СОДЕРЖАНИЕ:

Введение:

Глава I Теоретические аспекты контроля за усвоением учащимися знаний, умений и навыков по русскому языку в начальной школе. стр.

§ 1. Оценка результатов учебно-познавательной деятельности младших школьников. стр.

§ 2. Виды контроля на уроках русского языка в начальной школе. стр.

§ 3. Методы и формы организации контроля на уроках русского языка. стр.

Глава II Психолого-педагогические основы контроля и оценки деятельности учащихся на уроках русского языка. стр.

§ 1. Различные подходы к контролю и оценки учебной деятельности и учащихся. стр.

§ 2. Педагогические исследования по проблеме контроля и оценки деятельности учащихся на уроках русского языка. стр.

Заключение

Библиография

Введение

Важным условием повышения эффективности учебного процесса является

систематическое получение учителем объективной информации о ходе учебно –

познавательной деятельности учащихся. Эту информацию учитель получает в

процессе контроля учебно – познавательной деятельности учащихся.

Контроль означает выявление, установление и оценивание знаний учащихся, т. е.

Определение объема, уровня и качества усвоения учебного материала, выявление

успехов в учении, пробелов в знаниях, навыках и умениях у отдельных учащихся

и у всего класса для внесения необходимых корректив в процесс обучения, для

совершенствования его содержания, методов, средств и форм организации.

Основная задача контроля – выявление уровня правильности, объема, глубины и

действительности усвоенных учениками знаний, получение информации о характере

познавательной деятельности, об уровне самостоятельности и активности

учащихся в учебном процессе, определение эффективности методов, форм и

способов их учения.

Выполняя функцию руководства учебно – познавательной деятельностью учащихся,

контроль не всегда сопровождается выставлением оценок. Он может выступать как

способ подготовки учащихся к восприятию нового материала, выявления

готовности учеников к усвоению знаний, навыков и умений, их обобщению и

систематизации. Контроль имеет важное образовательное и развивающее значение.

Психолого – педагогические функции контроля состоят в выявлении недостатков в

работе учащихся, установлении их характера и причин с целью устранения этих

недостатков. Учителю важно иметь информацию как об усвоении учеников знаний,

так и о том, каким путем они добыты.

Контроль выполняет так же большую воспитательную роль в процессе обучения. Он

способствует повышению ответственности за выполняемую работу не только

учащегося, но и учителя. Приучению школьников к систематическому труду и

аккуратности в выполнении учебных заданий.

Вообще, проверка знаний есть форма закрепления, уточнения. Осмысления и

систематизации знаний учащихся. Слушая отвечающего товарища, учащиеся вместе

с тем как бы вновь повторяют то, что они выучили сами накануне. И чем лучше

организована проверка, тем больше условий для такого закрепления.

Проверка знаний есть форма педагогического контроля за учебной деятельностью

учащихся. Если учесть, что главная учебная задача преподавателя заключается в

том, чтобы весь программный объем знаний был усвоен детьми, то станет ясно,

что без специальной проверки знаний не обойтись. Больше того, ее надо

организовать так, чтобы действительные знания были выявлены как можно глубже

и полнее.

Проверка – стимул к регулярным занятиям, к добросовестной работе учащихся. В

этом отношении присутствующий в большинстве случаев проверки элемент

вероятности и неожиданности, несомненно, полезен.

Проверка знаний учащихся – важнейшая объективная форма самоконтроля учителя.

По настоящему объективной будет самооценка учителя в том случае, если

проверка знаний организована так, что обеспечивает наиболее полное выявление

этих знаний..

Поэтому контроль является важной и необходимой составной частью обучения и

предполагает систематическое наблюдение учителя за ходом учения на всех

этапах учебного процесса.

В своей дипломной работе я ставила следующие задачи:

1. изучить современную психолого – педагогическую литературу по данному

вопросу, дать характеристику различных методов, видов и форм контроля и

оценки знаний, умений и навыков на уроках русского языка в начальной школе.

2. Выявить особенности различных методов, видов и форм организации

контроля и оценки знаний, умений и навыков учащихся.

3. Выявить роль контроля и оценки учебно – познавательной деятельности

учащихся на уроках русского языка.

4. Разработать задания для контроля знаний, умений и навыков по русскому

языку.

5. Показать виды контроля, используемые на уроках русского языка.

Для достижения поставленных целей мною были использованы научно –

педагогические методы: тестирование, интервьюирование, изучение документации

и результатов деятельности учащихся, анализ документации.

ГЛАВА 1: Теоретические аспекты контроля за усвоением учащимися

знаний, умений и навыков по русскому языку в начальной

школе.

§ 1. ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

Оценка – это определение и выражение в балах (отметка), а также в оценочных

ситуациях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков,

установленных программой. Оценка имеет большое значение для управления как

учебной деятельностью учителя, она должна служить также цели

совершенствования самого учебного процесса и всестороннего, в том числе и

нравственного воспитания учащихся. Но достижимо это только тогда когда оценка

будет иметь высокий престиж вообще и особенно в создании учащихся. К

сожалению в настоящее время вследствие ряда неправильных приемов пользования

оценкой и престиж значительно снизился.

Оценка есть определение качества достигнутых школьником результатов обучения.

На современном этапе развития начальной школы, когда приоритетной целью

обучения является развитие личности школьника, определяются следующие

параметры оценочной деятельности учителя:

- качество усвоения предметных знаний – умений – навыков, их

соответствие требованиям государственного стандарта начального образования;

- степень сформированности учебной деятельности младшего школьника

(коммуникативной, читательской, трудовой, художественной);

- степень развития основных качеств умственной деятельности (умения

наблюдать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, связно

излагать мысли, творчески решать учебную задачу и др.);

- уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к

учебной деятельности; степень прилежания и старания.

Первый параметр оценивается отметкой за результат обучения, остальные –

словесными суждениями (характеристиками ученика). Следует обратить особое

внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за уровнем

познавательных интересов и самостоятельностью обучающегося.

ФУНКЦИИ ОЦЕНКИ

Под оценкой успеваемости учащегося подразумевают систему определенных

показателей, которые отражают объективные знания и умения учащегося.

В Педагогической энциклопедии оценка рассматривается как определение степени

усвоения учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями,

предъявляемыми к ним школьными программами.

Оценка учитывает объем, уровень и качество овладения учеников знаниями,

умениями и навыками. Объем знаний по определенному предмету – это перечень

ведущих понятий, законов, идей теорий, которые лежат в основе данной науки и

интерпретируются в школьных программах.

Овладение объемом ведущих теоретических знаний предшествует формированию у

учащегося определенных целенаправленных действий: то ли воспроизведение

усвоенного или применение его по образу, в сходных условиях; толи

использование усвоенного для решения нестандартных сложных мыслительных

задач. Все это и задает тот или иной уровень усвоения знаний, т.е. характер

применения усвоенных знаний, обеспечивающий ту или иную степень мыслительных

усилий (уровень мыслительной деятельности). Различные уровни усвоения знания

определяются его качеством, под которым подразумевают определенные характеры,

характеристик усвоенных знаний, умений и навыков (например полнота,

прочность, глубина, оперативность, гибкость, действенность и т.д.) кроме

того; оценка отражает не только объем, уровень и качество усвоения знаний. Ее

функции сложны и разнообразны.

Социальная функция проявляется в требованиях предъявляемых обществом к

уровню подготовки ребенка младшего школьного возраста. Образованность в данном

случае используется как широкое понятие, включающее в себя возрастной уровень

развития, воспитания и осведомленности школьника, сформированности его

познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности.

В ходе контроля проверяется соответствие достигнутых учащимися ЗУН

установленным государством эталоном (стандартом), а оценка выражает реакцию

на степень и качество этого соответствия, т.е. в конечном счете система

контроля и оценки для учителя становится инструментом оповещения

общественности и государства о состоянии и проблемах образования в данном

обществе и на данном этапе его развития это дает основания для

прогнозирования направлений развития образования в ближайшей и отдаленной

перспективах, внесения необходимых корректировок в систему образования

подрастающего поколения оказания необходимой помощи как ученику, так и

учителю.

Образовательная функция определяет результат сравнения ожидаемого

эффекта обучения с действительным результатом усвоения учащимися учебного

материала: полнота и осознанность знаний, умение применять полученные знания в

нестандартных ситуациях, умение выбирать наиболее целесообразные средства для

выполнения учебной задачи: устанавливается динамика

успеваемости, сформированность (несформированность) качеств личности,

необходимых как для школьной жизни так и вне ее, степень развития основных

мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение); появляется

возможность выявить проблемные области в работе, зафиксировать удачные методы и

приемы проанализировать, какое содержание обучения целесообразно расширить, а

какое исключить из учебной программы.

Со стороны ученика устанавливается, каковы конкретные

результаты его учебной деятельности; что усвоено прочно, осознанно, а что

нуждается в повторении, углублении, какие стороны учебной деятельности

сформированы а какие необходимо сформировать.

Воспитательная функция выражается в рассмотрении формирования

положительных мотивов учения и готовности к самоконтролю как фактору

преодоления заниженной самооценки учащихся и тревожности.

Правильно организованный контроль и оценка снимают у школьников страх перед

контрольными работами, снижают уровень тревожности, формируют правильные

целевые установки, ориентируют на самостоятельность и самоконтроль.

Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки (включая и

отметки) создает определенный эмоциональную реакцию ученика. Действительно,

оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать

поддержку, но может и огорчить, записать в разряд «отстающих», усугубить низкую

самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками.

Реализация этой важнейшей функции при проверке результатов обучения

заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать

эмоциональной реакции школьника (радовать вместе с ним, огорчаться вместе с

ним) и ориентировать его на успех, выражать уверенность в том, что данные

результаты могут быть изменены к лучшему. Это положение соотносится с одним

из главным законов педагогики начального обучения младший школьник должен

учиться на успехе. Ситуация успеха и эмоционального благополучия –

предпосылки того, что ученик спокойно примет оценку учителя, проанализирует

вместе с ним ошибки и наметит пути их устранения.

Информационная функция является основой диагноза планирования и

прогнозирования. Главная ее особенность – возможность проанализировать причины

неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса

как со стороны ведущего этот процесс, так и со стороны ведомого.

Функция управления очень важна для самоконтроля школьника, его умения

анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать

оценку педагога. Учителю функция управления помогает выявить пробелы и

недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности

(«что я делаю не так.», «что нужно сделать чтобы.») и осуществить корректировку

учебно-воспитательного процесса. Таким образом устанавливается обратная связь

между педагогом и обучающимся

Требования к оцениванию

Прежде всего необходимо учитывать психологические особенности ребенка

младшего школьного возраста: неумение объективно оценить результаты своей

деятельности, слабый контроль и самоконтроль, неадекватность принятия оценки

учителя и др. Любая проверка знаний должна определяться характером и объемом

ранее изученного материала и уровнем общего развития учащихся.

