

педагога. Поэтому выработке умений работы с эталонами необходимо уделять особое внимание. Это умение следует формировать целенаправленно от урока к уроку.

При обучении оценке своей учебной деятельности с использованием образца важно сформировать у учащихся умение сравнивать. Научить сравнивать – это значит, научить находить общие и отличительные признаки, определять основания для сравнения. Приведем примеры учебных задач, направленных, на выработку этих умений:

- Какая буква лишняя? Почему? Зачеркни ее.
- Сравни буквы. Чем они похожи?
- Найди самое короткое слово и т. д.
- Найди слова с одинаковым количеством букв.
- Напиши печатные буквы прописными.
- Соедини печатные слова с этими же словами, но написанными прописью и т. д.

Следует отметить, что образец правильно выполненного задания может предлагаться в готовом виде, а может выдвигаться самими учащимися как эталон, содержащий несколько критериев правильности.

Одним из критериев успешности формирования действий контроля и оценки является обоюдность применяемых эталонов, подразумевающая одинаковое его понимание со стороны педагога и учащегося. Этого понимания можно добиться только в процессе целенаправленной работы.

Постепенно учащийся овладевает эталонами учебной деятельности, о сформированности которых можно судить по умению школьника использовать их в учебно-познавательной деятельности.

Далее педагогу необходимо переходить на следующий этап – передать эту функцию контроля и оценки ученику, ребенок должен сам научиться контролировать и оценивать свою деятельность.

Чтобы срабатывало такое психологическое явление как интериоризация – формирование внутренних структур человеческой психики посредством

усвоения внешней социальной деятельности нужно, чтобы мотив действия – образец учителя переходил в мотив – собственный способ действия.

Но когда нет внутренней мотивирующей основы, когда потребность не переходит в мотив, то нет возможности проконтролировать и оценить свою деятельность, нет индивидуальной ответственности. Поэтому когда идет исключительно фронтальная работа, нельзя считать что ответ, который показывает ребенок, является его собственным мнением, а не подсмотренным у соседа.

Следует отметить, что на первых порах отработка навыков работы с эталонами должна осуществляться в процессе коллективной деятельности, в результате которой формируются общественные эталоны. Это еще одно условие успешности формирования контрольно-оценочной деятельности учащихся. Из-за этого необходимо использовать другой формат работы с детьми. А именно учебное сотрудничество, где сначала будет групповая работа, а потом общеклассная дискуссия.

Учебная деятельность, направленная на формирование учебного действия контроля и оценки, должна быть организована по законам интериоризации и экстериоризации. Когда результат активной групповой деятельности становится индивидуальным достоянием каждого участника этой группы. Объект обсуждения общий, а благодаря коммуникации каждый представляет свое виденье, свое мышление по поводу этого объекта. Обратиться со своим сознанием к другому и есть коммуникация, а потом принятие и понимание этого обращения сознания другого в свое представление.

Примерами коллективного выдвижения эталонов могут стать план решения задач, схема, алгоритм, логическая схема, составленные перед решением задачи.

Кроме контроля по результатам деятельности, важно освоение пооперационного контроля, подразумевающего контроль правильности осуществления операций, входящих в состав действия и позволяющий выявить конкретные причины неправильности выполнения того или иного задания.

Пооперационный контроль предполагает выделение в любом действии шагов, ведущих к достижению его цели, контроль полноты и правильности выполнения каждого шага и фиксацию результатов этого контроля с помощью знаков + /?, после сличения с образцом, что позволяет выявить на каком этапе допускается ошибка.

Как показывает практика, усвоение пооперационного контроля способствует более результативному контролю по результатам деятельности, так как учит не только находить и фиксировать ошибки, но и выявлять их причины.

Вопрос «Отнеситесь к ответу» можно адресовать одной группы к другой, а они, вместе обсудив ситуацию в группе и договорившись, выбирают общее решение и представляют в виде знака +/- . Далее, если группа не согласна, то у отвечающей группы возникает вопрос «а почему со мной не согласна эта группа?» и представить от группы должен его озвучить и почему не согласны, нужно, опять же, обсудить в группе, договориться, и общий ответ опять говорит представитель от группы.

В таком формате работы можно говорить, что почти у всех детей начинает формироваться учебное действие контроля и оценки и зарождается индивидуальная ответственность после коллективной. Постоянные и развернутые «социальные взаимодействия» учащихся между собой, учащихся и учителя приводят к усвоению теоретических понятий, ценностей и умений, которые выражают общезначимые культурные нормы. Когда ребенок принимает участие в коллективной учебной деятельности, то у него появляется постепенно желание и умение учиться – происходит формирование индивидуальной учебной деятельности [37].

Особое внимание на уроках следует уделять ситуациям учебного выбора. Организация ситуаций для осознанного учебного выбора – непростая, но необходима педагогическая задача. Такие ситуации выбора помогают формировать контрольно-оценочный компонент учебной деятельности.

Использование приема предоставления выбора является одним из условий эффективности обучения действиям контроля и оценки и на втором этапе, при этом на выбор могут предлагаться критерии оценки, помощники в работе, уровень сложности задания и его разновидности.

Целесообразно привлекать учащихся к контрольно-оценочной деятельности не только во время текущего контроля, но и во время итогового, осуществляемого при традиционном обучении обычно самим педагогом. Это будет способствовать формированию у них прогностической оценки своих возможностей.

Оценочные шкалы или «волшебные линейки» в начальной школе набирают популярность, потому что школы так отходят от отметочного обучения к безотметочному. Некая формальность в применении данного педагогического приема – замена отметок смайлами (улыбка/грусть), процентами, «светофорами» (красный/зеленый) несколько глушит их истинное предназначение – формирование контрольно-оценочной компетенции у учащихся начальной школы. Такими шкалами «оценивают» практически все – свое настроение, самочувствие, работу в команде, решение задания, усвоение способа решения. Несомненно, это важно оценить – решение задачи и усвоение способа, но это делается на уровне – да, решил/усвоил (вверху) и нет, не решил/не усвоил (внизу), что не особо показывает уровень освоения данного теоретического понятия, тем более когда крестик или засечка стоит по середине шкалы... понял наполовину или практически не решил? Поэтому мы предлагаем решение учебной задачи разбить на этапы и рассмотреть каждую операцию отдельной шкалой – принятие задачи, постановка задачи, моделирование, применение способа. Попробовать оценивать свои действия и результаты, а не самого себя.

К середине первого класса начинается обучение прогностическому контролю, овладев которым учащиеся смогут предвидеть результат своей деятельности, определять возможности относительно выполнения того или иного задания.

Чтобы осуществить прогностический контроль, учащийся, прежде чем приступить к решению учебной задачи, должен проиграть все операции, необходимые для ее решения, в уме. На это будут нацеливать вопросы учителя о трудностях, с которыми они могут столкнуться, о возможных ошибках, о способах решения, об алгоритмах и эталонах, которыми можно воспользоваться в случае затруднения.

Определив возможные затруднения, учащийся может обратиться за помощью к учителю, что будет способствовать более успешному выполнению задания.

Сначала умения прогностической оценки формируются на основе простых заданий, предусматривающих, например, постановку ударения в слове, решения примеров в одно действие в пределах десяти и т. д.

Перед выполнением задания на постановку ударения учитель может спросить учащихся: «Какие трудности могут возникнуть при выполнении этого задания?», «О чем нужно помнить, чтобы не допустить ошибку?». Предположительный ответ на последний вопрос: «Нужно помнить, что ударение падает только на гласные». А отвечая на вопрос о том, как нужно проверить правильность постановки ударения, учащиеся отвечают, что необходимо произнести слово вслух, протянув ударный гласный. После такого предваряющего диалога, учащиеся дают прогностическую оценку выполнения предстоящего задания, которую затем сверяют с реально заработанной отметкой.

После выполнения задания можно задать следующие вопросы, способствующие формированию навыков самооценки и самоконтроля: «Трудно ли было выполнить задание?», «Если да, то в чем ты видишь его трудность?», «Успешно ли ты справился с выполнением?», «Испытывал ли ты трудности при проверке?», «Какие способы ты применял при решении учебной задачи?», «Какой из них самый успешный?», «Как ты проверял правильность решения?», «Для чего необходимо выполнять такие задания?», «В каких ситуациях это можно использовать?».

Такие вопросы ориентируют учащегося на саморазвитие и помогают осознать смысл учебной задачи. Главное, что должен уяснить учащийся – основная цель любой его учебной деятельности – это активное преобразование себя.

Для фиксации прогностической оценки может использоваться также бинарная система оценивания знаками: «+» (знаю, уверен, что получится), «-», «?» - (не знаю, сомневаюсь). Учащимся можно предложить небольшое задание на только что пройденную тему. После ознакомления с ним учащиеся пробуют оценить, справятся они с выполнением этого задания или нет. Если прогностическая оценка ребенка «+», и он действительно справился с заданием (что он устанавливает после сопоставления ответа с эталоном), он обводит «+» кружочек. Это свидетельствует об его адекватной самооценке. Если результаты не соответствуют выбранной самооценке, то он обводит кружочком другой знак.

Проанализировав результаты этой работы, учитель может спланировать работу по коррекции пробелов в знаниях и дальнейшую работу по выработке адекватной самооценки у того или иного учащегося.

На первом этапе формирования оценочной самостоятельности приступают также к выработке навыков рефлексивного контроля.

Выработке рефлексивной оценке будут способствовать постоянно задаваемые учащимся вопросы:

- Какая цель данного задания?
- Что нужно было узнать путем решения данной задачи?
- Совпадает ли твой результат с эталоном?
- Удалось ли тебе справиться полностью или допущена ошибка?
- Как ты оцениваешь свой ответ?

Для того, чтобы педагогическая деятельность по формированию оценочной самостоятельности учащихся была успешной, учитель должен придерживаться следующих принципов:

1. Обучение самооценке необходимо начинать с оценочного суждения самого ребенка, свое мнение педагог должен высказывать только после него. В противном случае первоклассник либо не воспринимает оценку взрослого, либо не адекватно реагирует на нее.

2. Оценка должна быть дифференцированной, объектом оценки должны быть заранее выделенные аспекты учебной деятельности.

3. Самооценка учащегося должна совпадать с оценкой взрослого лишь в том случае, когда выделены обоюдные эталоны учебной деятельности (образцы написания букв, решения примеров и т. д.). В остальных случаях необходимо признавать за ребенком право на собственное мнение [38].

3.2 Проект «Самостоятельная работа» – нововведение школы или на пути к формированию способности к осознанному выбору в начальной школе

Проект "Самостоятельная работа" [24] – это одно из направлений Программы «Выбор индивидуальных образовательных маршрутов младших школьников во внеурочной деятельности» МБОУ "Прогимназия N 131, целью которого является: выстраивание пространства внеурочного и дополнительного образования прогимназии, где живёт и развивается детское творчество, самостоятельность, инициативность и ответственность.

Суть нововведения состоит в том, чтобы весь объём заданий, получаемых ребенком в конце учебного дня, был разделен на две части: самостоятельную работу и домашнюю. Ребёнок знает, что в отличие от самостоятельной работы, при выполнении домашней работы он в случае необходимости может воспользоваться помощью родителей или воспитателя группы продленного дня (ГПД).

Самостоятельная работа выполняется с 12.00ч до 18.00ч в школе во второй половине дня в отдельном, специально отведенном, кабинете. Любой обучающийся 1-4 класса может посетить кабинет в выбранное им время для

выполнения самостоятельной работы. Решение о её выполнении и организация времени осуществляется самим ребёнком, ничьей помощью воспользоваться он не может. Найти кабинет для выполнения самостоятельной работы обучающимся помогает особый знак, висящий на двери, который был придуман самими ребятами. Взрослый, осуществляющий контроль также имеет знак, который позволяет детям безошибочно отличить его от других участников образовательного процесса. В кабинете организовано пространство, где соблюдается тишина (как в читальном зале), ребенок садится на свободное место и самостоятельно выполняет работу без помощи педагога, функция которого: контроль за соблюдением правил и норм при выполнении работы и выставление особого знака, который позволяет проверяющему учителю отличить работу, выполненную самостоятельно (печать или наклейка). На выполнение задания отводится до 40 минут.

Проект предполагает динамику требований к выполнению работы. Детское поведение регулируется специальной инструкцией (или правилами) как в текстовой, так и в знаковой форме, понятной детям. Выполнение самостоятельной работы является признаком успешности ребенка в учебной деятельности. Все это позволяет поддерживать высокий уровень мотивации детей к ее выполнению.

Содержание инструкции (правил) меняется в соответствии с возрастом (этапами).

1 класс (IV четверть)

В структуре режима дня появляется новый вид деятельности «Самостоятельная работа». Способ исполнения: учитель сам определяет часть домашней работы, которую необходимо выполнить в кабинете самостоятельной работы. Воспитатель группы продленного дня помогает детям в организации времени посещения этого кабинета.

