

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

© 2014 Е.А.Горлова

Самарский государственный архитектурно-строительный университет

Статья поступила в редакцию 16.10.2013

Проанализированы особенности организации контроля учебно-познавательной деятельности учащихся в условиях лично-ориентированного процесса обучения. Приведены примеры уровневых заданий по русскому языку.

Ключевые слова: дифференцированное обучение; лично-ориентированное обучение; индивидуальная образовательная траектория; речевое развитие.

Важнейшей особенностью традиционных методов контроля и оценки учебной деятельности школьников является то, что они ориентированы на некоторый максимальный уровень усвоения материала. В этом состоит принципиальное достоинство традиционной системы контроля: она задает высокий уровень требований и обеспечивает тем самым высокий уровень подготовки хорошо успевающих учащихся. Однако такая система довольно жестка для тех, кто успевает ниже определенного уровня: часть учащихся, не справляющаяся с предъявляемыми требованиями, отсеивается на различных этапах обучения. Это было, если и неоправданным, то вполне естественным в условиях, когда среднее образование служило лишь целям подготовки к высшему.

Отметим основные причины, которые заставляют отойти от прежних принципов контроля и искать другие, в большей степени соответствующие состоянию дел в школе¹. Прежде всего, это *недостаточная информативность* традиционного контроля и, главное, невозможность получить достоверные сведения о наличии у школьников опорной подготовки. Результаты традиционных проверок не дают учителю полной и достоверной информации о том, достигнут ли учеником уровень обязательной подготовки, владеет ли он в необходимой мере основными знаниями и умениями и на какой уровень подготовки можно опереться, в его дальнейшем обучении. Это существенно снижает возможности правильного управления обучением, дифференцированного подхода с

учетом различных уровней усвоения материала.

Является сложным и вопрос о критериях и принципах оценивания знаний учащихся. На наш взгляд, при традиционном методе контроля *педагогически неверно ориентирована сама система оценивания*: она строится по методу «вычитания». Другими словами, точкой отсчета является оценка «5», и в зависимости от недочетов и ошибок, допущенных учеником, оценка снижается. Это, во-первых, не дает возможности ввести достаточно информативные, содержательные критерии оценки. Одинаковые оценки «3» у двух учеников вовсе не означают, что они имеют одинаковую подготовку. Это свидетельствует лишь о том, что у них есть довольно существенные пробелы по сравнению с «пятерочным» уровнем, причем, возможно, разные. Во-вторых, такое оценивание порождает значительные эмоциональные и психологические издержки для многих школьников, не справляющихся с «пятерочным» уровнем. Оценка в этом случае является наказанием, а не средством поощрения и свидетельством уровня достижений ученика. Путь, который проходит такой ученик при оценивании «от максимального уровня» методом «вычитания», означает путь поражений, путь вниз, а не движение вперед от одного, пусть небольшого достижения к другому.

Альтернативой рассмотренному является оценка методом «сложения», в основу которой кладется минимальный уровень общеобразовательной подготовки. Достижение этого уровня требуется от каждого учащегося в обязательном порядке. Критерии оценок более высоких уровней формируются на базе минимального

⁰ Горлова Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и социально-культурного сервиса. E-mail: eaqorlova@hotmail.ru

¹ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: 1994.

посредством содержательного приращения по глубине или объему усвоения².

Все сказанное позволяет констатировать, что традиционные подходы к контролю и оцениванию результатов не отвечают идеям уровневой дифференциации. Они требуют пересмотра в следующих направлениях: 1) увеличение информативности о достижении учащимися уровня обязательной подготовки и усиление полноты проверки; 2) переориентация на контроль и оценку по методу «сложения» (отметка должна выставляться за достижение определенного уровня подготовки); 3) усиление дифференцирующей силы контроля; 4) ориентация на итоговые результаты обучения.

Выделенные пути перестройки контроля могут быть реализованы по-разному. Однако существует ряд общих требований, которые необходимо выполнять при разработке материалов контроля, чтобы он отвечал уровневому подходу в обучении. В соответствии с ними контроль должен иметь двухступенчатую структуру: в контроле необходимо выделять два принципиальных этапа – *проверку достижения уровня обязательной подготовки и проверку на повышенном уровне*³.

В зависимости от способов организации контроля указанные этапы могут быть разведены во времени, а могут и объединяться в одной контрольной работе. Так, возможным вариантом организации итогового контроля (экзаменов, годовой проверки и т.д.) является проведение предварительного тестирования на уровне обязательной подготовки и в случае положительного результата последующее выполнение работы, отвечающей повышенным уровням усвоения материала. В то же время возможен вариант, при котором учащимся предлагается единая проверочная работа, состоящая из двух дополняющих друг друга частей: одна из них содержит задачи, соответствующие обязательным результатам обучения, другая – задания повышенного уровня сложности. Важным в выделенном положении является не организационная форма, а то, чтобы каждый ученик прошел через проверку достижения обязательных результатов обучения и имел возможность проявить себя на повышенном уровне. Именно такой подход обеспечивает замену оценивания методом «вычитания» оцениванием методом «сложения».