Не менее важно требование объективности оценки. Это проявляется прежде всего

в том, что оценивается результат деятельности ученика. Личное отношение

учителя к школьнику не должно отражаться на оценке. Это особенно важно

потому, что нередко педагог делит детей на отличников, хорошистов, троечников

и невзирая на конкретный результат работы, ставит отметку в соответствии с

этим делением: отличнику – завышает, а троечнику – занижает.

Характер принятия школьниками оценки учителя зависит от степени

сформированности у них самооценки. Реализация этого требования имеет особое

значение в развитии учебно-познавательной мотивации ребенка и его отношения

к учению. Отрицательной стороной деятельности учителя по контролю и оценке

является его эгоцентричность. Он стоит как бы над детьми, только сам имеет

право оценить, похвалить, исправить ошибки. Ученик не принимает участия в

этой деятельности. Более того: его участие часто наказывается (“не

подсказывай” – а он нашел у соседа ошибку; “исправил” – а он у себя нашел

ошибку.). Такой подход формирует у школьника убеждение в том, что оценка –

проявление отношения учителя не к его деятельности, а к нему самому.

Учителю следует помнить, что одним из основных требований к оценочной

деятельности является формирование у школьников умений оценивать свои

результаты, сравнивать их с эталонными, видеть ошибки, знать требования к

работам разного вида. Работа учителя состоит в создании определенного

общественного мнения в классе: каким требованиям отвечает работа на

“отлично”, правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от

работы, что нужно сделать, чтобы исправить эти ошибки? Эти и другие вопросы

становятся основой коллективного обсуждения в классе и помогают развитию

оценочной деятельности школьников.

Приведем пример. Учитель проводит диктант, перед сдачей предлагает его

проверить. Ученик находит в своей работе ошибки и исправляет их. В

соответствии с инструкцией учитель снижает оценку на балл. Проанализируем эту

ситуацию. Ученик сам нашел ошибку, что означает наличие у него навыка

самоконтроля. Естественно, в данном случае требуется не наказание, а

поощрение. Но найдется учитель, который скажет: “Ученик должен сразу писать

без ошибок”. Однако процесс перехода умения в навык (а именно этого требует

педагог) достаточно трудный и неровный, поэтому тот факт, что ученик еще не

может сразу применить правило написания, скорее, его беда, а не вина. И пока

у школьника не сформирован тот или иной навык, он должен иметь право на

исправление ошибки, на совместный с педагогом анализ причин своих неудач.

Кроме того, непедагогична эта ситуация еще и потому, что у школьника

формируется негативное отношение к действию самоконтроля, безразличное

отношение к оцениванию (“Зачем искать у себя ошибки, если учитель все равно

снизит отметку?” ). Противоречие, образующееся при такой ситуации,

отрицательно отражается на всем учебно-воспитательном процессе, так как

вносит дискомфорт в отношении между обучаемым и обучающим, между

одноклассниками, детьми и родителями.

В процессе реализации воспитательной функции создаются условия для

формирования тех качеств личности, которые становятся стимулом положительного

отношения к учению. Это касается прежде всего умения и желания осуществлять

самоконтроль, Сюда относятся: умение сравнивать результат своей деятельности

с эталоном; умение анализировать правильность (неправильность) выбора способа

учебного действия, средств достижения цели; поиск ошибок в чужой и своей

работах, анализ их причин и определение путей исправления.

Таким образом, система контроля и оценки становится регулятором отношений

школьника и учебной среды. ученик превращается в равноправного участника

процесса обучения. Он не только готов, он стремится к проверке своих знаний,

к установлению того, чего он достиг, а что ему еще предстоит преодолеть.

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

Характеристика цифровой отметки и словесной оценки

Нельзя не признать, что оценивание на основе анализа текущих и итоговых

отметок остается пока наиболее продуктивной формой. Вместе с тем следует

обратить внимание на ее существенные недостатки: недооценку оценочных

суждений учителя, увлечение “процентоманией”, субъективность выставляемых

отметок.

Следует не допускать тенденции формального “накопления” отметок, ориентировку

на “среднюю” отметку, выведенную путем арифметических подсчетов. Итоговая

отметка не может быть простым среднеарифметическим данным по текущей

проверке. Она выставляется с учетом фактического уровня подготовки,

достигнутого учеником к концу определенного периода. При этом ученик получает

право исправить плохую отметку, получить более высокие баллы и повысить свою

успеваемость. Например, школьник получил за диктант по русскому языку “2”,

так как допустил грубые ошибки при применении пройденных правил орфографии.

Но в последующей своей работе он усвоил эти правила и в следующем диктанте их

не нарушил. Такое положение означает, что первая “2’ недействительна,

исправлена и не учитывается при выведении итоговой отметки.

Таким образом, следует бороться с фетишизацией отметки как единственного

“орудия” формирования прилежания и мотивов учения и поощрять отказ от

формализма “процентомании”. Необходимо совершенствовать прежде всего

методику текущего контроля, усиливать значение воспитательной функции.

Еще одной важной проблемой деятельности оценивания являются разные подходы к

использованию отметки в первом классе. Необходимо отказаться от выставления

отметок учащимся первого класса в течение всего первого года. Отметка как

цифровое оформление оценки вводится учителем только тогда, когда школьники

знают основные характеристики разных отметок (в каком случае ставиться “5”, в

каких случаях отметка снижается). До введения отметок не рекомендуется

применять никакие другие знаки оценивания – звездочки, цветочки, разноцветные

полоски и пр. Учитель должен знать, что в данном случае функции отметки берет

на себя этот предметный знак и отношение ребенка к нему идентично отношению к

цифровой оценке.

Отметкой оценивается результат определенного этапа обучения. Пока дети только

начинают познавать азы чтения, письма, счета, пока не достигнуты сколько-

нибудь определенные результаты обучения, отметка больше оценивает процесс

учения, отношение ученика к выполнению конкретной учебной задачи, фиксирует

не устоявшиеся умения и неосознанные знания, Исходя из этого оценивать

отметкой этот этап обучения нецелесообразно.

С учетом современных требований к оценочной деятельности в начальной школе

вводится четырех балльная система цифровых оценок (отметок). Отменяется

оценка “очень плохо” (отметка 1). Это связано с тем, что единица как отметка

в начальной школе практически не используется и оценка “плохо’Отменяется

оценка “посредственно” и вводится оценка “удовлетворительно”.

Формирование контроля и самооценки

Дело в том, что обычно ребята, поступающие в 1 класс, достаточно хорошо

могут контролировать свое внешнее поведение, но еще не умеют толком держать

под контролем свою умственную деятельность. И причина этого не столько в

легкой переключаемости детей (то, что взрослые иногда называют «скачкой

мыслей»).сколько в непонимании ими задач контроля и самооценки. Обычная в

этом смысле ошибка, допускаемая школьниками, заключается в следующем. Для

того чтобы выучить, скажем, правило, ребенок садится и пытается запомнить его

в ходе многократного прочитывания. Он не замечает пропущенного или

измененного им слова, хотя при этом нередко искажается смысл самого правила.

Прочитав материал 5-6 раз ребенок откладывает книгу и заявляет: «Выучил». При

этом ребенок не пользуется активным воспроизведением материала ни как

средством запоминания, ни как средством контроля, он не пытается сам

повторить нужное правило, чтобы убедиться, знает он его или нет. Он говорит:

«Выучил», когда чувствует близость того, что он запомнил, к оригиналу. То,

что при этом могло выпасть какое-то слово и измениться смысл правила он

самостоятельно обнаружить не в состоянии.

Иногда у школьника возникает убеждение, что он»понял» и «знает» на том

основании, что в классе после объяснения учителя он смог привести верный

пример и заслужил одобрение.

Очень часто – особенно в старших классах – ощущение понятности, возникающее

при первом знакомстве с материалом, смешивается учащимися с эффектом

усвоения.

А дело заключается в том, что прочитав один раз материал, ученик закрыл

учебник и больше к этому предмету не возвращался, не попытался сам убедиться,

запомнил он заданный урок или нет.

Но ведь само по себе понимание еще не гарантирует успешного воспроизведения.

Иначе установка на запоминание, о которой шла речь выше, была бы просто

излишней. Школьник, который не понимает этого, естественно и не пытается

убедиться, запомнил ли он то, что учил.

Все эти случаи характерны одним и тем же моментом – отсутствием контроля за

результативностью своего труда. По существу дела учащийся не знает, выучил он

урок или нет. Он может сказать, что он прочитал его столько – то разно когда

пытается оценить, каков же результат этого чтения, здесь его оценки сплошь да

рядом бывают ошибочны.

Несформированность контроля приводит еще и к неумению оценить, в чем

заключаются встреченные им трудности в учебе. Ученик может только

констатировать факт: «Я не умею решать задач», «Я плохо выучиваю

стихотворения» – и не понимать, что же именно вызывает трудность, что мешает

решить задачу или выучить стихотворение. Если начать их расспрашивать, дети

называют причины, подчас очень далекие от действительности, ссылаясь на

плохую память, на собственную неспособность. Иногда в этих случаях они

воспроизводят ответы, невольно подсказанные взрослыми. Например, простого

вопроса: «Ты, что, торопишься, что ли?» – бывает достаточно, чтобы ребенок

все свои неудачи начал объяснять излишней торопливостью, хотя на самом деле

он вовсе не склонен к поспешной работе.

Необходимость сформировать у ребят – школьников контроль и самооценку не

вызывает никаких сомнений. Помощь родителей в этом деле может быть просто

неоценимой. С чего здесь следует начинать? Речь идет о начальных классах

и прежде всего необходимо довести до сознания ребенка со всей ясностью одну

простую истину: только повторяя урок самому себе, товарищам, родителям, можно

убедиться, выучил ты его или нет. Иначе говоря, показать контролирующую

функцию повторения. Необходимо приучить ребенка все время (и в

процессе работы и по ее окончании) сравнивать свою работу с каким-то

образцом: если это стихи, то с текстом, напечатанным в книге; если «письмо»,

то с прописями и т.д. Нередко случается так, что в классе ребенок действует

совершенно правильно, потому что учитель постоянно напоминает об этом. Но,

готовя домашние уроки, словно забывает о необходимости сравнения выполняемой

работы с образцом. В качестве образца для сравнения может выступать не только

то, что демонстрировал учитель в классе, но и ответы лучших учеников.

Учителя в школе специально обучают ребят приемам самоконтроля.

Самостоятельная проверка своих действий и сверка результата с ответом при

всем их различии выполняют одну и ту же функцию – функцию контроля. Но тут

важно подчеркнуть, что первый навык самоконтроля может быть использован

только по прямому назначению, а второй иногда используется ребятами для

бессистемных манипуляций данными.

Вообще, чем раньше поймет школьник необходимость постоянно самоконтроля, тем

лучше. Учитель должен предупредить родителей, что очень большую ошибку делают

те из них, которые берут функцию контроля на себя и стремятся как можно

дольше удержать ее за собой. Они заставляют ребенка отвечать им устные уроки;

просматривают его тетради с домашними заданиями беспокоятся, все ли он взял с

собой, когда уходит в школу и собирают ему портфель ; следят за тем, чтобы он

вовремя сел за уроки и выучил все, что задано, и т.д.

