ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВЛАДИМИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА
СТОЛЕТОВЫХ» (ВлГУ)

На правах рукописи

Богданова Анастасия Олеговна

УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Елена Николаевна Селиверстова

Владимир - 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …….. 3

ГЛАВА I. Теоретические основы разработки учебных заданий, направленных на формирование у школьников умений самооценки …… 19

1.1. Психологические предпосылки конструирования учебных заданий, направленных на формирование у школьников умений самооценки …… 19

1.2. Учебное задание как педагогическое средство организации содержания учебного материала, направленного на формирование у школьников умений самооценки …….. 41

1.3. Дидактическая модель комплекса учебных заданий, обеспечивающих формирование у школьников умений самооценки……55

Выводы по главе I ……75

ГЛАВА II. Разработка учебных заданий, ориентированных на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения ….....81

2.1. Анализ учебников, как эмпирическая основа разработки учебных заданий, направленных на формирование умений самооценки школьников ……81

2.2. Методический комплекс учебных заданий, обеспечивающих формирование умений самооценки школьников в процессе обучения биологии ……89

2.3. Ход и результаты опытно-экспериментальной проверки действенности дидактических средств, используемых для построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки ……..116

Выводы по главе II ……152

Заключение ……..154

Список литературы ……159

Приложения ……174

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется стратегией модернизации содержания среднего общего образования, во главу угла которого ставится формирование у школьников ключевых компетенций, то есть владение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для эффективной деятельности в какой-либо области, в том числе и учебной. В соответствии с этими требованиями современное общество выдвигает социальный заказ к современному выпускнику школы. В примерной основной образовательной программе средней школы [157] описана модель выпускника, в рамках которой выпускник должен не только овладеть определенным набором научных знаний, умений и навыков, но и научиться самостоятельно приобретать знания, планировать и управлять своей учебной деятельностью, видеть проблемы и трудности, возникающие в ходе обучения, находить выход из трудных ситуаций, оценивать свои достижения в учебном процессе, видеть свой личностный рост и быть в нем заинтересованным, то есть стать непосредственным субъектом учебно-познавательной деятельности.

Перед школой остро встала и в настоящее время остается актуальной проблема – научить обучающихся самостоятельному освоению новых знаний, умений, компетенций, включая умение учиться.

Многие педагоги и психологи отмечают, что успешное освоение обучающимися умения учиться невозможно без осуществления самооценки, так как она является неотъемлемой частью самостоятельной работы обучающихся. Д.Б. Эльконин [148] пишет, что, если школьники научатся полноценно оценивать свои достижения, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда. По мнению таких исследователей, как А.Г. Ковалев, А.К. Осницкий, П.И. Пидкасистый и др. [52; 84; 90 и др.], неумение оценивать уровень своих возможностей и роста – типичный барьер, встречающийся на пути даже у успешно занимающихся обучающихся. Так, Г.Ю. Ксензова [59] подчеркивает важную

роль самооценки в формировании внутренней мотивации к учебе, самоконтролю и саморегуляции самостоятельной деятельности учащихся, при выстраивании тактики и стратегии своей образовательной деятельности. Ею также подчеркивается, что, именно опираясь на самооценку, обучающиеся способны определять границы познанного и на этой основе проектировать свою дальнейшую деятельность по устранению выявленного незнания. Данные выводы ученых подтверждаются и нашими собственными наблюдениями. Часто на практике мы видим, что учащиеся не могут адекватно оценить достигнутый уровень знаний, выделить свои успехи и имеющиеся пробелы, организовать работу по их устранению. Не менее важным является и то, что отсутствие готовности к фиксации своих достижений, неумение их закреплять, расширять и углублять является наиболее частой причиной низких отметок, нежелания учиться, повторяющихся ошибок, медленного продвижения в учебно-познавательной деятельности.

На важность и актуальность проблемы формирования самооценки, как универсального учебного действия указывают и новые федеральные государственные образовательные Стандарты (ФГОС). Они требуют целенаправленного развития у обучающихся универсальных учебных действий, в том числе и действий по самооценке. Самооценку авторы ФГОС относят к регулятивным универсальным учебным действия [157].

Однако, несмотря на важность и необходимость формирования умений самооценки, многие исследователи отмечают, что в процессе обучения этому вопросу уделяется недостаточное внимание. Так, А.И. Липкина [66; 67] подчеркивает, что в современном учебном процессе активная оценочная деятельность осуществляется только учителем, в то время как учет результативности со стороны обучающихся не только не предусматривается и не поощряется, но и всячески подавляется. Б.Г. Ананьев [5] в своих исследованиях говорит о том, что если обучающиеся и осуществляют оценочную деятельность, то специфика ее такова, что она ведется

обучающимися подспудно, стихийно, остается скрытой от учителя и осуществляется школьниками по-своему, при этом часто их критерии оценки не совпадают с учительскими, а иногда критерии и просто отсутствуют.