На этом этапе дети осваивают правила выполнения самостоятельной работы. Основные требования (норма): Ребёнок должен самостоятельно выполнить и сдать педагогу свою работу. Качество работы не оценивается.

Итог в конце года: «оценивается умение самостоятельно выполнять работу». В конце года отмечают дети, которые чаще всего посещали кабинет самостоятельной работы.

В классе в доступном для детей месте расположена таблица «Выполнение самостоятельной работы». В эту таблицу дети самостоятельно делают отметку «+» о выполнении. Данная таблица является внешним атрибутом для детей, а также повышает мотивацию. Ребёнок учится самостоятельно выполнять порученную ему работу.



2 класс (I – II четверть)



Вводится оценка за качество выполнения самостоятельной работы. Способ исполнения: учитель назначает работу для самостоятельного выполнения, затем проверяет ее и ставит оценку, воспитатель помогает детям в организации времени посещения кабинета самостоятельной работы.

На этом этапе дети знают правила самостоятельной работы. Понимают критерии оценивания работы учителем.

Основные требования (норма): Дети должны самостоятельно выполнить и сдать педагогу выполненную работу для ее оценивания учителем.

2 класс (III – IV четверть)

Оценка за работу ставится самими ребёнком. Способ исполнения: учитель назначает работу для самостоятельного выполнения, при проверке либо соглашается с поставленной ребёнком оценкой и обводит ее в кружок, либо ставит значок  или .

 показывает ребёнку, что оценку он занизил,  оценка завышена, есть ошибки, которые нужно исправить. Воспитатель выступает в роли координатора.

Основные требования (норма): Дети должны самостоятельно выполнить, оценить и сдать педагогу выполненную работу. Вернувшись в класс внести в таблицу «Выполнение самостоятельной работы» оценку, которую поставили себе сами. После проверки работы учителем, в случае, если оценки совпали,

обвести оценку в таблице кружочком. На данном этапе происходит освоение нормы самооценки.

Итог второго года обучения: Наличие максимального количества совпавших оценок в таблице (обведенных кружочком). При подведении итогов выделяются отдельные достижения, высокий уровень самостоятельности.

3 класс (I – II четверть)

Ребёнок сам определяет содержание самостоятельной работы. Способ исполнения: ребёнок сам определяет ту часть домашней работы, которую он планирует сделать в кабинете самостоятельной работы (ту часть, которую ему самостоятельно сделать хочется, в удовольствие).

Основные требования (норма): Ребёнок должен сделать выбор.

3 класс (III – IV четверть).

Ребенок должен сделать не менее 1/2 всего домашнего задания в кабинете самостоятельной работы и решить дополнительно 1-2 олимпиадные задачи (задачи выбирает сам ребёнок из банка задач). Решение этих дополнительных задач становится основанием для приглашения на форум.

Основные требования (норма): Ребёнок должен сделать выбор не только части работы для выполнения, но и дополнительных задач.

Итог второго года обучения: Подсчитываются баллы набранные ребятами за дополнительные задачи, обладатели большего количества баллов приглашаются на выпускной форум.

4 класс (I – II четверть)

Вся домашняя работа выполняется ребенком самостоятельно. Место и время для ее выполнения выбирает сам ребёнок.

4 класс (III – IV четверть)

Из всего домашнего задания ребёнок имеет право выбрать и сделать примерно 50% заданий, которые необходимы ему для отработки материала (та часть, которую он решил не делать – этот материал, по мнению ребенка, им уже отработан)

Итог года: Оценка производится по контрольной работе, в которой содержатся и те и другие задачи.

Логика динамики требований:

- 1 класс – ребенок действует самостоятельно
- 2 класс – действует самостоятельно и ответственно
- 3 класс – самостоятельно и ответственно + действие контроля
- 4 класс (конец) – появление инициативы – решение задач, самостоятельное решение задач, выбор.

Проект запущен с осени 2017 года, но уже сейчас можно оценить некоторые результаты школы, которые отражены в приложении Д.

3.3 Апробирование теста «SAM» как одного из контрольно-измерительного материала формирующего оценивания при решении учебных задач

Теоретические основания выбора методики П. Г. Нежнова «Тесты SAM (Student Achievements Monitoring|Мониторинг достижений учащихся)». SAM – это тестовый инструмент измерения и качественной диагностики учебно-предметных компетенций, т.е. действенных способностей, формирующихся в результате освоения школьниками предметных дисциплин. Концептуальная модель SAM разработана в русле психологической теории Л. С. Выготского и к настоящему моменту на ее основе созданы два теста для 4х классов: по математике и русскому языку. В кратком изложении принятая концептуальная модель – теория культурного развития Л. С. Выготского – сводится к следующему [29, с. 5].

Освоение культурных образцов – необходимая предпосылка нормального психического развития ребенка. Полноценный культурный образец (опыт, знание) есть знакомый форма, в которой зафиксирован некоторый обобщенный способ действия. И в обучении вся эта совокупность знаковых структур

передается ребенку. Однако, передача ребенка культурного образца, по Выготского, знаменует лишь начало образовательного процесса. Потому что в дальнейшем ребенку еще предстоит действительно освоить это знание, т.е. переварить его в своей голове, чтобы извлечь и по-настоящему присвоить заключенный в нем обобщенный способ действия, позволяющий самостоятельно решать некоторый класс задач.

Выготский также полагал, что освоение способа действия проходит три уровня:

1. Формально-эмпирический – внешне характеристики объектной ситуации и соответствующих действий.
2. Теоретическая – понятие существенного отношения, которое лежит в основе способа действия в данной ситуации.
3. Смысловая – представление о поле возможностей способа действия и его границах.

Указанные три вида ориентиров передаются ребенку в составе культурного образца. Но в ходе освоения образца роль реальной опоры действия сначала выполняют внешние характеристики, затем к ним присоединяются понятие существенного отношения, и наконец – представление о поле возможностей способа действий с его границами. Эти три варианта ориентировки, мера обобщенности способа минимальна и охватывает узкий спектр стандартных ситуаций и соответствующих схем (алгоритмов) действия. Второй вариант дает принципиальную возможность решать весь класс задач, отвечающих данному способу. Наконец, при третьем варианте способ действия характеризуется функциональностью, т.е. успешно применяется в разных контекстах.

Почему нам подходит эта методика, не смотря на то, что тесты SAM – средство мониторинга освоения учебно-предметных компетенций в образовательном процессе? Следует вспомнить содержание формирующего оценивание. Предметом формирующего оценивания являются предметно-понятийные способы и средства действия. Ключевое слово в данном аспекте

результатов обучения – средство. Учебный предмет нами понимается как передача средств. Как уже выше было сказано, «действия по образцу» - есть только первый шаг в освоении предметного способа (средства) действия. Для нас важны и следующие этапы в освоении способа (средства) действия: рефлексивный (умение видеть ошибкоопасные места при выполнении отдельных операций, входящих в способ действия, понимать, как устроен способ (средство)) и функциональный – умение ученика действовать в ситуациях, когда отсутствует точное указание на образец [25]. Диагностика этих предметно-понятийных способов и средств действия требует специальных контрольно-измерительных материалов, которые мы нашли в тестовом инструменте П. Г. Нежнова «Тесты SAM».

Диагностические задачи по математике находятся в приложении Б.

Заметки по наблюдению за проведением диагностики

В предисловии было сказано о структуре диагностики, о том, что можно выполнять в любом порядке (был предоставлен выбор). Конечно, акцент больше сделан на диагностику, а именно рефлексивный и функциональный уровни – предметно-понятийное содержание формирующего оценивания. Но было интересно наблюдать за тем, как решались задачи, как дети проявили свою учебную самостоятельность и инициативу. Оба класса выполняли задания в течении 2-х академических часов. Стоит отметить, что с 4А классом я знакома на протяжении 4хлетнего обучения в университете, а с 4Б я познакомилась на проведении диагностики. Но несколько детей из 4Б вспомнили меня, что я была помощником в летнем лагере.

4А. После установки просматривать задание, дети приступили рассматривать предложение задачи. Одна парта попросила работать в паре, после моего одобрения сразу весь класс разбился на двойки-тройки. Некоторые даже пересели, чтобы работать с теми, с кем хотят. Далее была дана следующая установка, что так можно работать, только соблюдая дисциплину в классе, а при нарушении решать задачи будем индивидуально. Первые 20 минут установка удерживалась отлично, позже приходилось неоднократно

напоминать о тишине в классе, о том, что вы мешаете друг другу, а также напомнить о наказании за нарушение дисциплины – решать индивидуально. Сразу же вспомнилось одно из правил организации эффективной групповой работы – время работы в группах 15-20мин для 3-4х классов. Задания в диагностике на размышления, а не просто применить известный способ, ребята это поняли, и решать индивидуально похоже никому уже не хотелось, потому что, иногда, как только в классе становилось слишком шумно, дети друг другу сами напоминали, и в классе вновь наступала рабочая атмосфера. 4А класс порадовал тем, что не жаловался «я не могу решить». По крайней мере, обращений ко мне, как это решить не было.

4Б. После установки просматривать задание, дети приступили рассматривать предложение задачи. Задания начали выполнять индивидуально, просьбы о выполнении в парах или группах не поступало. Но я замечала, что на некоторых партах шло обсуждение с соседом. Две парты позже развернулись к друг другу и объединились в группу. Также возникали временные группы, когда кто-то подходил к другой парте. Этому я не препятствовала. В классе была четкая дисциплина, никто не шумел и вслух не разговаривал, осуждение шло в полголоса, чтобы не мешать другим. Напомнить про тишину в классе пришлось дважды, и то на втором часе работы. В 4Б классе трое ребят, вслух произносили – «я не знаю, как это решать». На их фразу я им советовала посмотреть другие задания, может среди них есть те, которые они могут решить. Стоит отметить, что, не смотря на это, ребят, кто полностью отказался от выполнения диагностики, нет. Каждый нашел задания, которые смог попытаться решить. Также я обратила внимание на то, что было несколько человек, кто подходил ко мне и спрашивал – как это решить. На что я им отвечала, давай посмотрим, что нужно сделать и зачитывала задачу. Дети сразу же отвечали: «Аа, я понял, и уходили на свои места». Мне даже показалось, что они просто хотят подойти ко мне.

Анализ результатов диагностики «SAM. Математика»

На рисунке 2 представлено распределение учащихся 4-х классов по ступеням достижения в процентном соотношении.

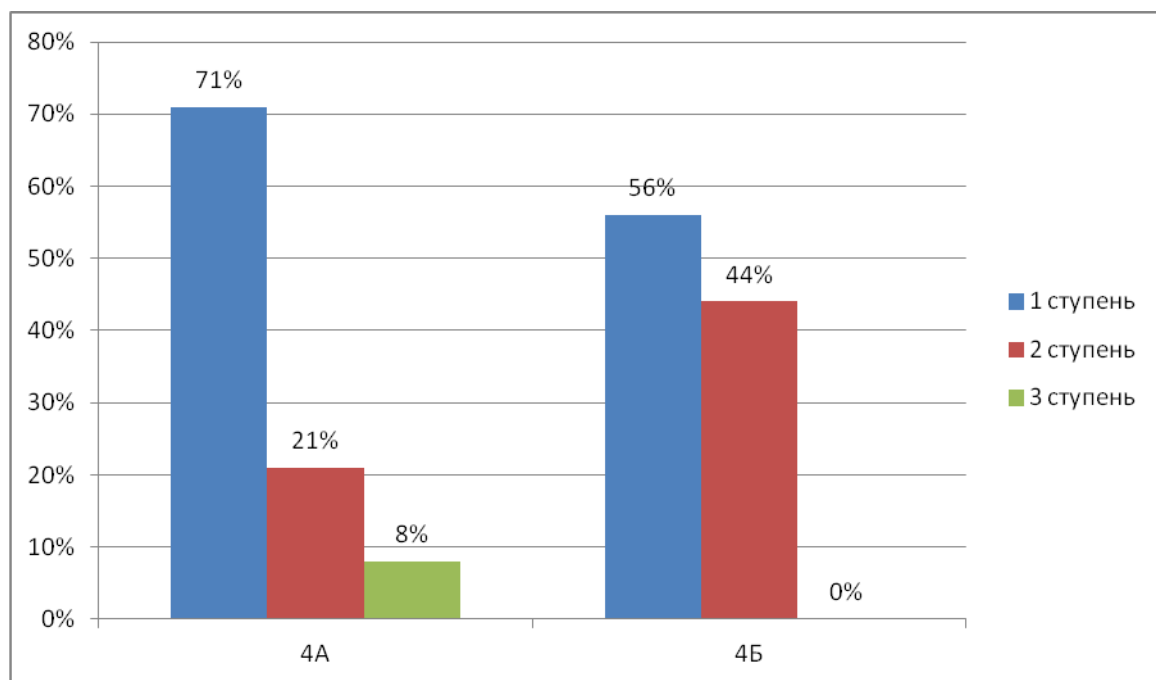


Рисунок 2 – Распределение учащихся по ступеням достижения

Ступени достижения:

0 ступень – учащийся выполняет менее 50 % заданий 2-го уровня.