Слов нет, на первых парах подобная помощи бывает нужна маленькому школьнику.

Но, оказывая ее взрослые должны все время помнить, что главная цель

заключается в том, чтобы всему этому постепенно научить самого ребенка. В

противном случае ребенок, как правило, не чувствует ответственности за плохо

выполненное задание. Ну и что же их того, что учительница поставила тройку, -

рассуждает первоклассница. – Ведь эту работу вчера просмотрела мама и была

довольна». Аналогично ученик не чувствует вины, если забыл что-то дома: и

действительно, при чем тут он, если портфель ему собирает бабушка. Если

родители задержались на работе и вовремя не посадили ребенка за уроки, он

считает их виноватыми в плохой отметке и заявляет им: «Из-за Вас получил

двойку».

Короче говоря, помогать ребенку с первых дней обучения овладевать контролем,

показать, что это такое, как он осуществляется, и постепенно приучить его

самого контролировать и оценивать свои действия – вот задача, которая встает

перед взрослыми.

Необходимо, далее, предупредить родителей о том, что с течением времени,

когда ребенок овладеет наиболее простыми формами контроля, им необходимо

будет проследить, чтобы первичное впечатление понятности урока он не начал

принимать за свидетельство того, что материал уже усвоен. Вот обычные

признаки кажущейся понятности задания: заявление ребенка, что он может делать

упражнения раньше, чем выучит правила; утверждения, что в классе было так

понятно объяснено, что учить и повторять совершенно не требуется; уверения,

что плохую отметку в классе он получил случайно, так как забыл в момент,

когда вызвали, но вообще-то он все знает хорошо и т.к. В последнем случае

ребенок иногда действительно может после опроса припомнить дома забытый

материал, а родители легко идут на поводу у своих детей и часто готовы

спорить с педагогом, доказывая, что их сын или дочь знали заданное.

Необходимо довести до родителей и самих учащихся ту простую психологическую

истину, что такое непроизвольное припоминание не может служить показателем

того, насколько хорошо был в действительности выучен урок. Кроме

того, нужно, чтобы ребенок понял, что само по себе первоначальное понимание

еще не обеспечивает уверенного ответа, когда его вызывают на уроке. Если этот

момент упустить из виду, то может получиться парадоксальное явление, которое

нередко ставить взрослых в тупик: чем лучше объясняет учитель в классе новый

материал, тем меньше начинают работать ребята дома. А ведь по существу дела

ничего странного нет. Это логически вытекает из отождествления понимания с

усвоением: зачем же учить, если все понятно?Такую ситуацию учителю вообще

трудно выявить без взаимодействия с родителями. Без контакта с ними он вряд

ли сможет узнать, что у некоторых ребят появилось мнение, что он, учитель,

настолько хорошо все объясняет, что учить что-либо дома уже излишне.

По мере того как ученик переходит из класса в класс, меняется и объем и

качественное содержание изучаемого материала. Соответственно этому меняются

и приемы умственной работы школьника. Понятно, что и приемы контроля должны

также измениться. Вначале пересказ материала был одновременно и способом

заучивания, и способом контроля с течением времени пересказ вслух или про

себя становится по преимуществу методом разобраться, выучил он урок или нет,

а что касается самого материала, то решающее значение имеют разные виды

активной работы над ним.

Затем полный развернутый контроль начинает постепенно сокращаться и ученик

все чаще проверяет прочность запоминания, воспроизводя только логическую

опорную схему материала. Повторять несколько раз заданный урок во всей его

полноте, как это требуется при ответе в классе, становится приемом

нерациональным, трудоемким и отнимающим в силу большого объема материала

очень много времени. Поэтому старшеклассники, овладевшие правильными учебными

навыками и привыкшие самостоятельно работать над рационализацией своего

умственного труда, контролируют себя, намечая в уме план ответа. Если ученик

мысленно представляет себе схему ответа, значит, он хорошо помнит содержание.

Со всем этим учителю следует познакомить родителей, чтобы они были в

состоянии в нужный момент прийти своим детям на помощь. Конечно, многие

школьники осваивают все эти приемы самостоятельно. Но многим требуется помощь

взрослых. Причем разная. Иногда достаточно бывает натолкнуть мысль школьника

на рациональные приемы самоконтроля. Иногда же нужно объяснять все подробно

тратить время на освоение этих приемов. Наконец, нужно иметь в виду, что

некоторые из учеников, хорошо овладевшие приемами учебной работы, контроля и

самооценки, основываясь на своем большом индивидуальном опыте, иногда вообще

отказываются от контроля как специального действия, завершающего работу над

материалом. Текущий контроль осуществляемый ими в ходе приготовления урока,

подчас даже не осознанный, дает им вполне надежное представление о том,

насколько хорошо выучен сегодняшний урок. Как правило, такие ученики без

всяких попыток воспроизведения материала могут точно сказать, на какую

отметку они выучили урок. Полное повторение заданного урока самому себе, как

будто бы это ответ в классе, становится резервным приемом, используемым

только в случае возникающих трудностей. К сожалению, это момент между

школьников и его родителями. Заметив, что сын или дочь перестали видимым

образом проверять себя, родители решают, что те просто обленились и начинают

халтурить в учебе. А потому со всей силой родительского авторитета начинают

требовать, чтобы дети вернулись к развернутому действию самоконтроля. По

существу своему это требование, чтобы школьник вернулся к способу работы,

который он давно перерос. Естественно, что требования родителей кажутся ему

бессмысленными. Учитель и здесь должен быть готов прийти на помощь своим

грамотным советом, убедительно разъяснить родителям, в чес заключается дело.

И все таки проблема контроля и самооценки постоянно остается на повестке дня

даже в тех случаях, когда старшеклассники полностью овладели этим умением.

Только эта проблема несколько меняет свое содержание. Теперь важно уже не

просто научить школьника контролировать и оценивать себя, а добиваться того,

чтобы эта оценка отражала действительное положение дел и была насколько это

возможно, устойчивой. Ведь в подростковом и юношеском возрасте внутренний мир

человека только формируется, он переменчив и противоречив. В этом период

очень часто глубокая неуверенность в себе причудливым образом сочетается со

своеобразным гонором, с непомерно высокой оценкой своих достижений.

Естественно, что это распространяется и на дела связанные со школой. Поэтому

и получается, что из всех компонентов учебной деятельности контроль и

самооценка являются наиболее уязвимыми для всех посторонних влияний.

§ 2. ВИДЫ КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В зависимости от дидактической цели и времени проведения проверки различают

предварительный, текущий, тематический, итоговый виды проверки. По форме

проведения эти виды проверки могут быть устными, письменными и

комбинированными.

Предварительный контроль

Некоторые учителя осуществляют предварительную проверку.

Проводится она в основном с диагностирующей целью перед изучением новой темы

или в начале года, четверти. Цель ее – ознакомится с общим уровнем подготовки

учащихся по предмету. В ходе такой проверки определяется уровень овладения

учащимися исходными категориями предмета (или отдельной темы, раздела),

устанавливаются объем и уровень знаний учащихся. На основе полученных

результатов учитель планирует, если необходимо повторение (объяснение)

материала; учитывает эти результаты в дальнейшей организации учебно-

познавательной деятельности школьников. Предварительную проверку проводят

также учителя первых классов, комплектуя учащихся. Задолго для учебного года

они изучают готовность детей к обучению в школе, знакомят родителей с

требованиями которые будут предъявлены их детям в 1 классе, советуют как

лучше подготовить малышей в школе.

Если ответ или работа учащегося в начале учебного года будет заслуживать

отличной, хорошей или удовлетворительной оценки (при сопоставлении с

эталоном) то отметка выставляется и сопровождается оценочным суждением, из

которого были бы ясно видны достоинства ответа, работы ученика или их

недостатки. Если же ответ ученика окажется слабым и будет заслуживать

неудовлетворительной оценки, то целесообразно применить метод отсроченной

отметки, т.е. неудовлетворительную отметку пока не выставлять, чтобы на

первых порах не травмировать ученика, а ограничиться соответствующим

оценочным суждением или тактичным внушением. Такая педагогическая мера

диктуется следующим. Если слабый ответ или работа ученика еще не оценены

учителем, ему предоставляется возможность улучшить качество своего учебного

труда, чтобы получить желаемую оценку. Таким образом, у ученика возникает

стремление воспользоваться этой возможностью, лучше овладеть учебным

материалом и получить положительную оценку, т.е. этой мерой приводится в

действие стимулирующая функция оценки.

Текущий контроль

Текущий контроль осуществляется в повседневной учебной работе и выражается в

систематических наблюдениях учителя за учебно-познавательной деятельностью

учащегося на каждом уроке. Главное его назначение – оперативное получение

объективных данных об уровне знаний учеников и качестве учебно-воспитательной

работы на уроке. Полученная во время поурочного наблюдения информация о том,

как ученики усваивают учебный материал, как формируются их умения и навыки,

помогает учителю наметить рациональные методы и приемы учебной работы.

Правильно дозировать материал, находить оптимальные формы учебной работы

учеников, осуществлять постоянное руководство их учебной деятельностью,

активизировать внимание и пробуждать интерес к изучаемому.

В течение учебного года действия учителя в момент оценки будут иными, чем при

оценке в начале года. Если ответ или работа ученика обычно получает за свои

ответы и работы или более высокой, то отметка выставляется и сопровождается

соответствующим оценочным суждением.

Если же ответ или работа учащегося заслуживают хотя и положительной, но более

низкой оценки, чем он обычно получал (т.е. хорошей или удовлетворительной

вместо обычной хорошей), то учитель сначала выясняет почему ученик ответил

хуже обычного, а затем тщательно взвешивает, окажет ли намеченная оценка

нужное воздействие на ученика, т.е. будет ли она служить стимулом получению в

будущем более высокой оценки. И если это так, выставляет отметку, а в

оценочном суждении указывает слабую сторону ответа или работы.

Если же учитель придет к выводу, что ответ не производит нужного воздействия

на ученика (не станет стимулирующим или воспитывающим фактором) он не

выставляет ее. В таком случае учитель ограничивается оценочным суждением, из

которого ученик должен ясно понять, что отметка не выставлена ему на этот раз

потому, что она ниже той, которую обычно получает за свои ответы, а также

осознавать, что ему необходимо сделать, чтобы получить более высокую отметку.

Когда ответ или работа учащегося будет заслуживать удовлетворительной оценки,

то необходимо выяснить причину плохой работы и только после этого решать:

выставлять отметку или применить метод отсроченной оценки.

В последнем случае следует учитывать, что причины плохого ответа могут быть

уважительными и неуважительными. К неуважительными причинам следует отнести

леность или халатное отношение ученика к учебному труду. Выставление

неудовлетворительной отметки нерадивым ученикам должно принудить их к более

прилежному учебному труду.