Следующее требование, выполнение которого мы считаем необходимым при разработке

содержания контроля, состоит в том, что в целом *контроль должен обеспечивать, возможно, большую полноту проверки на обязательном уровне*. Именно полная информация об овладении обязательными результатами обучения дает возможность судить о готовности или неготовности ученика к продвижению по курсу, о выполнении или невыполнении им программных требований.

И, наконец, еще один принцип контроля мы связываем с отбором содержания заданий повышенного уровня: *на повышенном уровне не следует требовать от учащихся проявления полноты усвоения материала; здесь основной акцент делается на проверку глубины усвоения, понимание, гибкость знаний*⁴. Задания повышенного уровня, предназначенные для включения в проверочные работы, представляют собой неоднородную массу и отражают разные уровни усвоения материала, постепенно нарастая по сложности. Их выполнение может отличаться от работы над обязательными заданиями большим числом логических шагов или предполагает более высокий уровень сформированности навыков.

Целесообразно придерживаться еще одного принципа: *на повышенном уровне учащемуся следует предоставить возможность определенного выбора с учетом индивидуальных особенностей его подготовки*. Иными словами, вполне правомерно включать в проверку избыточное число заданий повышенного уровня, учитывающих разные направления в развитии умений, и предлагать учащимся самостоятельно выбирать из них задания для выполнения (в соответствии с принятым для конкретной работы критерием).

Остановимся еще на двух моментах, важных, на наш взгляд, при организации уровневого контроля. Первый состоит в открытости уровня обязательной подготовки для учащихся. Прежде всего, ученики должны заранее знать, каковы обязательные требования к усвоению материала. Кроме того, эти требования должны быть открытыми и в ходе контроля, т.е. в проверочной работе целесообразно тем или иным способом указать, какие задания относятся к обязательному уровню, какие – к повышенному. Принятый способ описания обязательных результатов обучения в виде образцов конкретных учебных задач позволяет предъявить учащимся требования в доступном для их восприятия виде. Эти требования желательно раскрыть в начале изучения курса или отдельных его тем, так как проверка

² Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках.

³ Донская Т.К. Методические основы развивающего обучения русскому языку: Дис. ... д-ра пед. наук. – Л.: 1990.

⁴ Донская Т.К. Методические основы развивающего обучения русскому языку:

заранее известного важного материала оказывает стимулирующее воздействие на учеников.

Приведем пример заданий по русскому языку, которые отвечают указанным требованиям к организации уровневого контроля учебно-познавательной деятельности. Все упражнения, которые могут быть предложены учащимся на текущих уроках русского языка, можно разделить на две группы. В каждой группе представлены задания шести уровней, выделяющихся на основе степени сформированности мыслительных операций учеников. Эти уровни подробно описаны Б.Блумом в таксономии целей обучения: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка⁵.

Первая группа заданий – упражнения, различающиеся степенью самостоятельности учащегося при их выполнении. При этом сложность упражнения зависит не от сложности предлагаемого для анализа языкового материала, а от формулировки задания к нему. Примером этого может служить следующее упражнение. Учащимся всех уровней при повторении в конце года темы «Правописание мягкого знака на конце имен существительных после шипящих» (5 класс) предлагается перечень слов с пропущенной орфограммой: *сторож...*, *мышь...*, *течь...*, *молодежь...*, *дочь...*, *с пастищиц...*, *река Сож...*, *город Керчь...*, *из училищ...*, *без калаш...*, *рож...*. Дается общее для всех учеников задание правильно записать данные слова, выделить орфограмму и следующие разноуровневые задания.

1 уровень. Оформите в тетрадях таблицу по следующему образцу, запишите в нее все слова. Сформулируйте правило, регулирующее написание этих слов, запишите его.

Мягкий знак пишется	Мягкий знак не пишется
Мышь	Сторож

2 уровень. Назовите определяющее условие для написания / ненаписания мягкого знака на конце данных слов. Запишите в таблицу предложенные слова.

Мягкий знак пишется	Мягкий знак не пишется

3 уровень. Составьте самостоятельно таблицу, которая отражала бы принцип различения случаев написания / ненаписания мягкого знака в данных словах. Озаглавьте таблицу. Дополните ее своими примерами.

4 уровень. Попробуйте предложить варианты группировки данных слов. Укажите основу каждой из группировок, сравните с основой правила, регулирующего данные написания. В данном случае учащиеся могут предложить следующие варианты группировки слов: наличие / отсутствие мягкого знака, тип склонения, род, падеж имен существительных.