1 ступень – учащийся выполняет менее 50% заданий 2-го уровня.

2 ступень – учащийся выполняет 50% и более заданий 2-го уровня.

3 ступень – учащийся выполняет не менее 50% заданий 3-го уровня.

В таблице 2 отражены достижения каждого в отдельности ученика 4А класса.

Таблица 2 – Индивидуальные достижения 4А класса

№ п/п	Имя, возраст	Балл			Степень достижения
		Общий (max 32)	По уровням		
			II (max 18)	III (max 14)	
1.	Игорь М., 10 лет	23	16	7	3
2.	Иван М., 11 лет	23	16	7	3
3.	Данил Со., 10 лет	7	7	0	1
4.	Майя К., 10 лет	5	5	0	1
5.	Ангелина С., 10 лет	9	7	2	1
6.	Татьяна Б., 10 лет	9	8	1	1
7.	Ульяна Т., 11 лет	20	15	5	2
8.	Влада М., 11лет	9	8	1	1
9.	Артем Б., 10лет	8	8	0	1
10.	Яна М., 10 лет	9	7	2	1
11.	Влад Т., 10 лет	7	7	0	1
12.	Елизавета К., 11 лет	6	5	1	1
13.	Матвей Ч., 10 лет	4	4	0	1
14.	Лев К., 11 лет	8	8	0	1
15.	Таисия М., 10 лет	6	6	0	1
16.	Вероника С., 10 лет	8	8	0	1
17.	Екатерина К., 10 лет	8	8	0	1
18.	Алиса Ч., 10 лет	14	13	1	2
19.	Кира Н., 9 лет	14	12	2	2
20.	Варя Л., 10 лет	14	13	1	2
21.	Денис П., 11 лет	4	4	0	1
22.	Дмитрий Ч., 10 лет	6	6	0	1
23.	Данил Се., 10 лет	6	6	0	1
24.	Ольга М., 10 лет	11	10	1	2

В таблице 3 отражены достижения каждого в отдельности ученика 4Б класса.

Таблица 3 – Индивидуальные достижения 4Б класса

№ п/п	Имя, возраст	Балл			Степень достижения
		Общий (max 32)	По уровням		
			II (max 18)	III (max 14)	
1.	Евгений Н., 10 лет	5	5	0	1
2.	Анастасия К., 11 лет	14	13	1	2
3.	Кирилл К., 10 лет	9	9	1	2
4.	Никита Б., 11 лет	8	8	0	1
5.	Анастасия М., 11 лет	17	16	1	2
6.	Дмитрий А., 11 лет	11	11	0	2
7.	Ольга Т., 10 лет	4	4	0	1
8.	Елена Г., 11 лет	6	6	0	1
9.	Дарья К., 10 лет	10	10	0	1
10.	Лев Г., 10 лет	11	11	0	2
11.	Софья Г., 10 лет	12	11	1	2
12.	Евгения М., 10 лет	15	14	1	2
13.	Даниил В., 11 лет	8	8	0	1
14.	Екатерина М., 11 лет	16	14	2	2
15.	Дмитрий Ан., 11 лет	10	9	1	2
16.	Никита Л., лет	7	6	1	1
17.	Анастасия С., 10 лет	5	4	1	1
18.	Мария Д., 11 лет	2	2	0	1
19.	Анастасия М., 10 лет	5	5	0	1
20.	Екатерина Ч., 10 лет	7	6	1	1
21.	Алина Ш., 10 лет	7	7	0	1
22.	Степан Г., 10 лет	3	3	0	1
23.	Лев М., 10 лет	6	6	0	1
24.	Глеб Г., 11 лет	8	6	2	1
25.	Дмитрий М., 10 лет	15	15	0	2

Второй уровень (рефлексивный)

Общим критерием достижения этого уровня является способность действовать на основе содержательного анализа задачной ситуации, т.е. выделения существенного отношения, определяющего принцип решения.

Индикатором освоения способа действия на втором уровне является решение задач, на которых нет готовых схем действия и которые нельзя решить, минуя выделения существенного отношения, т.е. в обход понимания

предметной сути ситуации. Этому требованию удовлетворяют, в частности задачи, в которых для применения типового способа необходимо преобразование условий, или предполагающие обращение типовых схем действия (движение от результата у условиям) и др. В таких задачах решение обеспечивается не прямым соотнесением стандартных условий с соответствующей схемой действия, а опосредуется обращением к существенному отношению и принципу действия, т.е. основывается на интерпретации («понимании») ситуации.

Третий уровень (функциональный)

Общим критерием достижения этого уровня является способность ориентироваться в поле возможных схем реализации общего способа, видеть его границы и, в случае необходимости, выходить за пределы этих границ.

Индикатором освоения способа действия на третьем уровне является решение задач:

1. Реконструкцию и апробирование вариантов действия с выбором одного, отвечающего некоторому требованию;
2. На анализ заданных схем (формул) действия для выбора адекватной;
3. Предполагающих обнаружение границ основного способа и привлечение дополнительных ресурсов, в которых основной способ выступает средством реализации другого действия [29, с. 11-12].

3.4 Прием «Орфографические софизмы» – формирующий и диагностический инструмент проверки сформированности рефлексивного мышления

А. Б. Воронцов в своей работе «Контрольно-оценочная самостоятельность младшего школьника как основа учебной самостоятельности подростка» писал, что один из приемов формирования учебного действия контроля и оценки – математические и орфографические

софизмы. Любой софизм является умышленной ошибкой. Умозаключения даже, казалось бы, построенные правильно, все же искажаются, образуя следствие не соответствующее действительности. Поэтому мы решили подробнее рассмотреть механизм формирования учебного действия контроля и оценки за счет этого приема, ведь умение обнаружить и опровергнуть псевдологическое рассуждение при решении задач так же необходимо, как и умение планировать свою деятельность, все это и многое другое составляет учебное действие контроля и оценки, важность которого неопределима.

Изначально данные задачи были выбраны с диагностической целью. Но в нашем представлении задачи подобного рода не только диагностические, но и формирующие, а именно учебного действия контроля и оценки.

Методика «Бинарное оценивание» (Покажи свое отношение +,-,?) является оперативной методикой формирования учебного действия контроля и оценки на материале любой учебной задачи. Но прежде чем выразить свое отношение к ситуативной задаче, нужно самому содержательно ее решить, найти эталон ответа, и все это превратить в развернутое отношение – объяснить, почему именно так. То есть задачи-софизмы – это как задача в задаче.

Не смотря на сложность этого механизма – дети принимают учебную задачу – найти правильный ответ, чтобы потом сравнить с предложенным – потому что им известно как ее решить – до этого изучено правило или открыт способ решения.

Диагностические задачи по русскому языку находятся в приложении В.

Заметки по наблюдению за проведением диагностики

ЗА. Приступил к выполнению диагностики ответственно, в классе присутствовал авторитетный взрослый – их учитель. От меня детям дана стандартная установка, что выполнение работы не повлияет на годовую оценку по предмету, но повлияет на авторитет всего класса и имидж каждого в отдельности ученика, так как результаты будут обсуждаться в школе. Но следом от учителя дана установка, что оценка будет, потому что в предыдущем

ее опыте есть ситуация с диктантом, когда дети безответственно отнеслись к выполнению, т. к. оценок обещали не ставить. И действительно, в ходе проверки диагностики показало, что дети отнеслись ответственно. Когда возникли трудности со словом – дети не могли понять значение, они просили взять словарь и посмотреть там. Приятно понимать, что дети знают несколько способов найти информацию, а не только обратиться к учителю.

ЗБ. Приступил к выполнению диагностики ответственно, в классе присутствовал авторитетный взрослый – их учитель. Но педагог никак не вмешивался в происходящее и не комментировал. Дети задавали массу технических вопросов – что делать, если я не успею все решить; если я согласен на половину, как это записать; а работа на весь урок; а вы поймете, что здесь скобки и т. д. Стоит отметить, что это единственный класс, который, решая индивидуальную работу, немного совещался с соседом по парте. Было замечено несколько таких пар, чему я не препятствовала, так как обсуждение было тихим и дисциплине не мешало. Словарь класс тоже взял, но молча. Разрешение не спрашивали. Этот класс по счету в диагностике участвовал последний, и только у них один мальчик заметил и указал на опечатку в задании.

ЗВ. Приступил к выполнению установки ответственно. Как и всем классам, им дана установка – рассмотрите работу, ознакомьтесь с заданиями, выполняйте по мере возможности и в любом порядке. Ребята долго рассматривали задания, вопросов не задавали, дисциплина полная была и это, не смотря на отсутствие их учителя в классе. Спустя время, вопросов так и не поступило, я им решила их задать: «Ребята, вопросы есть?» На что дети отрицательно покачали головой. Потом я спросила: «А вопросов нет, потому что ничего не понятно?», на что мне ответили наоборот понятно. Все это меня очень обрадовало, хотя результат у этого класса ниже параллельных классов. Один мальчик сказал, что закончил, я ему ответила: «Тогда сдавай», на что он мне сказал: «Я еще не уверен, мне нужно проверить».

Анализ результатов диагностики «Орфографические софизмы»

0 – неверный ответ либо ответ не дан

1 – правильный ответ дан частично

1а – согласен/не согласен

1б – почему

2 – правильный развернутый ответ

В таблице 4 отражены достижения каждого в отдельности ученика 3А класса.

Таблица 4 – Индивидуальные достижения 3А класса

№ п/п	Имя, возраст	Номер задачи												Мах 24б
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.	Ульяна М*, 9 лет	0	0	0	0	0	0	0	1 а	0	0	0	0	1
2.	Ксения М*, 9 лет	0	0	0	2	0	1 а	0	1 б	0	0	0	0	4
3.	Виктория Д, 10 лет	0	0	1 а	2	2	0	0	2	0	2	2	1а	12
4.	Данил Б, 10 лет	0	0	0	2	0	1 а	1 а	2	0	2	2	0	10
5.	Даниил К, 9 лет	0	0	2	2	0	2	2	2	1 а	2	2	2	17
6.	Милена К, 9 лет	0	0	0	0	0	0	0	2	1 а	2	2	0	7
7.	Софи-Анна Б, 9 лет	0	0	0	2	0	0	0	1 а	2	2	2	0	9
8.	Арина З, 9 лет	0	0	2	1 а	0	2	0	0	0	2	2	0	9
9.	Алексей Ф, 9 лет	0	0	0	2	0	2	0	0	0	2	2	1а	9
10.	Анна Г, 9 лет	0	0	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	16
11.	Полина Ш, 9 лет	0	0	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	18
12.	Ярослав П, 9 лет	1 б	2	0	2	0	1 а	2	0	0	2	2	2	14
13.	Иван Б, 9 лет	0	0	2	2	0	2	2	2	1 а	2	2	2	17
14.	Иван Т, 9 лет	0	0	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	16

Окончание таблицы 4

№ п/п	Имя, возраст	Номер задачи												Max 24б
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
15.	Анна Д, 10 лет	0	0	0	2	0	2	0	2	2	2	2	0	12
16.	Анастасия Н, 9 лет	0	0	1 а	0	0	2	2	2	2	2	2	0	13
17.	Богдан Н, 10 лет	0	0	0	0	0	1 а	0	2	2	0	2	0	7
18.	Алёна С, 9 лет	0	0	2	0	0	2	0	2	2	0	1 а	0	9
19.	Тимофей К, 10 лет	0	2	2	2	2	2	1 б	2	1 б	1б	1 б	1б	17
20.	Степан Л, 10 лет	0	0	1 а	0	0	1 а	0	0	1 а	1а	1 а	1а	6
21.	София Ж, 9 лет	0	2	2	2	0	2	2	2	1 а	2	2	2	19
22.	Федор Т, 9 лет	0	2	1 б	2	0	2	2	0	1 а	1б	1 б	1б	13
23.	Ева А, 9 лет	0	0	0	0	0	1 б	2	2	1 а	0	1 а	0	7
24.	Арина Д, 9 лет	0	0	0	0	0	1 а	1 а	0	0	0	0	0	2
25.	Дарья Ч, 9 лет	2	0	2	2	1 а	2	1 а	1 а	0	0	1 а	1а	13
	$\geq 15б - 7чел$ $\leq 5б - 3чел$													
	имя* – ОВЗ													

На рисунке 3 показано число ответов 3А класса в баллах.



Рисунок 3 – Число ответов 3А класса в баллах

На рисунке 4 показано число ответов 3А класса в процентах.