Учителю следует иметь в виду, что полученная «двойка» у одного ученика

вызывает огорчения, другой же воспринимает ее безразлично; одного ученика она

может стимулировать к активному труду, направленному на повышение

успеваемости, на другого действует парализующе, и он совсем «опускает руки»,

будучи уверен в безысходности создавшегося положения и в своей неспособности

наверстать упущенное.

Учитель – не контролер и не фиксатор достижений или неудач учащихся в учебном

труде. Ему необходимы не только знания, но и поиски методических приемов,

применение которых пробуждало бы и развивало у учащихся интерес к учению делало

бы обучение действительно развивающим и воспитывающим. Приведем пример из опыта

работы Г. Солдатова[1]:

Учащиеся одного класса учились описывать предметы и картинки. После некоторой

тренировки на уроках им было предложено дома описать какую-либо картинку или

предмет. При том учитель пояснил ученикам, что за самостоятельную домашнюю

работу все они получат только отличную оценку, т.е. «5». Но что и работа

конечно, должна быть выполнена так, чтобы заслуживала высокой оценки; кому

сразу не удастся хорошо написать, будет переделывать, учитывая замечания, до

тех пор, пока работа не станет отличной.

Надо было видеть с каким воодушевлением было принято мое предложение все

классом. Меня особенно интересовало, как отнесется к выполнению задания

Володя Б. Этот ученик пришел в класс со слабой подготовкой и под разными

предлогами нередко пропускал уроки. На это раз он проявил необычный интерес к

тому, о чем говорилось в классе, о чем-то сосредоточенно думал. Оживленное

коллективное обсуждение предстоящей самостоятельной работы растопило Володино

равнодушие.

На перемене после урока Володя вдруг подошел ко мне (чего раньше никогда

небывало) и с некоторым смущением спросил: «А можно я опишу лошадь?” я

ответил, что конечно, можно. “А можно я сделаю к следующему уроку работу на

черновике, а Вы посмотрите и укажите на мои ошибки?» я ответил согласием.

Меня заинтересовало, почему именно лошадь захотел описать Володя. Выяснилось

что мальчик любит животных, особенно лошадей. Он живет недалеко от ипподрома

и частенько помогает его работникам ухаживать за лошадьми.

Каков был результат выполнения домашнего задания? Большинству учащихся

пришлось по два, а то и по три раза переделывать работу, а Володе Б даже

четыре раза. В конечном счете все учащиеся получили отличную оценку. Получил

ее и Володя. Когда наступила очередь Володи, он принес дневник и стесняясь,

положил его на мой стол. Я ярко поставил крупную «пятерку». Мальчик бережно

взял дневник и пошел, сияя, на свое место. Да, ему было от чего сиять: ведь

он впервые увидел в своем дневнике «пятерку» за самостоятельно выполненную

работу. Сев на свое место, он положил дневник на парту, трижды осторожно

промакнул «пятерку», посмотрел на нее еще раз, аккуратно закрыл дневник и

оставил его на парте. С этого времени Володя больше не был неуспевающим

учеником.

Конечно, ни один описанный прием сделал Володю успевающим. Многое пришлось

продумать, применить на деле, чтобы эпизодический интерес к письменной работе

превратить в познавательный интерес к учебному труду. Ученик, несколько раз

выполняя одну работу на собственном опыте убедился что может сделать ее

значительно лучше, что в начале казалось ему невозможным. Ученик как бы

открывает в самом себе творческие силы, он радуется, видя свой успех и

стремится к нему вновь.

Уважительными причинами, повлекшими за собой получение неудовлетворительной

отметки, надо считать болезнь ученика, какой-либо эпизодический случай в

семье, помешавший ученику удовлетворительно выполнить домашнее задание;

отсутствие учебного пособия или возникшие перед учеником трудности в учебном

труде, которые он смог самостоятельно преодолеть; недостаточный контроль со

стороны родителей за режимом для школьника; условия, мешающие или не

позволяющие учиться и т.д.

В таких случаях выставлять неудовлетворительную отметку школьнику за плохой

ответ или слабую работу нет никакого смысла более того, делать это вредно

т.к. отметка не станет стимулом к повышению успеваемости. Наоборот, она будет

только травмировать ученика и может зародить у него неприязнь к учению, к

школе. Полезно также совместно с родителями подумать о том, как устранить

причины мешающие ребенку успешно учиться,

Нельзя травмировать школьника неудовлетворительными отметками, если он не

успевает, по не зависящим от него причинам, как можно больше чуткости,

доброжелательности к своим воспитанникам при разумных педагогических

требования к ним и как можно меньше формализма – вот что требуется от каждого

учителя.

Тематический (периодический) контроль

Выявление и оценка знаний и умений учащихся усвоенных не на одном, а на

нескольких уроках, обеспечиваются периодическим контролем. Его цель –

установить насколько успешно ученики владеют системой определенных знаний,

знаков общий уровень их усвоения, отвечает ли он требованиям программы.

Периодический контроль проводится как правило после изучения логически

завершенной части учебного материала – темы, подтемы, неполных тем (раздела)

или полного курса. Если же проверяется материал по системе уроков, которая

охватывает определенно тему, то это тематический контроль. Его задача –

проверить и оценить знания учеников по каждой теме учебного предмета,

выяснить, как усвоены понятия, положения существенные связи и отношения между

явлениями и процессами, охваченными одной темой. Тематический контроль,

являясь разновидностью периодического, особенной его формой, представляет

собой качественно новую систему проверки и оценки знаний тесно связанную с

проблемным обучением.

Учащиеся в ходе такой проверки приучаются логически мыслить, обобщать

материал, анализировать его, выделяя главное, существенное. Специфика этого

вида контроля

1. Ученику предоставляется дополнительное время для подготовки и

обеспечивается возможность пересдать, досдать материал, исправить полученную

ранее отметку.

2. При выставлении окончательной отметки учитель не ориентируется на

средний балл, а учитывает лишь итоговые отметки по сдаваемой теме,

которые«отменяют» предыдущие, более низкие, что делает контроль более

объективным.

3. Возможность получения более высокой оценки своих знаний. Уточнение и

углубление знаний становится мотивированным действием ученика, отражает его

желание и интерес к учению.

Тематический орфографический учет знаний и умений учащихся

Средством оценки качества орфографической подготовки учащихся младших классов

является диктант, хотя в школьной практике используют также списывание и

орфографический разбор. Это позволяет учителю с одной стороны, определить

степень освоения учебного материала, с другой – оценить избранный путь

преподавания того или иного раздела правописания.

Вместе с тем при подобном подходе важная информация об овладении орфографией

поступает к обучающему с некоторым опозданием, носит по преимуществу

контрольный характер и не может являться объективным показателем

сформированности у учащегося конкретных орфографических учений. В

повседневной работе мало учитывается этап работы по конкретной теме, не

прослеживается влияние изучения орфографической теории (правил) на практику

письма. Зачастую трудно бывает понять, чем является для ученика грамотное

письмо: результатом обучения умению применять полученные теоретические

сведения на практике или следствие развитого чувства, языка. В таком случае

индивидуальные различия и возможности школьников, а также перспектива роста

их грамотности оказываются без должного внимания учителя.

В этой связи важной представляется организация обучающей тематической

проверки знаний и умений учащихся, при которой оценивается сформированность

различных компонентов знаний и умений у каждого учащегося класса. Тем самым у

учителя складывается объективная картина освоения учебного материала уже в

процессе изучения конкретной орфографической темы. Тематический

орфографический учет позволяет эффективно планировать изучение каждого

раздела правописания, при необходимости своевременно вносит коррективы в

содержание и выбор формы проведения каждого урока, регулировать дозировку

различных типов упражнения в соответствии с индивидуальными достижениями

учащихся, организовывать дифференцированный подход к обучению.

В настоящей статье содержатся рекомендации к проведению тематического

орфографического учета в I-II классах, где основу программы составляют две

важные и сложные темы: “Правописание парных звонких и глухих согласных” и

“безударные гласные в корне слова”. Эффективность их усвоения находится в

прямой зависимости от прочности владения знаниями и умениями в области звуков

речи и состава слова. Готовность младших школьников к изучению орфографии

определяет подготовительный учет.

Подготовительный учет осуществляется в процессе изучения раздела “Звуки” и

“Буквы” Учащимся предлагаются задания общего порядка, слуховые и зрительные.

Задание 1. Цель: проверить сформированность умения различать гласные и

согласные звуки.

а) На какие две группы можно разделить все звуки речи? Чем различаются

гласные и согласные? Приведите примеры.

б) Послушайте слова. Поднимите красную карточку, если первый звук в

услышанном слове гласный.

в) Прочитайте слова. Разложите их в два столбика; начинающиеся с гласной и

начинающиеся с согласной.

Задание 2. Цель: Проверить сформированность умения различать ударные и

безударные гласные.

а) Спишите слова и расставьте знак ударения.

б) Спишите слова в два столбика: с ударением на первом слоге и с ударением на

втором.

в) выборочный диктант. Запишите слова в два столбика: с ударением на первом

слоге и с ударением на втором.

Задание 3. Цель: Проверить сформированность умения различать твердые и

мягкие согласные.

а) Назовите по порядку звуки в словах (на выбор учителя)

б) Послушайте слова. Поднимите зеленую карточку, если первый звук в слове

мягкий, синюю – если звук твердый.

в) Рассмотрите картинки. Назовите предметы, изображенные на них. Запишите

слова в два столбика: начинающиеся с твердого звука – в первый с мягкого

звука – во второй.

г) Прочитайте слова. Запишите только те, в которых все согласные твердые:

мыши, лыжи, сом, окунь, карась.

Задание 4. Цель: Проверить сформированность умения различать звонкие и

глухие согласные.

а) Дайте характеристику согласным звукам в словах (на выбор).

б) Рассмотрите картинки. Назовите предметы, изображенные на них. Запишите

слова в два столбика: начинающиеся со звонкого – в первый, с глухого – во

второй.

в) Прочитайте слова. Отложите те, которые начинаются со звонкого согласного.

Задание 5. Цель: Проверить сформированность умения различать родственные слова.

К выделенному слову припишите из слов, данных в скобках, только родственные

слова –

вода . (водитель, водяной, подводник, водичка)

вес. (вести, весить, весы, весовой, известие),

ряд. (рядовой, нарядный, рядок).

Знания и умения в области звуков речи требуют практического освоения

учащимися совершенно иначе идет изучение орфографии. Работа над

орфографическим материалом требует обращения к специальным правилам с целью

проверки написания, По мнению Д.Н. Богоявленского, знание правил является

необходимым условием успешного формирования орфографического навыка.«Все

искусство обучения орфографии . состоит именно в том, чтобы наилучшим образом

подвести учащихся к орфографическому правилу, точно и ясно объяснить его,

научить применять правило к конкретным случаям написания».