5 уровень. Вспомните другие трудные случаи написания мягкого знака в имени существительном. Какими правилами регулируются эти случаи? Попробуйте составить упражнение, в котором были бы примеры на такие правила. Учащиеся должны вспомнить орфограмму: правописание разделительного мягкого и твердого знака.

6 уровень. Вспомните другие трудные случаи правописания мягкого знака в различных частях речи. Запишите правила, регулирующие эти случаи. Составьте упражнение, содержащее примеры на каждое правило. Учащиеся должны вспомнить правило правописания разделительного мягкого и твердого знака, правило употребления мягкого знака для обозначения мягкости согласных, правило написания кратких имен прилагательных с основой на шипящую, правило правописания мягкого знака после шипящих в неопределенной форме глагола и во 2 лице, единственном числе, а также правило написания -тся, -ться в глаголах.

Подобная форма работы с определенной теоретической темой позволяет рассматривать те или иные лингвистические явления не по шаблону, а под разными углами зрения. Ученики, выполняющие задания 1 – 3 уровня, не ограничатся переписыванием слов: им необходимо не только сформулировать повторяемое правило, но и вычленить в нем наиболее важный критерий оценки языкового факта. Это ведет и к развитию критического мышления ученика, и к формированию навыка самостоятельного отбора терминологии, хотя бы минимально необходимой. Контролирующая функция данных упражнений очевидна.

Вторая группа упражнений характеризуется подбором разного языкового материала с нарастающей семантической сложностью в зависимости от степени сформированности мыслительных операций учащихся. При этом ученикам дается одно общее задание. Приведем пример подобных упражнений к теме «Вводные слова» (9 класс).

Составьте ряд вводных слов определенного значения, начинающийся данным словом, и записать 2 – 3 предложения с одним из вводных слов, отмечая различия конструкций и объясняя знаки препинания.

⁵ Bloom B.S. All our children leaning: A primer for parents, teachers and other educators. N.Y., St. Louis, San Fransisco ets., 1981. 114 p.

1 уровень. К удивлению (вводные слова, выражающие различные чувства: *к радости, к сожалению, к счастью, к нашему (моему) удовольствию...*).

2 уровень. Действительно (*конечно, разумеется, бесспорно, без сомнения, наверное, должно быть, очевидно, вероятно, по-видимому, пожалуй* и другие слова, выражающие различную степень уверенности говорящего).

3 уровень. По сообщению (*по словам..., по мнению..., по выражению...* и другие вводные слова, обозначающие источник сообщения).

4 уровень. Иначе говоря (*одним словом, лучше сказать* и другие вводные слова, выражающие соответствие мысли, сообщения).

5 уровень. По моему мнению (*по-моему, как мне кажется, по моему убеждению* и др. При этом варианты, предложенные учениками, работающими на данном уровне, не должны совпадать с вариантами 3 уровня, так как необходимо продолжить ряд слов не со значением источника сообщения, а ряд ссылок на «собственное суждение»).

6 уровень. Слушайте (*понимаете ли, поверьте, скажите* и другие вводные слова, обозначающие непосредственное обращение к собеседнику с целью привлечь его внимание).

При работе с заданиями такого типа учитывается сложность предлагаемого для анализа практического языкового материала. В ходе проверки данного упражнения учащиеся устно представляют составленные предложения, объясняя постановку знаков препинания, а

также аргументируя выбор слов, продолжая ряд с определенным значением. Это дает возможность совершенствовать устную речь учеников, а также проверяет степень владения языковым материалом, богатство словарного запаса каждого школьника. Кроме того, составленные предложения позволяют выявить уровень мышления, степени творческого участия ученика в предложенной работе.

Каждая из групп упражнений позволяет дифференцированно оценивать уровень знаний и учебных умений учеников, активно осуществлять процесс развития их речи и критического мышления, совмещать данные виды работы с языковым материалом со многими другими приемами, традиционно принятыми в школе. Это дает возможность значительно повысить качество процесса обучения.

В заключение отметим, что можно разработать различные системы контроля, отвечающие сформулированным здесь требованиям и условиям. Основная и зачастую единственная трудность, с которой сталкивается учитель при подготовке заданий такого рода – это отсутствие теоретической и методической литературы по данному аспекту работы. Выработка теории и практики дифференцированного обучения русскому языку вообще и подхода к развитию речи учащихся в частности – вопрос времени. Приступить к его решению нужно уже сейчас.

CONTROL MANAGEMENT OF STUDENTS' LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY UNDER LEVEL DIFFERENTIATION OF TRAINING

© 2014 E.A.Gorlova^o

Samara State University of Architecture and Civil Engineering

The article analyzes the key elements of control management of the students' learning and cognitive activity under the student oriented education. The article presents examples of level tasks on in teaching Russian.

Key words: differential training; student oriented training; individual educational path; speech development.

^o Ekaterina Aleksandrovna Gorlova, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Department of linguistics, intercultural communication and socio-cultural service. E-mail: egorlova@hotmail.ru