Рисунок 4 – Число ответов 3А класса в процентах

В таблице 5 отражены достижения каждого в отдельности ученика 3Б класса.

Таблица 5 – Индивидуальные достижения 3Б класса

№ п/п	Имя, возраст	Номер задачи												Мах 246	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1.	Евгений Г, 9 лет	1 6	1 6	2	2	2	1 6	1 6	2	2	2	2	0	2	18
2.	Алиса Я, 9 лет	1 а	0	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	17

3.	Иван Х*, 10 лет	0	0	0	0	0	0	0	0	1 а	1 а	0	1а	0	3
4.	Лера С*, 9 лет	0	0	1 а	1 а	0	0	0	0	0	0	0	1а	0	3
5.	Полина К, 9 лет	1 а	0	2	2	1 а	2	2	2	2	0	0	0	0	14
6.	Анна К, 9 лет	0	0	2	1 а	0	0	0	2	0	0	16	16	7	
7.	Анастасия Р, 9 лет	0	0	2	0	0	1 а	2	2	1 а	0	2	2	12	
8.	Даниил С, 10 лет	2	0	2	2	0	2	2	2	0	0	0	0	12	

Окончание таблицы 5

№ п/п	Имя, возраст	Номер задачи											Max 24б	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12
9.	Степан С, 9 лет	1 б	0	2	2	0	1 а	2	0	1 а	1а	1а	2	13
10.	Кирилл Б, 9 лет	2	0	0	1 а	0	2	2	2	1 а	1б	1б	1б	13
11.	Дина Г, 10 лет	0	0	2	0	0	0	2	2	0	2	0	2	10
12.	Анна Л, 9 лет	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	2	8
13.	София П, 9 лет	2	0	2	2	1 а	2	1 б	2	2	0	0	0	14
14.	Василиса Ж, 9 лет	0	0	2	2	0	2	2	0	0	0	0	0	8
15.	Макар Р, лет	0	0	0	0	0	1 б	1 б	2	0	1б	1а	1б	7
16.	Михаил Н, 9 лет	0	0	2	2	0	2	0	2	0	0	0	2	10
17.	Алексей В, 10 лет	0	0	1 а	1 б	0	1 б	1 б	2	0	1а	2	1б	10
18.	Андрей С, 9 лет	0	0	2	0	0	2	2	2	0	2	2	2	14
19.	Софья Б, 9 лет	2	0	2	2	0	1 б	2	0	2	2	2	2	17
20.	Максим Е, 9 лет	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	22
21.	Ангелина, 9 лет	0	1 б	0	0	0	0	0	0	0	0	1а	0	2
22.	Евгения К, 9 лет	2	0	1 а	1 б	0	2	2	2	0	2	2	2	16
23.	София М, 9 лет	0	0	0	1 а	0	0	0	0	0	0	0	0	1
24.	Лиза Г, 10 лет	0	0	1 а	2	0	0	0	2	0	0	1б	1б	7
25.	Матвей В, 9 лет	0	0	1 а	0	0	0	1 а	1 б	0	0	0	0	3
26.	Мария А, 10 лет	0	2	2	2	0	2	2	1 а	1 а	2	0	2	16
27.	Алексей К, 10 лет	0	0	1 а	2	0	1 а	2	2	1 а	2	2	2	15
	$\geq 15б - 7чел$ $\leq 5б - 5чел$													
	имя* - ОВЗ													

На рисунке 4 показано число ответов 3Б класса в баллах.



Рисунок 5 – Число ответов 3Б класса в баллах

На рисунке 6 показано число ответов 3Б класса в процентах.

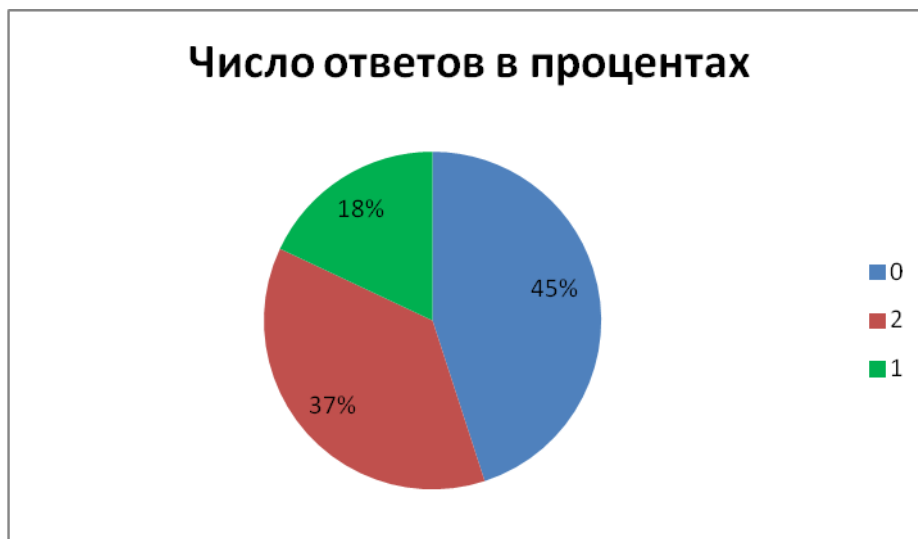


Рисунок 6 – Число ответов 3Б класса в процентах

В таблице 6 отражены достижения каждого в отдельности ученика 3В класса.

Таблица 6 – Индивидуальные достижения 3В класса

№ п/п	Имя, возраст	Номер задачи												Мах 24б
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.	Тимур Ка, 10 лет	1 а	0	2	2	0	2	2	2	0	2	1б	2	16
2.	Ксения М, 9 лет	0	0	2	1 а	0	2	0	2	2	2	2	2	15
3.	Екатерина Г, 9 лет	0	0	1 а	1 а	2	2	0	2	0	0	2	2	12
4.	Изабелла В, 9 лет	0	1 а	0	1 а	0	0	1 а	2	0	0	0	0	5
5.	Милана М, 9 лет	0	0	1 а	1 а	2	1 б	0	2	0	0	1б	2	10
6.	Зоя М, 10 лет	1 а	0	2	2	2	1 б	2	2	2	2	0	0	16
7.	Артем Э, 9 лет	0	0	2	0	0	1 а	0	2	0	0	1а	0	6
8.	Стас К, 10 лет	0	1 а	1 а	0	0	1 а	0	0	0	0	0	1а	4
9.	Даниил Б, 9 лет	0	0	0	0	0	0	1 а	2	0	0	0	0	3
10.	Алиса Н, 9 лет	0	0	0	1 а	2	2	0	1 б	0	1а	2	0	9
11.	Лев М, 10 лет	0	0	0	1 а	0	0	0	2	1 а	0	0	0	4
12.	Денис С, 10 лет	1 а	0	0	2	0	0	0	2	1 а	2	0	2	10
13.	Лера Л, 10 лет	1 а	0	1 а	1 а	0	0	0	1 б	0	1б	1а	0	6
14.	Максим К, 9 лет	0	0	0	0	0	2	2	2	1 а	0	0	2	9
15.	Софья Р, 10 лет	0	0	1 а	0	0	0	1 а	1 а	2	1а	2	1а	9
16.	Олег Х, 10 лет	0	0	0	0	0	0	0	1 б	0	0	2	0	3
17.	Захар Ш, 10 лет	1 а	0	1 а	2	1 а	2	2	0	0	0	0	0	9
18.	Тимур Ку, 10 лет	0	0	0	1 а	0	1 а	0	1 а	1 а	0	1а	0	5
19.	Настя В, 10 лет	1 а	0	0	1 а	0	0	0	2	0	0	1а	0	5

Окончание таблицы 6

№ п/п	Имя, возраст	Номер задачи												Мах 246
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
20.	Таисия Ж, 10 лет	0	0	1 б	2	0	2	0	1 б	0	2	2	2	12
21.	Яна Г, 9 лет	0	0	2	2	0	2	2	2	1 а	0	0	0	11
		$\geq 156 - 3 \text{ чел}$ $\leq 56 - 7 \text{ чел}$												
		имя* - ОВЗ												

На рисунке 7 показано число ответов 3В класса в баллах.



Рисунок 7 – Число ответов 3В класса в баллах

На рисунке 8 показано число ответов 3В класса в процентах.



Рисунок 8 – Число ответов 3В класса в процентах

В приложении Г отражена проверка сформированности компонентов теоретического мышления у учащихся начальной школы по классам. Данная экспериментальная проверка проведена на основе методического пособия В. Г. Васильева и др. авторов «Диагностика сформированности теоретического мышления у младших школьников в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова» [7].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, при изучении теоретических и практических аспектов темы «Методика формирования учебных действий контроля и оценки при решении учебных задач в начальной школе» на основании анализа психолого-педагогической литературы и экспериментальной проверки были получены следующие результаты.

1. Дано комплексное описание конкурентоспособной личности, готовой к самоорганизации и саморегуляции в деятельности, через систему становящихся компетентностей: рефлексивного мышления, формирующего оценивания и способности к осознанному выбору.

2. Показано, что для формирования способности к рефлексивному мышлению, формирующему оцениванию и осознанному выбору при решении учебных задач учебные действия контроля и оценки должны быть встроены в само решение и связаны с пооперационным контролем, оценкой операций и учебных действий, должны быть ориентированы на промежуточный результат и полноту решения учебных задач, на оценку себя в деятельности и на внутреннюю самооценку.

3. Экспериментальным путем доказано, что освоение предметного содержания (логически выстроенной системы учебных задач) является средством для формирования основных способностей, связанных с самоконтролем и самооценкой, в то время как учебные действия контроля и оценки являются средством решения любой учебной задачи.

4. Все это в конечном итоге позволило выстроить комплексную систему условий и требований к методике формирования различных компетентностей, связанных с самоконтролем и самооценкой, в том числе и теоретического мышления.

Работа может быть полезной для студентов и учителей, изучающих и практикующих систему развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : приказ от 06.10.2009 № 373 – введ. 22.12.2009. – Москва : Минобрнауки России, 2009. – 29 с.
2. Ануфриева, Н. В. Особенности самоконтроля учащихся в системе развивающего обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ануфриева Наталья Владимировна. – Санкт-Петербург, 2000. – 18 с.
3. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в Ф79 основной школе : от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] : под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с.
4. Берцфай, Л. В. , Поливанова, К. Н. Диагностика действий контроля // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: сборник научных трудов под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера, – Москва : НИИ общей педагогики, 1981. – С. 29–40.
5. Берцфай, Л. В. , Романко, В. Г. Исследования особенностей рефлексивного контроля. Сообщения I /Л. В. Берцфай, В. Г. Романко // Новые исследования в психологии – 1981. – №2. – С. 68–72.
6. Бойцова, Е. Г. Метапредметные знания учащихся и их оценивание. Инновационная деятельность педагога в условии реализации ФГОС общего образования / Е. Г. Бойцова // Человек и образование. – 2014. – №1. – С. 171-175.
7. Васильев, В. Г. Педагогическая практика. Диагностика сформированности теоретического мышления у младших школьников в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова : учебно-

методическое пособие / В. Г. Васильев, соавторы: М. Л. Фомичёва, Е. П. Бажай, М. В. Третьяк. – Красноярск, 2015. – 35 с.

8. Воронцов, А. Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся в рамках системы развивающего обучения / А. Б. Воронцов // Вестник МАРУ. – 1996. – №1. – С. 43–56.

9. Воронцов, А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности: образовательная система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова / А. Б. Воронцов. – Москва : Издатель Рассказов А. И., 2002. – 303 с.

10. Воронцов, А. Б. Подходы к организации контрольно-оценочной деятельности школы в условиях модернизации российского образования (методические рекомендации) / А. Б. Воронцов. – Москва : 2001. – 56 с.

11. Воронцов, А. Б. Построение школьной системы оценки как элемента общероссийской системы оценки результатов и качества образования / А. Б. Воронцов. – Москва : ИПОП «Эврика», 2013. – 320 с.

12. Воронцов, А. Б. Практика развивающего обучения. / А. Б. Воронцов. – Москва : ЦПРО «Развитие личности», 1998. – 360 с.

13. Воронцов, А. Б. Организация работы над ошибками в рамках учебного занятия / А. Б. Воронцов // Завуч начальной школы. – 2002. – №6. – С. 38–44.

14. Воронцов, А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельностной педагогике. Часть 1 / А. Б. Воронцов. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 166 с.

15. Воронцов, А. Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельностной педагогике. Часть 2 / А. Б. Воронцов. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 224 с.

16. Воронцов, А. Б., Чудинова, Е. В. Учебная деятельность: введение в образовательную систему Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова / А. Б. Воронцов, Е. В. Чудинова. – Москва : Издатель Рассказов А. И., 2004. – 304 с.