На этапе изучения конкретных орфографических тем применяют ориентировочный

учет. Он помогает учителю определить:

1. применяют ли ученики на письме конкретные правила,

2. насколько полно владеет обучаемый правилом,

3. в какой мере устанавливаются связи с другими учебными материалами.

Проще всего предложить детям выучить формулировку правила наизусть и

проверить результат. Однако нужно учесть, что знание формулировок может быть

результатом механического заучивания. Ученик же должен понять правило как в

целом, так и в составных его частях.

Любое орфографическое правило содержит в себе, с одной стороны, указание на

объект правила (безударные гласные в корне слова надо проверять),с другой –

указание на то, как надо проверять написание (изменить слово или подобрать

однокоренное, чтобы безударный гласный стал ударным). В соответствии с этим

разработаны две группы заданий. Первая рассчитана на выявление у учащихся

умения выделять объект орфографического правила, вторая на определение того,

как ученик действует по правилу.

Работа с объектом орфографического правила

Сам объект орфографического правила, а им служат орфограммы различных видов,

- явление весьма сложное, содержащее, как минимум, две стороны: фонетическую

(безударность гласных, парность согласных по звонкости- глухости) и

морфологическую (безударные в корне, приставке, суффиксе, окончании). Это

обусловлено основным принципом русской орфографии –фонемно - морфологическим.

Значить для полноценного выделения объекта правила нужно не только указать

фонетический признак орфограммы (безударные гласные), но и морфологически ее

конкретизировать:

- безударные гласные в корне слова;

- безударные надежные окончания имен существительных и прилагательных;

- безударные личные окончания глаголов;

- парные звонкие и глухие согласные в приставках.

Между тем в школьной практике при изучении конкретных орфограмм внимание

обучаемых обычно не обращается на орфограммы других видов и фонетические

связи между различными видами орфограмм не устанавливаются. В таком случае

например, правописание безударных гласных в корне оказывается в значительной

мере изолированным от правописания безударных окончаний, кроме того, далеко

не всегда сами учителя добиваются уточнения морфемной принадлежности

орфограммы, без чего невозможно пользоваться правилами правописания:

безударность в корне проверяется способом изменения слова или подбора

однокоренных слов, а безударность надежных окончаний проверяется ударением,

путем подбора слова с теми же грамматическими показателями(купался в ванне -

- е, т. как купался в реке, 1 склонение, предложный падеж)Таким образом

проверка умения выделять объект орфографического правила включает в себя

задания двух видов.

Первый вид задания: Цель: Проверить сформированность умения давать

полноценную квалификацию орфограммы.

Прочитайте:

Подбежал к калитке, отпилил сухую ветку от березки.

Написание подчеркнутых букв надо проверять. Почему?

Задание второго вида: Направлены на проверку умения находить объект

орфографического правила и предполагают работу как с отдельными словами так и

со связными текстами.

1. Орфограммы безударных гласных в корне слова.

а) Прочитайте слова. Написание каких букв надо проверять? Почему?

Река, весной, большой, вечерний, мясной, ледяной, закричали.

б) Послушайте слова. Что нужно проверять при их написании?

Вяжу, скрипел, вечерний, озеро, почернели.

в) Прочитайте текст. Написание каких слов надо проверять?

Сосна

Митя посадил маленькую сосенку. Мальчик часто поливал ее водой. Возле сосны

зеленела трава. По утрам на траве блестела роса (14 орфограмм)

г) Послушайте рассказ. Написание каких слов нужно проверять?

Катя и Маша

Пошла Катя за грибами. Она взяла Машу. Маша была мала. На пути

была речка. Катя взяла Машу к себе на спину. Сняла чулки и пошла

по воде. Катя несла Машу. (9 орфограмм) (По Л. Н. Толстому)

2. Орфограммы парных звонких и глухих согласных

а) Прочитайте слова. Написание каких букв нужно проверять?

Мед, шалаш, сторож, указка, краска, бумажка.

б) Послушайте слова. Что нужно проверять при их написании?

Клюв, лебедь, коляска, пирожки, шкаф.

в) Прочитайте текст. Написание каких слов нужно проверять?

Поход

Ребята пошли в поход. У костра готовили обед. Дежурные достали ложки. Ели

вкусный суп. После обеда сидели на травке. Глеб рассказал интересную сказку.

Потом друг другу загадывали загадки (9 орфограмм).

г) Послушайте рассказ. Написание каких слов нужно проверять?

Зимой

Наступила зима. Утром бывает сильный мороз. Часто падает снег.

У дома большой сугроб, снег занес все дорожки. Дети надели теплые

шубки и шапки. Они весело играют в снежки (8 орфограмм).

Неумение школьников обнаружить в слове орфограмму как «точку» применения

специального правила является реальной предпосылкой орфографической ошибки.

Не зная, что следует проверять ученик привыкает писать по произношению.

Обусловлено это явление прежде всего недоработками методики. Явление прежде

всего недоработками методики. Во-первых, очевидна зависимость усвоения

орфографии от степени овладения учеником, минимумом фонетических знаний и

умений (постановка ударения, распознавание ударных и безударных гласных и

т.п.) Во-вторых, в неполных учебниках недостаточно представлены упражнения на

нахождение объектов орфографических правил. Действительно, наиболее

распространенное упражнение – списать, вставляя пропущенные буквы, где

орфограмма уже задана авторами учебников. В – третьих, наблюдения уроков

русского языка и выборочный анализ поурочных планов у разных учителей

показывают, что в угоду увеличения количества написанных за урок слов в

повседневной практике почти полностью отсутствует указанная работа.

В этой связи для обучения нахождению объекта орфографического правила как

наиболее эффективные можно рекомендовать следующие упражнения:

а) Объясните, почему в текстах упражнений пропущены определенные буквы.

б) Прослушайте текст. Посчитайте сколько слов нуждаются в проверке.

Объясните, какие и почему.

в) Спишите текст, пропуская буквы, нуждающиеся в проверке.

г) Запишите текст. В сомнительных для себя случаях вместо букв оставляйте

пробел (Письмо С «дырками»)

Действие по орфографическому правилу

Когда говорят о действиях по орфографическому правилу, имеют в виду прежде

всего алгоритмы – отработку языковых операций в определенном порядке. Однако

основные трудности владения правилами состоят не столько в последовательности

действий, сколько в их содержательной стороне. Как установлено Л. И.

Айдаровой. Орфографические трудности рождаются главным образом в плоскости

семантических отношений между проверяемым и проверочными словами, они

определены отсутствием связи между грамматическими значениями и выражением их

отдельными морфемами слова. Действительно младший школьник зачастую не

осознает слова садовник и сад однокоренными(сад – это деревья, а садовник –

это человек). В начальной школе традиционно отрабатываются два способа

проверки: изменение того же слова и подбор однокоренного слова. И хотя

практическим умением образовывать новые формы и слова учащиеся владеют, они

не умеют делать это произвольно по специальному заданию».

В процессе экспериментальной работы Н,С, Рождественский доказал большое

значение выделения и составления групп однокоренных слов. Он рекомендует как

можно раньше развивать у школьников элементарное осознание родства между

словами.

«Важно подбирать роды однокоренных слов так, чтобы каждый ряд начинался с

опорного слова (затем оно будет осознаваться как проверочное, контрольное)

опираясь на которое ученики могли бы правильно писать все слова данного ряда

или группы». Подробную работу следует начинать уже с периода обучения

грамоте.

Не менее важно чтобы дети сознательно действовали, выбирая способы проверки и

соблюдая все необходимые и достаточные условия проверки – смысловые и

фонетические (гласный становится ударным; после согласного гласный или

сонорный).

Задание 1. Цель: Проверить умение различать способы проверки.

а) Спишите. Слова, которые являются изменением данных слов, подчеркните одной

чертой, а однокоренные – двумя чертами.

Морозы – мороз, морозный,

Мост – мосты, мостить,

Лыжа – лыжня, лыжи

Мягкий – мягкий, мягок

б) Сначала измените данное слово, а затем припишите к нему однокоренное.

Образец: огород – огороды, огородник,

Плот -., гриб - ., столб - ., дуб - ., арбуз - ., молод - ., мост –

Задание 2. Цель: Проверить сформированность умения соблюдать все

необходимые и достаточные условия проверки.

1. Выбор проверочного слова для безударных гласных корня.

a) Написанные на карточках слова разложите в два столбика. В первый

столбик положите слова, в которых гласную в корне надо проверять во второй –

те, с помощью которых эту гласную можно проверять.

Коса, косилка, косить, косы, косьба.

Повар, варка, варенье, заварка, варил, навар.

б) Из двух однокоренных слов выберите проверочное,

стеклышко, застеклили – ст. кло

следом, следы – насл. дил,

посоли, соль – с..леный,

наливное, наливка- нал.вал,

наряд, редкий – нар.дить,

водный, водит – в.дитель.

2. Выбор проверочного слова для парных звонких и глухих согласных.

а) Написанные на карточках однокоренные слова разложите в два столбика.

В первый столбик положите слов, в которых парную согласную надо проверять во

второй – те, с помощью которых эту согласную надо проверять.

Морозец, морозный, морозцы, мороз, морозы, морозит.

Сказка, сказывать, рассказ, сказочный, сказительница

б) Из двух однокоренных слов выберите проверочное.

Ходить- поход – похо..ка.

Сторожить, сорожка – сторо.

Косить, косилка – ко..ьба

Представленные задания позволяют оценивать полноту усвоения правил

правописания безударных гласных и парных звонких и глухих согласных в корне

слова, обоснованно подходить к выбору тренировочных упражнения,

корректировать работу в соответствии с особенностями усвоения материала в

каждом конкретном классе.

Тематический учет приобретает итоговый характер, когда изучены, по крайней

мере, две орфографические темы. Его основные задачи: установить степень

владения умением находить слова на изученные правила и способы применения

правил в практике письма как в специальных орфографических упражнениях, так и

в упражнениях творческого характера. Традиционные приемы работы – различные

виды диктантов, изложения и сочинения. Однако прежде всего важно установить,

насколько четко учащиеся различают правила, исходные и отличительные

признаки.

Сравнение сферы действий правил правописания парных звонких и глухих

согласных и безударных гласных в корнях слов осуществляется по следующим

аспектам:

1) нахождение сомнительных случаев написания;

2) правила, регулирующие написание корней (их три: парные звонкие и

глухие согласные; безударные гласные; непроизносимые согласные);

3) способы проверки: изменение слова (по числам, по падежам), подбор

однокоренных слов (подбор слов, относящихся к различным частям речи);

4) соблюдение условий проверки: семантических, фонетических,

морфологических.

Задание 1. Цель: проверить умение учащихся различать слова с орфограммами

без орфограмм.

Запишите слова в два столбика: в первый – те, написание которых проверять не

надо, во второй – те, написание которых нужно проверить.

а) спишите с доски: рак, карась, сом, ерш, окунь.

б) под диктовку: слон, шкаф, грач, ров, скрип.

Задание 2. Цель: проверить умение учащихся находить орфограммы разных видов.