17. Гальперин, П. Я., Кабыльницкая, С. Л. Экспериментальное формирование внимания / П. Я Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – Москва : Издательство Московского университета, 1974. – 94 с.
18. Гусарева, Н. Б. Развитие у учащихся готовности к рефлексивной контрольно-оценочной деятельности: автореф. дис. ... канд.пед.наук : 13.00.01 / Гусарева Надежда Борисовна. – Шуя, 2000. – 22 с.
19. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
20. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. – Томск : Библиотека развивающего обучения «Пеленг», 1992. – 115 с.
21. Давыдов, В. В. Содержание и строение учебной деятельности школьников. Формирование учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1982. – 321 с.
22. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
23. Демидович, Е. А. Структурно-функциональная модель формирования оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения решению учебных задач в условиях коллективных способов обучения / Е. А. Демидович // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – №1. – С. 118–122.
24. Дерба, Е. В. Проект «Самостоятельная работа» как практика развития инициативы учащихся / Е. В. Дерба // Практики развития : индивидуальная инициатива в новом образовательном пространстве – Красноярск , 2018. – С. 131–134.
25. Крылова, О. Н., Бойцова Е. Г. Приемы формирующего оценивания: методический конструктор : методическое пособие / О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. – Москва : ООО «Русское слово – учебник», 2016. – 80 с.

26. Крылова, О. Н., Бойцова, Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе / О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 128 с.
27. Мор, Г. Я. Формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля у учащихся / Г. Я. Мор // Начальная школа до и после. – 1993. – №11. – С. 38-43.
28. Нежнов, П. Г. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников / под. ред. П. Г. Нежнова, Б. И. Хасана, Б. Д. Элькониной. – Красноярск: Печатный центр «КПД», 2006. – 132 с.
29. Нежнов, П. Г. Тесты SAM (Student Achievements Monitoring) : основания, устройство, применение. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 40 с.
30. Пинская, М. А. Формирующее оценивание в условиях введения ФГОС. Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 96 с.
31. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие. – Москва : Логос, 2010. – 264 с.
32. Романко, В. Г. Особенности действия контроля в учебной деятельности младших школьников : автореф. дис. ... канд психол. наук : 19.00.07 / Романко Вера Григорьевна. – Москва, 1985. – 17 с.
33. Романко, В. Г. Исследования особенностей рефлексивного контроля. Сообщения II / В. Г. Романко // Новые исследования в психологии. – 1983. – №1. – С. 52–56.
34. Сергеева, Е. В. Формирование самостоятельности младших школьников в контрольно-оценочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергеева Елена Владимировна. – Магнитогорск, 2009. – 195 с.
35. Цукерман, Г. А. , Венгер, А. Л. Развитие учебной самостоятельности / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. – 432 с.

36. Цукерман, Г. А. , Чудинова, Е. В. Диагностика умения учиться / Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова. – Москва : Некомерческое партнерство «Авторский клуб», 2016. – 60 с.

37. Чудинова, Е. В. Диагностика метапредметных образовательных результатов способом решения групповой задачи / Е. В. Чудинова, В. Е. Зайцева, Д. И. Минкин – Москва : Некомерческое партнерство «Авторский клуб», 2016. – 84 с.

38. Чудинова, Е. В, Сапина, С. П. Экспресс-диагностика основных метапредметных результатов в начальной и основной школе / Е. В. Чудинова, С. П. Сапина – Москва : Некомерческое партнерство «Авторский клуб», 2016. – 60 с.

39. Эльконин, Б. Д., Островерх, О. С., Свиридова, О. И. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Педагогика развития : проблема образовательных результатов (эффектов) – Красноярск, 1998. – С. 15–27.

40. Яковлева, Н. П. Формирование действий контроля и оценки у младших школьников [Электронный ресурс] / Н. П. Яковлева // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Красноярск, 2017. – 4 с. –

Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2017/05/12/statya-formirovanie-deystviy>

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Этапы контроля и оценки в совместно-распределенной учебной деятельности

Таблица А.1 – Этапы контроля и оценки в совместно-распределенной учебной деятельности

Потребностно-мотивационный этап (этап постановки учебной задачи)		Этап решения учебной задачи		Этап конкретизации и решения частных конкретно-практических задач				
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ								
Подготовка стартовой работы	Подбор конкретно-практических задач	Подбор материала для моделирования, наблюдение за процессом моделирования	Контроль за пооперационным контролем учащихся	Пооперационный контроль	Контроль за правильным подбором заданий	Помощь по запросу	Контроль за правильностью освоения ОСД	Итоговый контроль

Окончание таблицы А.1

Потребностно-мотивационный этап (этап постановки учебной задачи)		Этап решения учебной задачи			Этап конкретизации и решения частных конкретно-практических задач			
Исходное состояние знаний, умений и навыков, социального опыта учащихся	Ситуация успеха	Ситуация разрыва, постановка учебной задачи	Подэтап моделирования и преобразование модели	Подэтап конструирования общего способа действий (понятия)	Тестовая диагностическая работа на входе	Самостоятельная работа, исследовательская работа	Тестовая диагностическая работа на выходе	Проверочная работа
Входящий контроль	Рефлексивный контроль	Создание графических, знаковых, словесных моделей и их анализ (графический контроль)	Пооперационный контроль на этапе конструирования	Рефлексивный контроль	Анализ и планирование коррекционной работы	Выделение критериев контроля, оценки, взаимоконтроль и самооценка	Анализ ОСД, оценка ОСД	Прогностическая оценка
Констатирующая оценка	Самоконтроль Самооценка Работа в малых группах, взаимоконтроль и оценка							
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССА КАК УЧЕБНОЙ ОБЩНОСТИ								

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Диагностические задачи по математике. 4 класс

Второй уровень (рефлексивный)

Раздел 1. Числа и вычисления

1. Найди произведение:

$$\begin{array}{r} \times \quad * * * \\ 4824 \\ \hline * * * * \\ + \quad * * * * \\ \hline * * * * * \end{array}$$

Ответ:

2. В равенстве $AB \times 7 = 147$ буквы А и В заменяют цифры первого множителя. Найди значение выражения $BA \times 7$, в котором те же цифры поменяли местами.

Ответ:

3. Какое число надо умножить на 152, чтобы получилось значение больше 1300, но меньше 1500?

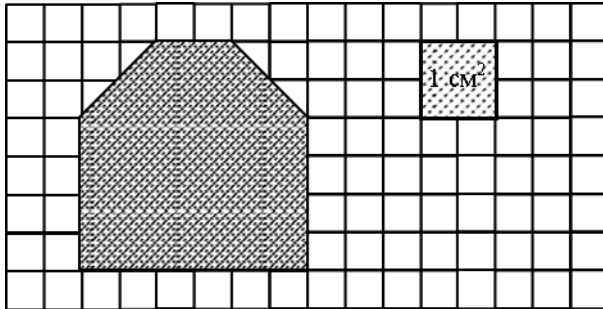
Ответ:

4. Когда Сережа к некоторому числу прибавил 2 десятка и отнял 4 сотни, у него получилось 163. Найди первоначальное число.

Ответ:

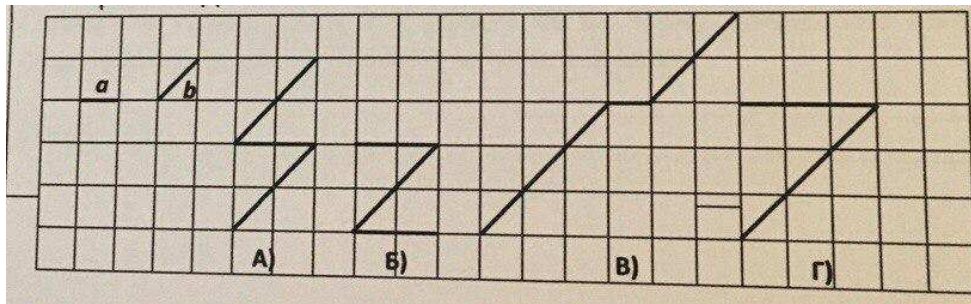
Раздел 2. Измерение величин

5. Сколько квадратных сантиметров составляет площадь закрашенной фигуры?



Ответ:

6. Из отрезков длиной a и b составлены ломанные линии.



Длину какой ломаной можно вычислить с помощью выражения $4a + 2b$?

Ответ:

7. Имеются одинаковые чугунные ядра и ящик для их хранения. По результатам двух взвешиваний, которые показаны на рисунках 1 и 2, определи, сколько весит ящик с тремя ядрами (рис. 3).

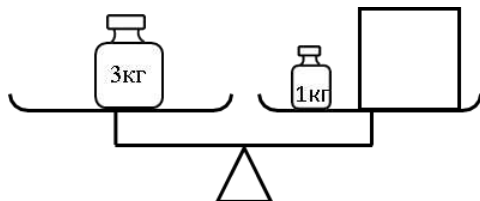


рис. 1

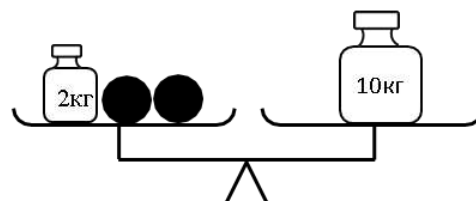


рис. 2

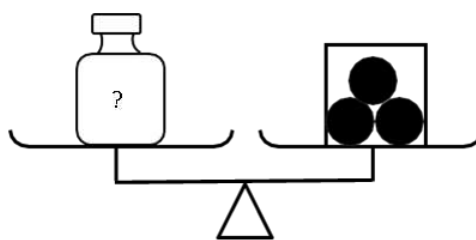
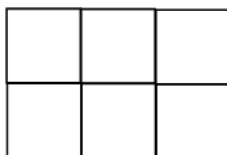


рис. 3

Ответ:

8. Сколько единиц площади Е уместится в площади Т?

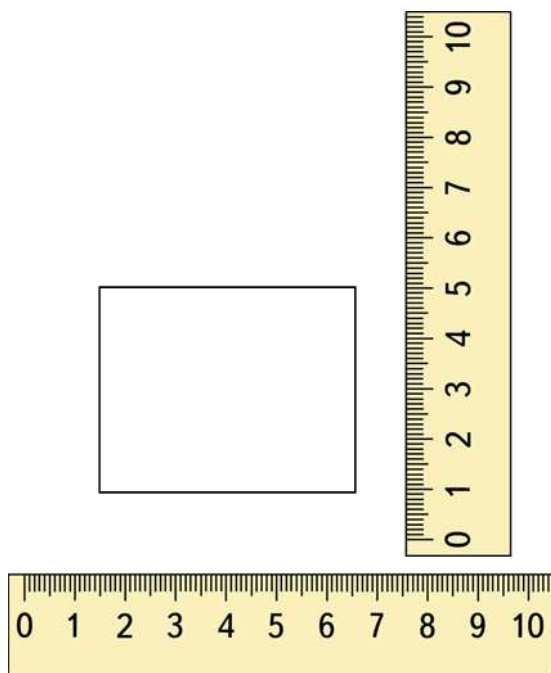
□
Е



Т

Ответ:

9. Найди периметр прямоугольника



Ответ:

10. Периметр прямоугольника равен 40 м. Чему равна его ширина, если она меньше длины прямоугольника в 3 раза?

Ответ:

Раздел 3. Зависимости

11. В одном аквариуме было 20 л воды, а в другом 10 л. Когда из одного аквариума часть воды перелили в другой, воды в аквариумах стало поровну. Сколько литров воды перелили?

Ответ:

12. В маленькой коробке помещается на 10 карандашей меньше, чем в средней, а в большой – на 8 больше, чем в средней. На сколько меньше карандашей помещается в маленькой коробке, чем в большой?

Ответ:

13. Из двух городов одновременно выезжают навстречу друг другу автомобиль со скоростью 90 км/ч и автобус со скоростью 60 км/ч. За сколько часов до встречи расстояние между автомобилем и автобусом будет равно 450 км?

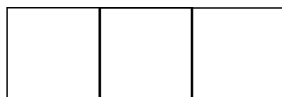
Ответ:

14. Коля легче Гриши на 10 кг и на 60 кг легче Гриши и Маши, вместе взятых. Сколько весит Маша?

Ответ:

Раздел 4. Закономерности

15. За квадратный столик могут одновременно сесть 4 гнома, по одному с каждой стороны. 200 таких столиков составили вплотную один к другому. Сколько гномов могут сесть за получившийся длинный стол?



Ответ:

16. Квадраты и треугольники располагаются в ряд по определенному правилу:



Сколько треугольников в таком ряду, если всего в нем 100 фигур?

Ответ:

17. Числа располагаются в ряд по определенному правилу:

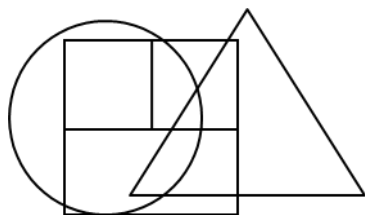
3 6 12 24 ...