а) Послушайте слова. Какие правила будете применять при их написании? Объясните.

Весна, деревья, дорожка, узкая, молодые, лед, ледок.

б) Разложите карточки в две группы в соответствии с правилами, по которым

нужно произвести проверку написания этих слов.

Звонок, гроза, желудь, цветок, пернатые, гладкий, мягкий, шубка, голубь,

летучий.

в) Прочитайте рассказ. Что непонятно? Написание каких слов надо проверять?

Вот и весна наступила. Деревья оделись молодыми листочками. Вернулись домой

птицы. Грачи поселились в роще. Скворцы заняли старые скворечники. За

душистым медом полетели пчелы.

Задание 3. Цель: Проверить умение различать условия проверки при работе с

орфограммами разных видов.

Беглый, беговой – б.гут,

Рукавчик, рукава – рука.,

Лесистый, перелесок – л.сник,

Побелка, беляк- б.лила,

Соседи, соседка – сосе.ский

Предложенный подход обеспечивает оценку различных компонентов орфографических

знаний и умений, позволяет своевременно выявлять пробелы в обучении

правописанию, целенаправленно планировать систему упражнений выбор методов и

приемов работы. В конечном итоге устраняется разрыв между знанием правил и

применением их в практике письма.

Итоговый контроль

Итоговая проверка и оценка знаний, навыков, умений учащихся проводится в

конце каждой четверти и учебного года. Ее цель – определить объем и глубину

усвоенных знаний и умений, их прочность и осознанность. Итоги проверки служат

основанием для оценки успеваемости учащихся, которая характеризует степень

овладения учащимися знаниями, навыками и умениями в соответствии с

требованиями учебной программы. В современных программах выделены специальные

разделы «Основные требования к знаниям и умениям учащихся».

Итоговая оценка отражает результаты работы учащихся за четверть или учебный

год. Однако она не представляет собой среднее арифметическое всех оценок,

полученных учеников за год. Учитель должен хорошо представлять процесс

овладения каждым учащимся знаниями и умениями, видеть успехи и неудачи,

отношение к ним учащихся. Только при соблюдении всех этих условий учитель

может объективно оценить работу учащихся.

При итоговой оценке успеваемости учащихся, если задачей оценке ставится чисто

контрольная функция (например, экзамены, четвертные или другие контрольные

работы, разовые проверочные опросы и работы, срезы), то объективные отметки

за них выставляются всем ученикам без исключения.

Очень важно, чтобы ученики видели бы в классе нормы оценок (хотя бы на

плакате «Проверь себя»), и понимали, за что они получили тот или иной балл, а

также осознавали, что в нужных случаях или хотят помочь и помогают

преодолевать возникающие в учении трудности.

Одной из типичных ошибок в работе неопытных учителей является выставление

отметки ученику не за знания и умения, а за частые случаи нарушений школьной

дисциплины. Другая распространенная ошибка – завышение или занижение оценок.

Неправильное выставление отметок плодит конфликты в школьном коллективе и

наносит ущерб нравственному и трудовому воспитанию учащихся.

Резюмируя изложенное можно сказать, что оценка – исключительно сложный

педагогический инструмент многостороннего значения. Она выступает и как мера

стимулирования ученика и как выражение одобрения или неодобрения его действий

учителем. Ее выставление требует от учителя мастерства педагогического

воздействия. Для учащегося отметка – главный показатель его действительных

успехов в учении. В то же время отметки, а точнее динамика их изменений, в

какой-то степени отражают эффективность работы учителя.

Поскольку результаты контроля успеваемости выражаются в оценке знаний, умений

и навыков, то очень важно, чтобы ученики были убеждены, что их успеваемость

оценивается объективно.

Правильная оценка и педагогический такт учителя укрепляют веру учащихся в

справедливость, они воспитывают стремление идти вперед.

§3. МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Методы контроля – это способы получения обратной информации о содержании,

характере и достижении учебно-познавательной деятельности учащихся, об

эффективности работы учителя. Они призваны определить результативность

преподавания и учения на всех этапах учебного процесса.

В практике работы школы применяются такие методы контроля знаний, навыков и

умений: устный и комбинированный опрос, проверка на основе письменных,

графических и практических работ, программированный, стандартизированный

(машинный и безмашинный) контроль, тестовая проверка, систематическое

наблюдение за работой учеников в обучении.

Устный опрос требует устного изложения учеником о конкретном

объекте окружающего мира. Такой опрос может строиться как беседа, рассказ

ученика, объяснение, чтение текста, сообщение в наблюдении или опыте.

Устный опрос как диалог учителя с одним учащимся или со всем классом(ответы с

места) проводится в основном на первых этапах обучения, когда требуются

систематизация и уточнение знаний учащихся, проверка того, что усвоено на

этом этапе обучения, что требует дополнительного учебного времени или других

способов учебной работы. Для учебного диалога очень важна продуманная система

вопросов, которые проверяют не только способность учеников запомнить и

воспроизвести информацию, но и осознанность усвоения, способность рассуждать,

высказывать свое мнение, аргументировано строить ответ активно участвовать в

общей беседе, умение конкретизировать общие понятия.

Монологическая форма устного ответа не является для начальной школы

распространенной. Это связано с тем, что предлагаемый для воспроизведения

учащимися материал, как правило, небольшой по объему и легко запоминаем,

поэтому целесообразно для монологических ответов учащихся у доски выбирать

доступные проблемные вопросы требующие от учащегося творчества,

самостоятельности, сообразительности, а не повторения выученного текста

учебника. Например, составление рассказа по картинке и его озаглавливание.

Письменный опрос заключается в проведении различных

самостоятельных и контрольных работ.

Оценка способствует повышению успеваемости и развитию учащихся, когда при

составлении классной работы удается правильно увязать объективные требования

с достигнутым классом уровнем успеваемости. Работа должна ставить высокие, но

выполнимые требования. У учащихся не должно быть ощущения, что требования

завышены. Это снизит их отдачу. Классные работы используются в основном для

контроля и оценки комплексных достижений. Ключевые знания и элементарные

навыки контролируются в рамках повседневных упражнений и коротких проверок.

Вот почему классные работы включают в себя задания, содержащие от года к году

все более возрастающие требования к систематизации знаний и все же любая

классная контрольная работа должна включать в себя также разумную долю

простых заданий с помощью которых проверялись бы ключевые знания и

элементарные умения. Кроме того, контрольную строят так, чтобы даже слабый

ученик, если он конечно, достаточно работал, мог получить по крайней мере

тройку.

Вообще контрольная работа используется при фронтальном текущем и итоговом

контроле с целью проверки знаний и умений школьников по достаточно крупной и

полностью изученной теме программы. Проводятся в течении года и

преимущественно по тем предметам, для которых важное значение имеют умения и

навыки связанные с письменным оформлением работы и графическими навыками, а

также требующие умения излагать мысли, применять правила языка и письменной

речи.

Содержание работ для письменного опроса может организовывать по одноуровневым

или по разноуровневым, отличающимся по степени сложности, вариантам. Так, для

развития самоконтроля и самооценки учащихся целесообразно подбирать

самостоятельные и контрольные работы по разноуровневым вариантам.

Предлагаемая детям инструкция объясняет им, что каждый сам может выбрать

вариант работы любой сложности. При этом за правильное выполнение варианта А

ученик получит отметку не выше «3» за вариант Б – не выше«4», а за вариант В

– «5». При желании ученик может посоветоваться с учителем. Такая форма

контроля мало используется в начальной школе и требует серьезной

предварительной подготовки.

Самостоятельная работа – небольшая по времени (15-20 мин)

письменная проверка знаний и умений учащихся по небольшой теме курса, еще не

пройденной до конца. Одной из главных целей этой работы является проверка

усвоения учащимися способов решения учебных задач; осознание понятий;

ориентировка в конкретных правилах и закономерностях. Если самостоятельная

работа проводится на начальном этапе становления умения и навыка, то она не

оценивается отметкой. Вместо нее учитель дает аргументированный анализ работы

учащихся, который он проводит совместно с учениками. Если умение находится на

стадии закрепления, автоматизации то самостоятельная работа может оцениваться

отметкой.

Самостоятельная работа может проводиться фронтально, небольшими группами и

индивидуально. Цель такого контроля определяется индивидуальными

особенностями, темпом продвижения учащихся в усвоении знаний. Так, например,

индивидуальную самостоятельную работу может получить ученик, который

пропустил много учебных дней, не усвоил какой-то раздел программы работающей

в замедленном или ускоренном темпе. Целесообразно использовать индивидуальные

самостоятельные работы и для застенчивых, робких учеников, чувствующих

дискомфорт при ответе у доски. В этом случае хорошо выполненная работа

становится основанием для открытой поддержки школьника, воспитания

уверенности в собственных силах.

Контроль за уровнем достижений учащихся по русскому языку проводится, как

сказано выше, в форме письменных работ: диктантов, грамматических заданий,

контрольных списываний, изложений, текстовых заданий.

Диктант служит средством проверки орфографических и пунктуационных умений

и навыков. Тексты диктантов подбираются средней трудности с расчетом на

возможность, их выполнения всеми детьми. Каждый текст включает достаточное

количество изученных орфограмм (примерно 60% от общего числа всех слов

диктанта). Текст не должен иметь слова на не изученные к данному моменту

правила или такие слова заранее выписывают на доске. Нецелесообразно включать в

диктанты и слова, правописание которых находится на стадии изучения.

В качестве диктанта предлагаются связные тексты – либо авторские,

адаптированные к возможностям детей, либо составленные учителем. Тематика

текста должна быть близкой и интересной детям: о природе, дружбе, жизни

детей, родной стране, путешествиях и т.п. Предложения должны быть просты по

структуре, различные по цели высказывания и состоять из 2-8 слов с включением

синтаксических категорий, которые изучаются в начальной школе (однородные

члены предложения).

Грамматический разбор есть средство проверки степени понимания учащимися

изучаемых грамматический явлений, умения производить простейший языковой анализ

слов и предложений.

Для проверки выполнения грамматических разборов используются контрольные

работы, в содержании которых вводится не более 2 видов грамматического

разбора.

Хорошо успевающим целесообразно предложить дополнительное задание повышенной

трудности, требующее языкового развития, смекалки и эрудиции.

Контрольное списывание как и диктант способ проверки усвоенных

орфографических и пунктуационных правил, сформированности умений и навыков.

Здесь также проверяется умение списывать с печатного текста, обнаруживать

орфограммы, находить границы предложения, устанавливать части текста,

выписывать ту или иную часть текста.

Для контрольных списываний предлагаются связные тексты с пропущенными знаками

препинания. Для изложений предлагаются тексты повествовательного характера с

четкой сюжетной линией. Постепенно можно использовать тексты с несложными

списаниями пейзажа, портрета и т.п.