Во сколько раз число, стоящее на 10-м месте, меньше числа, стоящего на 12-м месте?

Ответ:

Раздел 5. Элементы геометрии

18. Поставь точку так, чтобы она лежала в двух квадратах и была вне треугольника и вне круга. Поставь точку на рисунке.



Третий уровень (функциональный)

Раздел 1. Числа и вычисления

1. Какой самый большой результат может получиться, если в сумме двух трехзначных чисел А5В + ВСЗ буквы заменить цифрами?
(Разные буквы заменяются разными цифрами.)

Ответ:

2. Ниже изображены три числа:

53

535

5

Запиши их друг за другом в таком порядке, чтобы получившееся шестизначное число было как можно меньше.

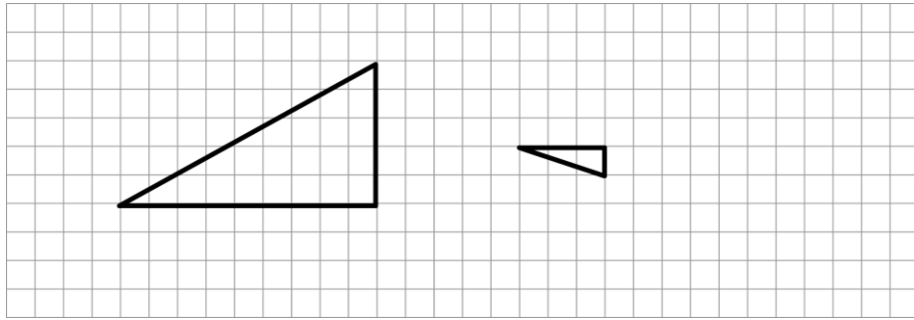
Ответ:

3. Расставь скобки так, чтобы равенство было верным

$$210 : 2 + 4 \cdot 7 = 5$$

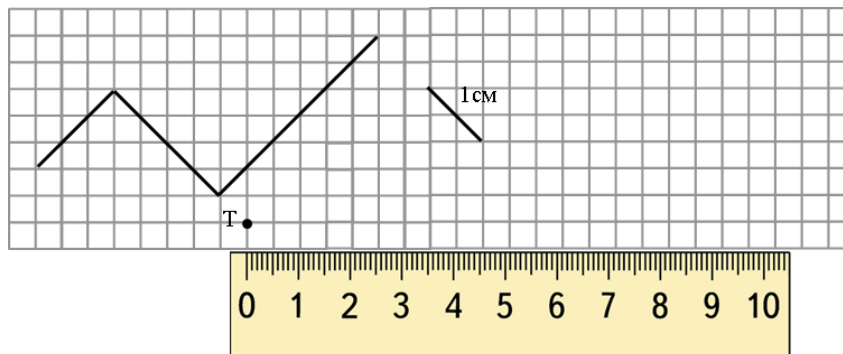
Раздел 2. Измерение величин

4. Измерь площадь большого треугольника, используя в качестве единицы измерения площадь маленького треугольника. Запиши получившееся число.

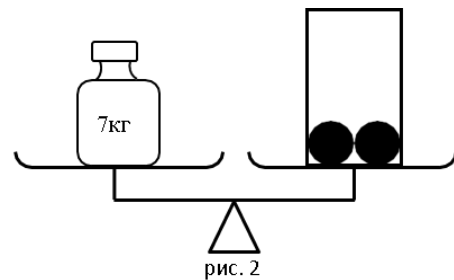
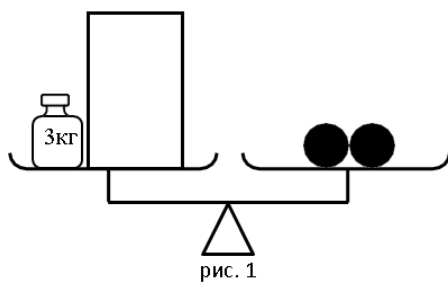


Ответ:

5. Отложи от точки Т отрезок, длина которого равна длине ломаной линии.



6. Имеются одинаковые чугунные ядра и ящик для их хранения. По результатам двух взвешиваний, которые представлены на рисунках 1 и 2, определи, сколько весит ящик с 6 ядрами.



Ответ:

Раздел 3. Зависимости

7. Рост Миши 1 м 50 см. Рост Коли отличается от роста Миши на 5 см. Рост Вити отличается от роста Коли на 10 см. Известно, что год назад Витин рост был равен 1 м 48 см, а сейчас он меньше 1 м 60 см. Какой рост Вити сейчас?

Ответ:

8. Высота дерева 8 м. Улитка за день поднимается по дереву на 3 м, а за ночь опускается на 2 м. На какой по счету день улитка доползёт до верхушки дерева, если начнет ползти от земли?

Ответ:

9. В первом и втором аквариумах вместе меньше 16 рыбок, во втором и третьем аквариумах вместе меньше 17 рыбок. Какое наибольшее число рыбок может быть в трех аквариумах вместе, если во втором аквариуме больше 5 рыбок?

Ответ:

10. Винни-Пух собрался к пчелам за медом. У него есть три пустых горшка:

- большой, масса которого 3 кг и в котором помещается 6 кг меда;
- средний, масса которого 2 кг и в котором помещается 4 кг меда;
- маленький, масса которого 1 кг и в котором помещается 2 кг меда

Винни-Пух – маленький медвежонок. Поэтому он может нести груз не более 5 кг. Какое наибольшее количество меда он может принести домой за один раз?

Ответ:

Раздел 4. Закономерности

11. Квадраты и треугольники располагаются в ряд по определенному правилу:



Какой самый длинный ряд (сколько всего в нем фигур) можно построить по этому правилу, если имеется 9 квадратов и 10 треугольников?

Ответ:

12. Числа располагаются в ряд по определенному правилу.

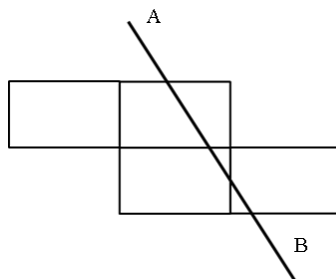
3 6 12 24 ...

Запиши число из этого ряда, которое ближе всего к числу 145.

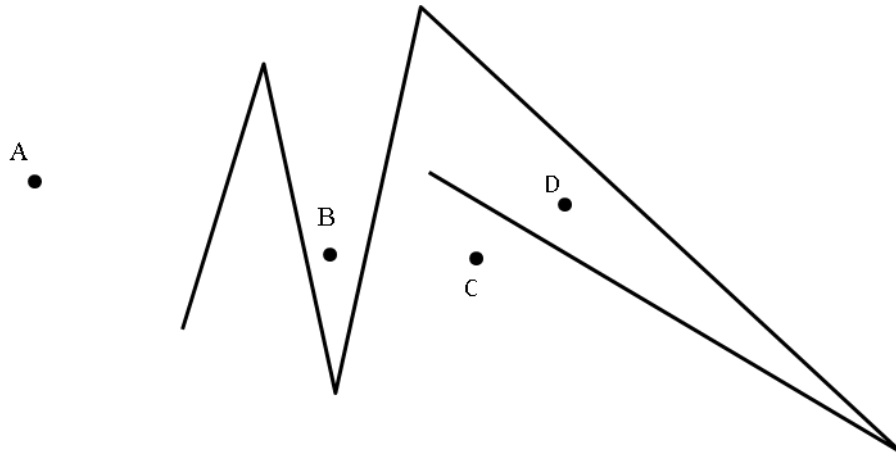
Ответ:

Раздел 5. Элементы геометрии

13. Сколько прямоугольников пересекает прямая AB ?



14. На рисунке показана линия и несколько точек. Сколько раз прямая АВ пересекает эту ломанную линию?



Ответ:

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Диагностические задачи по русскому языку. 3 класс

1. Учитель: Необходимо было проверить орфограмму в слове ЗА ОКН_МИ.

Саша проверил так: окнО – за окнОми.

Витя поверил так: у окнА – за окнАми.

Учитель: С кем ты согласен? Дай развернутый ответ

Я:

2. Учитель: Один ученик написал «подарок КолИ», а другой написал иначе «подарок КолЕ». Как ты считаешь, кто из них прав? Дай развернутый ответ

Я:

3. Учитель: Какие буквы надо писать в слове П_ЛОС_ЧКА?

Ученик: Я думаю, что в первой орфограмме – О, во второй А. Я могу доказать: пОлосы, сильная позиция - О. Для второй орфограммы я подобрал слово полосА, значит – А.

Учитель: Согласен ли ты с таким доказательством? Дай развернутый ответ

Я:

4. Учитель: Вставьте пропущенную букву в словах:

чёрт_чка

кор_чка

пал_чка

дыр_чка

Ученик: Я вставлю везде букву О, т. к. орфограмма находится в суффиксе, чтобы проверить суффикс, нужно подобрать слово с таким же суффиксом в сильной позиции. Я подобрал слово НОЧКА.

Учитель: Согласен ли ты с таким доказательством? Дай развернутый ответ

Я:

5. Учитель: Проверьте безударную гласную в слове ЛИСТ_ПАД.

Ученик: Проверочное слово ЛИСТОЧЕК. Пишу О.

Учитель: Как ты считаешь, ученик правильно ответил? Дай развернутый ответ

Я:

6. Учитель: Необходимо проверить орфограмму в слове РОЗ_ЧКА.

Витя: Я проверил словом СОБАЧКА, значит – А.

Света: Я проверила словом ЦЕПОЧКА, значит – О.

Учитель: С кем ты согласен и почему?

Я:

7. Учитель: Проверьте безударную гласную с слове МОРД_ЧКА.

Ученик: Проверочное слово МОРДАШКА. Пишу А.

Учитель: Согласен ли ты с такой проверкой? Дай развернутый ответ

Я:

8. Учитель: Необходимо проверить слабую позицию в слове НИ_КАЯ.

Ученик: В приставках на З/С если корень начинается на глухой – пишем С, К – глухой, значит С.

Учитель: Согласен ли ты с таким доказательством? Дай развернутый ответ

Я:

9. Учитель: Необходимо было проверить орфограмму в слове НИ_ХОДИТЬ.

Ученик: Проверочное слово низенький. Пишу З.

Учитель: Согласен с такой проверкой? Дай развернутый ответ

Я:

10. Учитель: Проверьте безударную гласную с слове ПЕН_ЧКИ.

Ученик: Орфограмма в суффиксе. Проверочное слово дОчка. Пишу О.

Учитель: Согласен с такой проверкой? Дай развернутый ответ

Я:

11. Учитель: Проверьте безударную гласную в слове ДОРОГ_ВАТО.

Ученик: Проверочное слово ДОРОГОЙ. Пишу О.

Учитель: Как ты считаешь, ученик правильно ответил? Дай развернутый ответ

Я:

12. Учитель: Вставьте пропущенную букву в слове КОЗ_ЧКА.

Коля: проверочное слово козА, пишу А.

Учитель: Оцени Колин ответ? Дай развернутый ответ

Я:

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников МБОУ «Прогимназия №131» за 2017-2018 учебный год

Таблица Г.1 – Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников 1А класса на I полугодие 2017-2018 учебного года

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
1	Аносов Роман	5	1	5	1	5	1	4,2	3,8	3,4	средний
2	Белоусов Юрий	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
3	Богданов Константин	5	0	4	0	5	0	3,8	3,4	3	средний
4	Болдырева Анастасия	5	4	5	5	5	3	4,8	4,7	4,6	высокий
5	Газизянов Максим	5	3	5	4	5	3	4,6	4,5	4,4	высокий
6	Дьяков Глеб	5	1	5	1	5	1	4,2	3,9	3,4	средний
7	Еренкова Елизавета	5	0	4	0	5	0	3,8	3,4	3	средний
8	Журбенко Стефания	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий

Продолжение таблицы Г.1

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
9	Зимин Савва	5	1	4	1	5	2	4	3,8	3,6	средний
10	Иванов Марк	5	1	5	1	5	1	4,2	3,8	3,4	средний
11	Калинин Александр	5	1	4	2	5	2	4	3,9	3,8	средний
12	Калязин Ярослав	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
13	Калязина Софья	5	2	5	2	5	2	4,6	4,2	3,8	высокий
14	Кириллов Григорий	5	0	4	0	4	0	3,8	3,4	3	средний
15	Ключникова Екатерина	5	2	5	2	5	2	4,4	4,2	3,8	высокий
16	Костенко Софья	5	2	5	2	5	2	4,6	4,2	3,8	высокий
17	Лебедев Денис	5	1	5	1	5	1	4,2	3,9	3,6	средний
18	Митрофанов Тимофей	5	1	5	2	5	1	3,4	3,5	3,6	средний
19	Морозов Дмитрий	5	1	4	2	5	2	4	3,9	3,8	средний

Продолжение таблицы Г. 1

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
20	Подлубный Егор	5	2	4	2	5	1	4,2	3,9	3,6	средний
21	Рычков Кирилл	5	2	5	2	5	1	4,4	4	3,6	высокий
22	Сигида Алена	5	1	5	1	5	1	4,2	3,8	3,4	средний
23	Солянкина Мария	5	2	5	3	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
24	Сосновский Кирилл	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
25	Трочинская Екатерина	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
26	Ульянцева Марьяна	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
27	Фесун Есения	5	1	5	1	5	1	4,2	3,9	3,6	средний
28	Шейко Маргарита	5	3	5	4	5	4	4,6	4,6	4,6	высокий

Окончание таблицы Г. 1

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
29	Шипко Виктория	5	2	5	2	5	1	3,8	3,7	3,6	средний
	отличный							0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	высокий							24 (82,7%)	14 (48,2%)	5(17,3%)	14 (48,2%)
	средний							5 (17,3%)	15 (51,8%)	24 (82,7%)	15 (51,8%)
	низкий							0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Таблица Г. 2 – Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников 1Б класса на I полугодие 2017-2018 учебного года

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
1	Абелев Григорий	5	0	5	0	5	0	4	3,5	3	средний
2	Алексеев Ростислав	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
4	Гелка Ярослав	5	3	5	4	5	3	4,6	4,5	4,4	высокий
5	Головинская Мария	5	2	5	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
6	Гусаров Александр	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
7	Должок Александр	5	1	5	1	5	1	4,2	3,7	3,2	средний
8	Дунаев Андрей	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
9	Ивкин Лев	5	2	5	1	5	1	4,4	4,1	3,8	высокий
10	Катанаев Илья	5	1	5	1	5	0	4,2	3,8	3,4	средний
11	Кошелев Кирилл	5	1	5	0	5	0	4,2	3,6	3	средний

Продолжение таблицы Г. 2

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
12	Кротова Антонина	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
13	Малых Софья	5	1	5	2	5	1	4,2	3,9	3,6	средний
14	Николаева Алина	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
15	Никитин Алексей	5	2	5	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
16	Носков Алексей	5	1	5	0	5	0	4,2	3,6	3	средний
17	Носков Павел	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
18	Обмолин Сергей	5	1	5	1	5	0	4,2	3,7	3,2	средний
19	Остянко Маргарита	5	1	5	2	5	1	4,2	3,9	3,6	средний
20	Орешникова Влада	5	1	5	0	3	1	4,2	3,5	2,8	средний
21	Рендоренко Виталий	5	1	5	1	5	2	4,2	3,9	3,6	средний
22	Роговенко Варвара	5	2	5	5	5	2	4,4	4,4	4,4	высокий

Окончание таблицы Г. 2

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
23	Ростовцева Варвара	5	1	5	2	5	1	4,2	4	3,8	высокий
24	Рыженков Семен	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
25	Рыкова Майя	5	2	5	2	5	2	4,4	4,4	4,4	высокий
26	Салтыков Игорь	5	1	5	2	5	1	4,2	4	3,8	высокий
27	Сидоров Леонид	5	2	5	2	4	2	4,4	4,1	3,8	высокий
28	Скрипко Максим	5	1	5	0	5	0	4,2	3,6	3	средний
29	Шипилина Алиса	5	2	5	5	5	2	4,4	4,4	4,4	высокий
	отличный							0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	средний							0(0%)	11(37,9%)	11(37,9%)	11(37,9%)
	низкий							0(0%)	0(0%)	5(17,2%)	0(0%)
	высокий							29(100%)	18(62,1%)	13(44,8%)	18(61,1%)

Таблица Г. 3 – Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников 2А класса на I полугодие 2017-2018 учебного года

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
1	Бебишев Андрей	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
2	Бех Анастасия	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
3	Бойко Юлия	5	1	4	1	5	1	4	3,6	3,2	средний
4	Бледных Захар	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
5	Водилова Мария	5	1	5	1	5	1	4,2	3,8	3,4	средний
6	Гелахова Валерия	5	4	5	4	5	4	4,8	4,4	4,6	высокий
7	Горбачева Евгения	5	1	3	0	4	0	3,8	3,3	2,8	средний
8	Голосова Софья	5	0	4	0	5	4	3,8	3,5	3,2	средний
9	Делов Артём	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
10	Захарова Алина	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий

Продолжение таблицы Г. 3

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
11	Зыкова Валерия	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
12	Карелов Евгений	5	2	5	1	5	1	4,4	3,9	3,4	средний
13	Кель Арина	5	2	4	2	5	2	4,2	4	3,8	высокий
14	Кондратенко Анастасия	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	средний
15	Кононов Иван	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
16	Корнева Алиса	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
17	Косович Валентина	5	3	5	3	5	2	4,2	4,1	4	высокий
18	Кузьмина Мария	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
19	Кучерявая Анастасия	5	2	5	2	5	2	4,4	4,6	4,8	высокий
20	Осечкин Артемий	5	2	5	3	5	2	4,2	4,1	4	высокий
21	Петухова Полина	5	2	5	2	5	2	4,2	4	3,8	высокий

Продолжение таблицы Г. 3

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
22	Писанкова Алиса	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
23	Сидорова Кира	5	1	5	1	5	1	4,2	3,8	3,4	средний
24	Сидоров Михаил	5	1	5	0	5	0	4,2	3,6	3	средний
25	Смертина Екатерина	5	3	4	3	5	2	4,2	4,1	4	высокий
26	Стекленева Валентина	5	1	5	1	5	1	4,2	3,8	3,4	средний
27	Токмакова Амелия	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
28	Усков Никита	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
29	Цыбульников Александр	5	1	5	1	5	0	4,2	3,7	3,2	средний
30	Черненко Мария	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий

Окончание таблицы Г. 3

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
31	Шпедт Анастасия	5	1	5	2	5	2	4,2	4	3,8	высокий
	отличный							0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	высокий							29 (93,5%)	3 (9,7%)	1 (3,2%)	3 (9,7%)
	средний							2 (6,5%)	28 (90,3%)	18 (58,1%)	28 (90,3%)
	низкий							0 (0%)	0 (0%)	12 (38,7%)	0 (0%)

Таблица Г. 4 – Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников 2Б класса на I полугодие 2017-2018 учебного года

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
1	Абатурова Любовь	5	0	2	0	5	0	4	3,5	3	средний
2	Александрова Дарья	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
3	Барышева Дарья	5	2	5	1	5	1	4,4	3,9	3,4	средний
4	Борейша Ксения	5	0	5	1	5	1	4	3,7	3,4	средний
5	Вац Алексей	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
6	Гейнц Маргарита	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
7	Гребенюк Майя	5	2	5	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
8	Громоздова Варвара	5	3	5	3	5	5	4,6	4,6	4,6	высокий
9	Епифанцев Андрей	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
10	Жицкий Владислав	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий

Продолжение таблицы Г. 4

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
11	Иванова Анастасия	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
12	Комаров Александр	5	2	5	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
13	Коноплёва Юлия	5	2	5	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
14	Кошуба Арина	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
15	Кузнецова Таисия	5	1	5	1	5	1	4,2	3,8	3,4	средний
16	Лебедев Никита	5	2	5	4	5	1	3,8	3,9	4	средний
17	Легалов Владимир	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
18	Лузганова Таисия	5	1	5	1	5	1	4,2	4,3	3,4	высокий
19	Маковозов Павел	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
20	Молчанова Мария	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
21	Пайор Мария	5	3	5	3	5	2	4,6	4,3	4	высокий

Продолжение таблицы Г. 4

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
22	Приходько Анастасия	5	2	5	3	5	3	4,4	4,3	3,2	высокий
23	Роцин Матвей	5	0	3	0	5	0	3,6	3,3	3	средний
24	Ситничук Софья	5	5	5	4	5	4	5	4,8	4,6	высокий
25	Соловьёв Александр	5	2	5	3	5	4	4,4	4,5	4,6	высокий
26	Солодовников Арсений	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
27	Турусина Елизавета	5	1	3	1	5	1	3,8	3,6	3,4	средний
28	Формугин Георгий	5	2	3	4	5	2	4	4,1	4,2	высокий
29	Целлермаер Ксения	5	3	5	2	5	2	4,6	4,2	3,8	высокий
30	Черных Никита	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
31	Чупахин Андрей	5	1	5	1	5	1	3,4	3,4	3,4	средний

Окончание таблицы Г. 4

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
	отличный							1(3,2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	высокий							26(83,9%)	23 (74,2%)	19 (61,6%)	23 (74,2%)
	средний							4(12,9%)	8 (25,8%)	10 (32%)	8 (25,8%)
	низкий							0 (0%)	0 (%)	2 (6,4%)	0(0%)

Таблица Г. 5 – Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников 3А класса на I полугодие 2017-2018 учебного года

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
1	Афанасьева Ева	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
2	Бауманн Софи-Анна	5	4	5	5	5	5	4,8	4,9	5	отличный
3	Березнев Иван	5	3	5	4	5	4	4,2	4,4	4,6	высокий
4	Бургасов Данила	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный
5	Гартвих Анна	5	2	4	2	5	4	4,2	4,2	4,2	высокий
6	Дружинина Виктория	5	2	5	2	5	2	4,4	4,2	3,8	высокий
7	Дружечкова Анна	5	3	4	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
8	Дьякова Арина	5	3	3	2	5	2	4,2	4,3	3,8	высокий
9	Жаконис Софья	5	2	5	3	5	3	4,4	4,1	3,8	высокий

Продолжение таблицы Г. 5

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
10	Задорожко Арина	5	2	4	3	5	2	4,2	4,1	4	высокий
11	Клюкин Тимофей	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
12	Князева Милена	5	3	3	3	5	3	4,2	4,2	4,2	высокий
13	Котович Даниил	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный
14	Лопаревич Степан	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный
15	Матвеева Ксения	5	1	2	1	5	1	3,6	3,5	3,4	средний
16	Матвеева Ульяна	5	3	4	4	5	4	4,2	4,4	4,6	высокий
17	Митяшова Алиса	5	4	5	5	5	5	4,8	4,9	5	отличный
18	Нагорный Богдан	5	1	1	1	5	1	3,4	3,4	3,4	средний
19	Негруцкая Анастасия	5	2	4	2	5	2	4,2	4	3,8	высокий
20	Понаморёв Ярослав	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий

Окончание таблицы Г. 5

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
21	Синицына Алёна	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
22	Татаренко Фёдор	5	1	5	3	5	4	4,2	4,3	4,4	высокий
23	Торопов Иван	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
24	Федотов Алексей	5	2	5	2	5	2	4,2	4	3,8	высокий
25	Чёботова Дарья	5	4	5	5	5	5	4,8	4,9	5	отличный
26	Шеметько Полина	5	2	5	3	5	3	4,4	4,3	4,2	средний
	отличный							3 (11,5%)	6 (23%)	6 (23%)	6 (23%)
	высокий							19 (73,3%)	18 (69,2%)	13 (50%)	18(69,2%)
	средний							2 (7,7%)	2 (7,7%)	7 (27%)	2 (7,7%)
	низкий							0 (0%)	0 (0%)	0(0%)	0 (0%)

Таблица Г. 6 – Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников 3Б класса на I полугодие 2017-2018 учебного года

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
1	Андришина Ангелина	5	4	5	3	5	4	4,8	4,6	4,4	ВЫСОКИЙ
2	Андрюхова Мария	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	ВЫСОКИЙ
	Баранова Софья	5	5	5	4	5	4	5	5	5	ОТЛИЧНЫЙ
4	Бедусенко Кирилл	5	5	5	4	5	5	5	4,9	4,8	ОТЛИЧНЫЙ
5	Великс Матвей	5	4	5	4	5	5	4,8	4,8	4,8	ВЫСОКИЙ
6	Воронин Алексей	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	ВЫСОКИЙ
7	Гаврилова Елизавета	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	ВЫСОКИЙ
8	Германчук Егор	5	3	5	4	5	4	4,6	4,6	4,6	ВЫСОКИЙ
9	Гофман Евгений	5	4	5	5	5	4	4,8	4,8	4,8	ВЫСОКИЙ
10	Гулькова Дина	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	ВЫСОКИЙ