Изложение (обучающее) проверяет, как идет формирование навыка

письменной речи; умения понимать и передавать основное содержание текста без

пропусков существенных моментов; умение организовать письменный пересказ,

соблюдая правила родного языка. Предлагается проводить и динамичные

самостоятельные работы, рассчитанные на непродолжительное время (5-10 мин). Это

способ проверки знаний и умений по отдельным существенным вопросам курса,

который позволяет перманентно контролировать и корректировать ход усвоения

учебного материала и правильность выбора методики обучения учащихся, Для таких

работ учитель использует индивидуальные карточки, обучающие

тексты, тестовые задания, таблицы. Если такие

самостоятельные работы проводятся в первый период изучения темы, то

целесообразно отметкой оценивать лишь удачные правильно выполненные. Остальные

работы анализируются учителем вместе с обучающимися. К стандартизированным

методикам проверки успеваемости относятся тестовые задания. Они привлекают

внимание прежде всего тем, что дают точную количественную характеристику не

только уровня достижений учащегося по предмету - русский язык, но также могут

выявить уровень общего развития: умения применять знания в нестандартной

ситуации, находить способ построения учебной задачи, сравнивать правильный и

неправильный ответы и т.п. Стандартизированные методики позволяют достаточно

точно и объективно при минимальной затрате времени получить общую картину

развития класса, школы; собрать данные о состоянии системы образования в целом.

Особой формой письменного контроля являются графические работы. К ним

относятся рисунки, диаграммы, схемы, чертежи и др. Такие работы могут

использоваться на уроках по любому предмету. Их цель – проверка умения

учащихся использовать знания в нестандартной ситуации, пользоваться методом

моделирования, работать в пространственной перспективе, кратко резюмировать и

обобщать знания.

Например контрольными графическими работами может быть, заполнение схем

«звуковая модель» слова «состав предложения», «синтаксический разбор

предложения».

ГЛАВА II. Психолого-педагогические основы контроля и оценки деятельности

учащихся на уроках русского языка

§ 1. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К КОНТРОЛЮ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.

Исходя из основных целей развивающегося образования можно сформулировать три

принципиальных положения по вопросу контроля и оценки учебной деятельности

учащихся.

Педагогическая деятельность учителей на этапе с I по IV классы направлена на

формирование у учащихся умения учиться, которое включает в себя два действия.

а) умение ребенка на разных этапах обучения (вначале совместно с учителем,

потом в кооперации со сверстниками, затем индивидуально) определять границу

свое незнание.

б) делать содержательный, целенаправленный «точечный» запрос к различным

источникам знаний (к взрослым, к сверстникам и т.п.) для ликвидации своего

незнания.

Для реализации этого очень важного с нашей точки зрения, умения необходимо

сосредоточить работу учителей при поддержке родителей на формировании

способностей у детей к взаимно - и самоконтролю, взаимно – и самооценке.

Отсутствие этих учебных действий со стороны детей приводит к разрушению всей

учебной деятельности. Она превращается в формальный «фарс», не дающий

конечного результата.

Как правило, в традиционной школе действие контроля и оценки принадлежит

исключительно к компетенции педагогов. При этой ситуации у учащихся нет

мотивов к выполнению этих действий (зачем проверять диктант, все равно его

будет проверять и оценивать учитель»). К тому же по традиции учащийся не

владеет инструментом (критериями) контроля и оценки . (им никто этого не

дает, зачем создавать себе головную боль»? Если дать в руки ученика

«инструмент» учителя, еще неизвестно, к чему это может привести ?!)

Наша задача последовательно, системно вести работу на формирование учащимися

«своего инструмента» для контроля и оценки своих действий. С этой целью в

системе развивающего обучения разработаны специальные уроки, направленные на

формирование контрольных и оценочных действий ребенка.

Контроль и оценка со стороны учителя за деятельностью каждого ученика

присутствует в обязательном порядке от традиционной школы, у нас они имеют

ряд особенностей:

- контроль и оценка в нашей системе направлены (и это очень важно !)

на выявление определенного результат в предметных знаниях и умениях, но

прежде всего на процесс формирования этого предметного знания у учащихся для

обеспечения целенаправленной и своевременной коррекции;

- что же касается самого понятия предметных знаний, то оно

рассматривается исключительно с трех позиций: системности знания,

обобщенности знания и предметности знания;

- контроль и оценка деятельности учащегося рассматривается только в

динамике относительно предыдущих «успехов» ребенка и не подразумевает

сравнения его с другими детьми;

- в первую очередь педагогические действия контроля и оценки

направлены на выявление уровня сформированности учебной деятельности у

ребенка на разных этапах обучения, а также на процесс формирования общих

способностей ребенка (к рефлексам, к планированию, анализу);

- при проведении контроля за деятельностью учащихся в нашем

понимании ребенок сам определяет уровень своих потенциальных возможностей и

выбирает те задания, с которыми на сегодняшний день он может справиться,

поэтому оценка работы ученика определяется, исходя из выбранного им самим

уровня сложности задач.

На основе данных особенностей в системе развивающего обучения разработана

система принципиальных положений по построению контрольных, проверочных,

тестовых работ вне зависимости от учебного предмета, с учетом«уровней»

потенциальных возможностей детей.

Реализация первых двух положений возможно лишь при правильном понимании

положения 3, которое провозглашает категорический отказ всех педагогов от

пятибальной системы оценки знаний учащихся.

В связи с тем, что именно это положение не находит полной поддержки как со

стороны ряда родителей, так и учителей, можно определить несколько аргументов

отказа от привычной для всех нас системы оценивания, используя идеи и мысли

Ш. Амонашвили.

Аргументы против отметок:

Первый аргумент - в отметках всегда сосредотачивалась и продолжает

сосредотачиваться вся власть взрослого (учителя и родителя) над ребенком.

Авторитарно-императивный процесс обучения, который был и пока еще остается

преобладающим в российской школе, держался и держится на «вооруженной силе».

Иначе как ему обеспечить спокойствие и повиновение в своей «империи», как

заставить, принудить школьников учиться усердно, вести себя сдержанно, не

шалить, не хулиганить, не мешать учителям проводить уроки?В отметках

сосредоточена вся власть взрослых по следующим причинам:

- отметки сменили множество изощренных форм физического и

нравственного наказания учащихся в школах средневековья, сменили не с целью

изгнать из школы наказание вообще, а чтобы переложить часть этого дела на

родителей. Пусть родители увидев плохие отметки своего ребенка, сами решают,

какие им дальше принимать меры;

- общественность и педагогов всегда волновал вопрос, как

контролировать процесс учения собственных детей? Именно отметки взяли на

себя эту роль;

- долгое время на практике закреплялось недоверие к детям в том, что

они смогут учиться без подстегивания, без педагогического кнута и пряника;

- отметки стали олицетворять всю личность ребенка – его

нравственность, его интеллект, его направленность, до настоящего времени

«хороший» ученик тот, который учится на хорошие отметки, «плохой» же тот,

который получает плохие отметки.

- право выставления ученику отметок имеет только учитель, только ему

знать, за какие знания и умения кому какая отметка полагается. От ученика эта

сфера деятельности учителя засекречена.

Второй аргумент – в отметке выражается признание школой своего бессилия.

Отметка стала главным и единственным средством общения между школой и семьей.

Школа рассчитывала на помощь семьи. Она признавала свое бессилие бороться с

известными явлениями детской души и призывала семью помочь ей в деле обучения

детей. При этом школа не давала никаких полезных советов относительно толь, в

чем должна выражаться эта помощь. Отсюда нетрудно догадаться, какое отношение

к отметке сложилось у детей в связи с вмешательством семьи. Плохая отметка

стала для них предвестницей неприятностей в семье. С отметки ненависть и

страх переносятся на учителя, выставляющего эти отметки. При такой ситуации

вместо любви и взаимного понимания в школе и в семье воцаряется злоба и

взаимное отчуждение.

Третий аргумент – отметка есть валютная купюра на школьном и семейном

рынках. Из класса в класс, из года в год расчет недовольство детей из-за

полученных ими плохих отметок и спекуляциях на хороших. Им нужны отметки вовсе

не как действительные измерители их знаний и умений, а как валютные купюры, на

которые можно приобрести чуть больше свободы, более доброе и доверительное

расположение к себе близких, товарищей какие-то льготы, получить в подарок

игрушку, прогулку и т.п. Ребенок хочет получить высокую отметку любой ценой,

независимо от того заслуживает он ее или нет. Поколения учеников выработали

весьма слаженную систему самозащиты от агрессивной по отношению. к ним

авторитарной педагогики. С одной стороны, мы учим детей не лгать, быть

честными, правдивыми, с другой – мы тут же с помощью отметок создаем такие

жесткие условия, которые нарушают жизненное равновесие детей и вынуждают их

перейти к самозащите, т.е. хитрить, ускользать, лгать – в общем поступать

нечестно ради всех тех же льгот зарабатываемых хорошими отметками.

Четвертый аргумент – отметка есть способ соревнования детей.

Соревновательность, конечно полезное чувство, которое следует поощрять ,но

отметка, стремясь вызвать в детях соревновательность, в действительности

вызывает преимущественно зависть. Другими словами: система отметок, во-

первых, вызывает в детях чувство страха; во-вторых, служит причиной разлада

между учащимися и взрослыми; в –третьих вносит зависть и раздор в

товарищескую среду учащихся; в-четвертых содействует возникновению и

упрочнению формального отношения к делу со стороны как учащихся, так и

педагогов.

Пятый аргумент – отметка есть суррогат отношений педагога к ребенку.

Выставляя отметку учащемуся за определенный отрезок времени (четверть,

полугодтие, год), сам учитель четко не понимает, за что поставлена отметка:

только за конкретные знания или за активность на уроках, за то, что он

«хороший» мальчик или «хорошая» девочка, за его трудолюбие, отношение к

учебе?Тем более это не понятно ни ученику, ни родителям. Трудно в такой

отметке все эти стороны развести: чего в этой отметке больше и над чем

ребенку дальше работать, чем и как помочь родителям и ребенку в исправлении

этого положения.

Приведу пример из опыта работы учителя А. Б. Воронцова. Конец года. Итоговая

контрольная работа по всему материалу. Один из учеников выполняет эту работу

на отметку «3». На малом педсовете обсуждается вопрос, какую итоговую отметку

ребенку поставить. Руководитель настаивает на отметке «3». С одним только

аргументом: действительные знания ребенка по предмету равны отметке «3».

Больше его ничего не интересует, В защиту ребенка выступает ведущий учитель,

Он приводить другие аргументы: это «хорошая» девочка, всегда активная на

уроке, добросовестно относится к выполнению всех заданий, у нее лучшая

тетрадь. Вывод учителя: нельзя ребенку ставить итоговую «3». Кто же из них

прав? Правы и не правы обе стороны.

Из всего высказанного можно сделать только один вывод: Эти отметки вредят

детям, и они будут вредить им до тех пор пока не лишатся своей соци0альной

значимости, своей претензии представлять, характеризовать личность ребенка,

сортировать детей на хороших и плохих, успевающих и отстающих, устанавливать

социальную погоду вокруг ребенка.