Продолжение таблицы Г. 6

№	ФИ	Критерии										
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень	
11	Егорцев Максим	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный
12	Жданович Василиса	5	5	5	4	5	4	5	4,8	4,6	4,6	высокий
13	Калинина Евгения	5	1	5	1	5	1	4,2	3,8	3,4	3,4	средний
14	Кефер Алексей	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	4,6	высокий
15	Ключникова Анна	5	1	5	2	5	2	3,4	3,6	3,8	3,8	средний
16	Комиссаренко Полина	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный
17	Коропачинская Анна	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	4,6	высокий
8	Латышонок Анна	5	2	5	3	5	3	4,4	4,3	4,2	4,2	высокий
19	Михайлова София	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	4,2	высокий
20	Нечаев Михаил	5	3	5	3	5	2	4,6	4,3	4	4	высокий
21	Перелыгина София	5	3	5	3	5	3	4,4	4,1	3,8	3,8	высокий

Продолжение Г. 6

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
22	Рассихин Макар	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
23	Рычкова Анастасия	5	2	5	2	5	2	4,4	4,2	4	высокий
24	Самарина Валерия	4	1	4	1	4	1	3,8	3,5	3,2	средний
25	Свиридов Даниил	5	3	5	4	5	3	4,6	4,5	4,4	высокий
26	Сидоров Андрей	5	1	3	1	4	1	3,8	3,5	3,2	средний
27	Степаненко Степан	5	4	5	5	5	3	4,8	4,5	4,2	высокий
28	Хромов Иван	5	1	4	1	4	1	4	3,6	3,2	средний
29	Яструбенская Алиса	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
	отличный							5(17,2%)	4(13,7%)	3(10,3%)	4(13,7%)

Окончание таблицы Г. 6

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
	высокий							21(72,5%)	20 (69,1%)	18 (62,2%)	20 (69,1%)
	средний							3(10,3%)	5 (17,2%)	8 (27,5%)	5 (17,2%)
	низкий							0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Таблица Г. 7 – Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников 3В класса на I полугодие 2017-2018 учебного года

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
1	Бирючев Даниил	5	2	3	3	5	2	4	3,9	3,8	средний
2	Верхотурова Настя	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный
3	Вокина Изабелла	5	1	3	2	5	1	3,8	3,8	3,8	средний
4	Гринштейн Яна	5	2	4	4	5	4	4,2	4,4	4,6	высокий
5	Гунбина Екатерина	5	3	4	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
6	Жукова Таисия	5	1	4	2	5	2	4	3,9	3,8	средний
7	Кайдогородов Стас	5	1	4	1	4	1	4	3,6	3,2	средний
8	Колупанкин Тимур	5	2	4	3	5	3	4,2	4,2	4,2	высокий
9	Крымов Максим	5	3	5	5	5	5	4,6	4,8	5	высокий
10	Курчатов Тимур	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный

Продолжение таблицы Г. 7

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
11	Левлюх Даниил	5	2	3	3	5	2	4	4	4	высокий
12	Литвинова Валерия	5	3	4	4	5	4	4,4	4,5	4,6	высокий
13	Медведева Ксения	5	2	3	3	5	2	4	4	4	высокий
14	Морозова Зоя	5	3	4	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
15	Мурачева Милана	5	2	5	4	5	4	4,4	4,5	4,6	высокий
16	Нем Алиса	5	2	5	2	5	2	4,4	4,1	3,8	высокий
17	Решетник Софья	5	3	4	3	5	2	4,4	4,3	4,2	высокий
18	Сафонов Денис	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
19	Степанян Владимир	2	0	2	0	2	0	2,8	2,6	2,4	низкий
20	Чешинский Лев	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный
21	Хуршудьян Олег	5	3	4	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий

Окончание таблицы Г. 7

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
22	Шубин Захар	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
23	Новикова Анастасия	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
24	Эйстрайх Артём	5	1	3	2	5	1	3,8	3,7	3,6	средний
	отличный							3 (12,5%)	3(12,5%)	4 (16,6%)	3 (12,5%)
	высокий							18 (75%)	15(62,5%)	13 (54,1%)	15 (62,5%)
	средний							2 (8,3%)	5 (20,8%)	6 (25%)	5 (20,8%)
	низкий							1(4,2%)	1 (4,2%)	1 (4,2%)	1 (4,2%)

Таблица Г. 8 – Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников 4А класса на I полугодие 2017-2018 учебного года

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
1	Богачев Артем	5	1	4	1	5	1	4	3,7	3,4	средний
2	Бударина Татьяна	5	3	4	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
3	Григорьев Владислав	5	4	5	5	5	5	4,8	4,9	5	отличный
4	Катанаева Майя	5	3	5	3	5	4	4,6	4,5	4,4	высокий
5	Корепанов Лев	5	2	4	3	5	4	4,4	4,4	4,4	высокий
6	Кудряшова Екатерина	5	3	4	4	5	3	4,4	4,4	4,4	высокий
7	Кузнецова Елизавета	5	2	3	1	5	2	4	3,8	3,6	средний
8	Лаврова Варвара	5	2	5	2	5	3	4,4	4,2	4	высокий
9	Максимова Ольга	5	3	4	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
10	Маркова Влада	5	3	5	4	5	4	4,6	4,6	4,6	высокий

Продолжение таблицы Г. 8

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
11	Мельник Яна	5	5	4	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
12	Минина Таисия	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
13	Михайлов Игорь	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный
14	Морозов Иван	5	5	5	5	5	5	5	5	5	отличный
15	Николаева Кира	5	1	5	1	5	2	4,2	3,9	3,6	средний
16	Павленко Денис	5	1	4	1	5	1	4	3,7	3,4	средний
17	Седашова Ангелина	5	4	5	3	4	5	4,8	4,6	4,4	высокий
18	Сергеев Даниил	5	1	4	1	5	2	4	3,8	3,6	средний
19	Соломатин Даниил	5	3	3	3	5	4	4,2	4,3	4,4	высокий
20	Сухорукова Вероника	5	0	1	0	5	0	3,2	3,1	3	средний
21	Татаренко Ульяна	5	3	4	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий

Окончание таблицы Г. 8

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
22	Чекушкин Дмитрий	5	3	4	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
23	Чукреева Алиса	5	2	5	3	5	3	4,4	4,3	4,2	высокий
24	Чурай Матвей	5	1	4	2	5	3	4	4	4	высокий
	отличный							2 (8,3%)	3 (12,5%)	3 (12,5%)	3 (12,5%)
	высокий							21(87,6%)	15 (62,5%)	15 (62,5%)	15 (62,5%)
	средний							1 (4,1%)	6 (25%)	6 (25%)	6 (25%)
	низкий							0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Таблица Г. 9 – Сформированность компонентов теоретического мышления у учеников 4Б класса на I полугодие 2017-2018 учебного года

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
1	Аланов Дмитрий	5	3	5	4	5	4	4,6	4,6	4,6	высокий
2	Аникин Дмитрий	5	5	4	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
3	Берсенёв Никита	5	3	5	4	5	4	4,6	4,6	4,6	высокий
4	Вострецов Данил	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
5	Гаммершмидт Софья	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
6	Ганжа Елена	5	3	3	3	5	3	4,2	4,2	4,2	высокий
7	Герман Лев	5	3	5	5	5	4	4,6	4,7	4,8	высокий
8	Гурин Степан	5	3	3	2	5	2	4	3,9	3,8	средний
9	Дубинкина Мария	5	3	4	3	5	4	4,4	4,4	4,4	высокий
10	Комарова Дарья	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий

Продолжение таблицы Г. 9

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
11	Краев Глеб	5	3	5	3	5	3	4,2	4,2	4,2	высокий
12	Кушнир Анастасия	5	3	5	5	5	4	4,6	4,7	4,8	высокий
13	Кухарев Кирилл	5	4	5	4	5	4	4,8	4,8	4,8	высокий
14	Люлько Никита	5	4	5	5	5	4	4,8	4,8	4,8	высокий
15	Маслобойщиков Дима	5	5	5	4	5	4	5	4,8	4,6	высокий
16	Маслобойщиков Женя	5	1	5	2	5	1	4,2	3,9	3,6	средний
17	Майоров Лев	5	3	5	3	5	3	4,6	4,4	4,2	высокий
18	Морозова Екатерина	5	4	5	4	5	4	4,8	4,7	4,6	высокий
19	Морозова Анастасия	5	4	5	5	5	5	4,8	4,9	5	отличный
20	Новожилов Евгений	5	4	5	4	5	3	4,8	4,6	4,4	высокий
21	Сиделёва Анастасия	5	3	4	4	5	2	4,4	4,3	4,2	высокий

Окончание таблицы Г. 9

№	ФИ	Критерии									
		Самостоятельность	Результативность	Использование УУД	Самостоятельность (Re)	Инициативность	Правильная аргументация тезисов и выводов	Анализ	Планирование	Рефлексия	Уровень
22	Теребилова Ольга	5	4	5	4	5	5	4,8	4,8	4,8	высокий
23	Черненко Екатерина	5	2	5	4	5	3	4,4	4,4	4,4	высокий
24	Шипко Алина	5	4	5	5	5	3	4,8	4,5	4,2	высокий
25	Штоббе Анастасия	5	2	4	2	5	3	4,2	4,1	4	высокий
	отличный							0 (0%)	1 (4,1%)	1 (4,1%)	1 (4,1%)
	высокий							25 (100%)	22 (91,7%)	22 (91,7%)	22 (91,7%)
	средний							0(0%)	2(8,2%)	2(8,2%)	2(8,2%)
	низкий							0 (0%)	0 (%)	0 (0%)	0 (0%)



Выполнение самостоятельной работы

№	Месяц	апрель - май		
		ФИ обучающегося/число		
1.	Арамасьева, Е.	5	5 5 5 5 5 5 5 5	8/5
2.	Белезнев, В.	5	5 5 5 5 5 5 5 5	13/3
3.	Болыгин, Софи-Анна	5		7
4.	Буртасов, С.	5		6/2
5.	Буртасов, А.	5		7
6.	Буртасов, В.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	20/6
7.	Буртасов, А.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	7
8.	Буртасов, А.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	20/6
9.	Буртасов, С.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	7
10.	Буртасов, С.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	29/4
11.	Буртасов, С.	3	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3	13/2
12.	Буртасов, М.	4	4 5 5 5 4	15/7
13.	Буртасов, А.	4	4 5 5 5 4	7
14.	Буртасов, С.	5		6/1
15.	Буртасов, С.	4	4 5 5 4	18/10
16.	Буртасов, А.	4	4 5 5 4	7
17.	Буртасов, А.	4	4 5 5 4	5/1
18.	Буртасов, В.	5		5/1
19.	Буртасов, А.	5		5/1
20.	Буртасов, А.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	21/13
21.	Буртасов, А.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	14/6
22.	Буртасов, А.	3	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3	20/6
23.	Буртасов, А.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	7
24.	Буртасов, А.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	7
25.	Буртасов, А.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	7
26.	Буртасов, А.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	7
27.	Буртасов, А.	4	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	7
28.				
29.				
30.				
31.				
32.				

Рисунок Д. 4 – Выполнение самостоятельной работы 3А класса



Решение олимпиадных задач на самостоятельной работе

Реш

№	ФИО	
1.	Афанасьева Ева	[Redacted]
2.	Бауманн Софи-Анна	[Redacted]
3.	Березнев Иван	[Redacted]
4.	Буртасов Данила	[Redacted]
5.	Гартвих Анна	[Redacted]
6.	Дружинина Виктория	[Redacted]
7.	Дружечкова Анна	[Redacted]
8.	Дьякова Арина	[Redacted]
9.	Жаконис Софья	[Redacted]
10.	Задорожко Арина	[Redacted]
11.	Клюкин Тимофей	[Redacted]
12.	Князева Милена	[Redacted]
13.	Котович Данил	[Redacted]
14.	Лопаревич Степан	[Redacted]
15.	Матвеева Ксения	[Redacted]
16.	Матвеева Ульяна	[Redacted]
17.	Митяшова Алиса	[Redacted]
18.	Нагорный Богдан	[Redacted]
19.	Негруцкая Анастасия	[Redacted]
20.	Понаморёв Ярослав	[Redacted]
21.	Синицына Алёна	[Redacted]
22.	Татаренко Фёдор	[Redacted]
23.	Торопов Иван	[Redacted]
24.	Федотов Алексей	[Redacted]
25.	Чеботова Дарья	[Redacted]
26.	Шеметько Полина	[Redacted]

Рисунок Д. 5 – Решение олимпиадных задач 3А класса

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики



УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
А. К. Лукина
инициалы, фамилия
15.06 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки 44.03.02.02.03 Учитель начальных классов

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КОНТРОЛЯ И
ОЦЕНКИ ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Руководитель

В. Г. Васильев
подпись, дата

доцент, канд. физ.-мат. наук
должность, ученая степень

В. Г. Васильев
инициалы, фамилия

Выпускник

М. В. Голубцова
подпись, дата

М. В. Голубцова
инициалы, фамилия

Нормоконтролер

Ю. С. Хит
подпись, дата

Ю. С. Хит
инициалы, фамилия

Красноярск 2018