Отметки будут вредить до тех пор, пока общество, и особенно родители, не

откажутся видеть детей через мутное окошечко отметок, пока общество, и

особенно учителя, не поймут, что в учебном труде усилия и старания ребенка

достойны большего внимания, чем сам их результат. Итог из сказанного:

- отметки есть тромбы в учебно-познавательной деятельности ребенка;

- отметки есть ложные мотивы учения школьников;

- отметки есть чертики в праведной жизни ребенка;

- отметки есть костыли хромой педагогики.

Итак, высказана часть аргументов против использования отметок в образовании

детей.

Рассмотрев отрицательную сторону отметок, естественно, необходимо сказать

несколько слов о том, что дает всем нам безотметочное обучение детей(при

условии соблюдения всех правил игры такого обучения).

1. У детей отсутствует прежде всего страх. На уроках царит свобода мысли

детей, сотрудничество как с учителем, так и между учащимися. Никто из детей

не чувствует себя ущербным, не стесняется признавать и обсуждать свои ошибки.

Отсутствует деление детей на отличников и двоечников, другими словами,

отсутствие отметок создает для ребенка нормальные условия для полноценной

реализации своих возможностей и потребностей. Отметка как мотив учения

исчезает и постепенно формируется главный познавательный мотив. Создается

имидж «знания».

2. Отсутствие отметок позволяет ребенку открыто сказать о своем

«незнании», а для мотивированного обучения ученику крайне необходимо самому

определить качество его знаний: Что ему удается и как, какие пробелы в своих

знаниях и умениях следовало бы восполнить и как.

3. Отсутствие отметок дает возможность сформировать у ребенка полноценную

учебную деятельность, так как выпадение любого из компонентов учебной

деятельности ( в том числе контроля и оценки) делает ее неполной и

неполноценной.

В традиции из целостной структуры учебной работы выпадают именно контроль и

оценка со стороны ребенка, они изымаются и присваиваются учителем, а ученик

самоосвобождается от необходимости контролировать и оценивать. Контролирует,

проверяет, находит ошибки, указывает на недостатки, оценивает, высказывает

свое суждение о результатах учебы ребенка только учитель. Поэтому у ребенка

учебная работа в обычной школе постепенно лишается собственно контролирующего

и оценивающего компонентов и следовательно, внутренней мотивирующей и

направляющей основы.

Если контроль и оценка со стороны ученика сопровождают весь ход учебной

деятельности, сильный оценочный компонент со стороны прежде всего самого

ребенка и его товарищей обязательно обеспечивает успех и закрепляет в ребенке

уверенность в своих возможностях. Неуверенность же в успехе рождает и

усиливает интерес ребенка к учению, страсть к познанию.

4. В конце концов, отсутствие отметок положительно скажется и на

конкретных предметных знаниях и умениях учащихся.

Однако как бы учащиеся ни научились контролю и оценке (самоконтролю и

самооценке), все равно им хочется знать учительскую оценку, чувствовать

оптимистическое и чуткое отношение к себе учителя. Разумеется, не надо наивно

предполагать, что наши ученики в срочном порядке и без труда постигнут суть

содержательных оценок, овладеют способами контроля и оценки. Наша контрольно-

оценочная деятельность в педагогическом процессе никогда не должна быть и не

будет прекращена ни на каком этапе обучения, она не должна и слабеть, она

должна только качественно меняться.

Основная наша задача в оценочной деятельности – все больше обращать учащихся

на совершенствование их учебной деятельности, на углубление и усиление

мотивов познания; закреплять в учениках веру в свои силы, вовлекая в

сотруднические формы общения и развития в них самостоятельность, чувство

свободного выбора.

Каждый ученик по-своему реагирует на то, что ему удается в учебе и что не

удается, по-своему воспринимает оценку своего учебного труда. Угроза плохой

оценки и связанные с ней неприятности дома угнетают слабых учеников, убивая у

них жизнерадостность. Двойка в журнале или в дневнике ученика это наказание.

Наказание же никому не приносит радости. Оценка оказывает воздействие на

мотивационную сферу учащихся. Проанализируем переживания учащихся при

получении ими разных отметок.

Рассмотрим так называемую торжественную пятерку. Прежде всего это радостное

переживание успеха. Эта эмоция прямая и непосредственная. Далее более

глубокий, личностный пласт: чувство собственной полноценности – оно очень

важно для детей. Далее – позиционный пласт – отдаление от слабых и плохо

успевающих, укрепление уверенной позиции в глазах одноклассников и учителя.

Затем – социально-психологический пласт: родители и родственники переживают

чувство гордости, делятся им со знакомыми и сослуживцами. В том кругу

взрослых. с которым приходится соприкасаться учащемуся, к нему относятся с

уважением.

Как видим, происходит сложное, многослойное положительное воздействие.

Возникает желание испытать его повторно, и за короткий срок оно становится

потребностью. А возникшая потребность начинает стимулировать и усилия,

которые необходимы для того чтобы заработать пятерку. Постепенно работа с

полной отдачей становится чертой учащегося.

«Обнадеживающая четверка». Переживания учащегося зависят от того,

действительно ли эта четверка обнадеживающая, т.е. является достижением

ученика и заявкой на дальнейшие успехи. Если да, то последствия этой отметки

такие же, как при «торжествующей пятерке». Но если эта четверка следует за

пятеркой, то это воспринимается как снижение результата. Учащийся испытывает

чувство ущемленного престижа. Задеваются те же самые глубокие слои, но уже с

отрицательным значением. Совсем другая картина имеет место в случае так

называемой «равнодушной тройки». Прежде всего здесь нет, окрыляющей радости,

нет переживания успеха, нет правда, и отрицательных переживаний. Возникает

безразличное отношение к учебе. При низком уровне притязаний сохраняется

чувство полноценности у учащегося не будет ощущения своей ущербности,

личностное развитие будет идти достаточно нормально, но вряд ли при этом

сформируется потребность хорошо учиться. При высоком же уровне притязаний

появится чувство неполноценности, оно может привести к поискам признания где-

то на стороне. Позиция в классе тоже вполне определенная ребята сближаются с

подобными себе, с теми, у кого такое же отношение к учебе. Таким образом, и в

данном случае как и в предыдущем, происходит сложное, многослойное

воздействие. Вот только положительным его не назовешь. Правда, и

отрицательным тоже с течением времени это перерастает в привычку, а затем и в

потребность заниматься учебой ровно настолько, чтобы обеспечить себе

спокойное существование. Речь идет об учащихся, для которых тройка стала

стабильной отметкой. Если же она нестабильна, то наблюдаются перепады

отношения, зависящие от того, выходит ли ученик из неуспевающих в средние

или, наоборот, начинает утрачивать свои позиции.

«Уничтожающая двойка». У учащегося вызывает негативное переживание, начиная с

непосредственного переживания собственной несостоятельности угнетенного

положения в классе и кончая конфликтами в семье, установлением жесткого

наблюдения и повышение требований. Школа становится для учащегося источником

почти исключительно неприятным переживанием. Таким образом, учительская

оценка захватывает целый ряд психологических пластов различной глубины,

начиная с поверхностных, вроде сиюминутных эмоциональных переживаний, и

вплоть до глубоких и действующих отсрочен но во времени – влияние на черты

личности , изменение социально - психологического положения.

Использование, стимулирующий функции оценки- мощное средство в руках учителя

с помощью которого можно добиться очень многого. Прежде всего оценка должна

быть справедлива. Под этим понимается как оправданность ее с точки зрения

качества ответа, так и понятность ее для ученика. Далее, психологическая

грамотность подразумевает умение учесть индивидуальные особенности учащегося,

представить глубину психологических пластов, задаваемых оценкой и степень

воздействия на учащегося. Скажем, ребятам хрупкого душевного склада,

обладающим большой впечатлительностью, нередко можно причинить

психологическую травму неосторожно высказанным оценочным суждениям.

Поэтому важнейшим компонентом педагогического мастерства учителя является

умение найти верный тон для высказывания своей оценки.

Давая оценку, каждый учитель думает о дальнейшем росте ученика. Оценивая так

или иначе, он преследует определенные цели. Педагогические знания и умения,

опыт и интуиция в сочетании с основополагающей педагогической позиции учителя

– чувством ответственности перед подрастающим поколением и обществом. Но

будет ли при этом действительно достигнут ожидаемый эффект, сказать с

абсолютной уверенностью никогда не возможно.

Так как учебно – воспитательный процесс идет под руководством учителя, то все

переживания учащегося, связанные с учебным трудом, обязательно отражаются на

его взаимоотношениях с учителем и, следовательно, являются показателем

педагогического мастерства учителя.

Мастерство педагога состоит, в частности, в том, чтобы увеличить вероятность

получения желательных состояний ученика и уменьшить вероятность получения

нежелательных состояний. Не бывает учащегося, который бы, переступая порог

школы не хотел учиться и иметь положительные оценки. Есть ученики, не

умеющие учиться, есть которым учение дается трудно, и есть которым что- то

может мешать учиться.

Причины могут быть разными, но последствия получаются схожими – не умеющие

учиться и не имеющих нормальных условий к учению постепенно становятся не

желающими учиться, "трудными" учениками, если учитель формально относиться к

результату и оценку учебного труда таких учащихся.

Умение правильно применить "педагогику оценки" – важное педагогическое

искусство. Оно состоит не только в объективности оценки. Всесторонний учет

психологического эффекта оценки, умение использовать этот эффект в целях

желательного для учителя воздействия на учащегося с учетом его

индивидуальности является другой, не менее важной стороной этого искусства.

Для того, чтобы принять правильное решение при выставлении отметки, нужно

заранее продумать ряд моментов, которые следует при этом учитывать. Оценка

должна быть объективной, но ее объективность должна вытекать из единства и

взаимообусловленности педагогической, психологической и социологической

функции. Чтобы оценка была наиболее действенной и способствовала успеху

учеников, учитель должен действовать дифференцированно.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Бардин К.В.: “Как научить детей учиться”, Москва “Просвещение” 1987 г.

2. Богданов Г.А.: “Опрос на уроках русского языка”, Москва “Просвещение”

1989 г.

3. Болотика Л.Р.: “Педагогика”, Москва “Просвещение” 1987 г.

4. Век Х.: “Оценки и отметки”, Москва “Просвещение” 1984 г.

5. Воронцов А.Б.: “Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной

деятельности учащихся”, журнал

6. “Начальная школа”, № 7, 1999 г.

7. Матис Т.А.: “Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе”,

журнал “Начальная школа”, № 4, 1999 г.

8. Онищука В.А.: “Дидактика современной школы”, Киев “Радянська школа” 1987 г.

9. Попуянов Ю.А.: “Формирование оценки на начальном этапе учебной

деятельности, журнал “Начальная школа”, № 7, 1999 г.

10. Солдатов Г.: “Оценки и отметки”, журнал “Начальная школа”, № 2, 1998 г.

11. Яковлев Н.М.: “Методика и техника урока в школе”, Москва “Просвещение”,

1985 г.