Об этом говорят и результаты исследований педагогов кафедры педагогики РГПУ им. Герцена [154]. Ими было проведено анкетирование, в котором приняло участие 70 учителей биологии и 170 школьников городов Мурманска, Санкт – Петербурга и Ленинградской области, в результате чего были получены следующие данные:

- 77 % процентов учителей считают, что на уроках биологии необходимо развивать универсальные учебные действия, в том числе и самооценку. Однако на практике этому следует только 43 % педагогов;

- подавляющая часть опрошенных учителей биологии (91 %) считают, что особое внимание необходимо уделять развитию познавательных универсальных учебных действий. И только 10 % говорят о важности формирования таких универсальных учебных действий как самооценка;

- на вопрос, какие конкретно универсальные учебные действия в первую очередь необходимо начинать формировать у школьников, учителя на первое место опять поставили действия познавательного характера (к примеру, уметь сравнивать, обобщать, делать выводы, давать определение понятиям, устанавливать причинно-следственные связи между объектами и другое). А такие учебные действия как планирование своей деятельности, самооценка, рефлексия снова остались на последних строчках.

Результаты наших исследований (анкетирование и тестирование учащихся 5 – 9 классов, наблюдение на предмет выявления у обучающихся осознанного выполнения универсальных учебных действий, в том числе и действий по самооценке) также показали, что наиболее сложным для школьников оказалось выполнение заданий, связанных с постановкой целей, с планированием своей деятельности, с самооценкой хода и результатов своей познавательной деятельности, самоконтролем собственной работы на уроках биологии.

Такое положение вещей мы связываем с тем, что учитель, даже понимая важность формирования у школьников умений самооценки, не всегда знает, как это можно сделать, так как не имеет в своем распоряжении разработанного педагогического инструментария, к которому, прежде всего, относится содержание образования, в частности, особым образом выстроенные учебные задания как его важная составляющая.

Исследователи И.К. Журавлев, Д.Д. Зуев, И.Я. Лернер, В.А. Онищук, В.Ф. Паламарчук, А.И. Уман, А.М. Фридман, В.С. Цетлин и др. [38; 45; 64; 82; 137; 139 и др.] подчеркивают, что учебное задание это удобная форма фиксации содержания образования, которая позволяет учащимся на деятельностной основе включаться в процесс познания, приобретать определенные знания, умения, опыт творчества, опыт отношений и ценностей, которые необходимо освоить для достижения необходимого качества образования.

Однако, анализ существующих подходов к пониманию сущности и видового разнообразия учебных заданий таких авторов как П.М. Азарская, Г.А. Аракелян, А.О. Бурдин, В.Е. Володарский, А.Е. Дмитриев, М.И. Зарецкий, И.Я. Лернер, С.Л. Мендлина, Ф.Ф. Нагибин, В.А. Онищук, А.И. Уман, М.А. Ушакова, Л.М. Фридман, С.В. Чавдаров [2; 8; 23; 26; 37; 40; 64; 73; 76; 82; 127; 129; 135; 141 и др.], позволил нам сделать вывод о том, что в педагогической теории не выделена специальная группа заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, не разработаны представления об особенностях их состава и структуры, не выработаны педагогические принципы выделения их видового разнообразия и объединения в комплексы, отражающие специфику соответствующего предметного содержания. Данные, полученные при рассмотрении имеющихся классификаций учебных заданий, подтвердил и анализ существующих на сегодняшний день учебников биологии 6 класса В.В. Пасечника, И.Н. Пономаревой, Н.И. Сонина [87; 94; 120]. Анализ показал, что учебники в основном содержат задания репродуктивного

характера, направленные на воспроизведение учащимися конкретных биологических знаний. Учебные задания, направленные на формирование у школьников умений самооценки встречаются эпизодически, в учебнике расположены хаотически, бессистемно. Чаще всего встречаются задания, в которых необходимо оценить объекты, включенные в содержание учебного материала. Задания на оценку продуктов учебной деятельности одноклассников или своих собственных учебных достижений вообще не встречаются. Необходимо также подчеркнуть, что представленные в учебниках задания, выполнение которых требует использования уже сформированных умений самооценки, вместе с тем, не подкреплены ориентацией учебного материала на соотнесение школьниками хода или результата своей деятельности с намеченным эталоном, используемым в целях установления уровня и качества собственного продвижения в познании, в принятии или самостоятельном формулировании задач для дальнейшего продвижения в освоении учебного материала. Очевидно, что при этом теряется содержательность осуществляемой школьниками самооценки, в силу чего самооценка перестает реализовывать свои стимулирующие возможности, а сами способы ее осуществления становятся недостаточно осознанными, что в конечном итоге начинает серьезно препятствовать в формировании у школьников умений самооценки.

Исходя из вышесказанного, мы констатировали следующие **противоречия**:

- между востребованностью в содержании школьного обучения учебных заданий, выполнение которых обучающимися способно обеспечить формирование у них умений самооценки как планируемого результата обучения, и практическим отсутствием таких заданий в содержании школьных учебников, а также в научно-методической литературе для учителя;

- между потребностью использования в школьной практике учебного содержания, которое направлено на освоение школьниками умений

самооценки в процессе выполнения специальных учебных заданий, и отсутствием научно выверенных подходов к его построению.

В связи с выделенными противоречиями возникла **проблема** исследования: каковы сущность, педагогические возможности и способы построения учебных заданий, ориентированных на формирование умений самооценки в ходе обучения? Необходимость разрешения проблемы обусловила выбор **темы исследования**: **«Учебное задание как педагогическое средство формирования у школьников умений самооценки в процессе обучения»**.

Объектом исследования выступает теория и практика формирования самооценки школьников в процессе обучения.

Предмет исследования – учебное задание как педагогическое средство формирования у школьников умений самооценки в процессе обучения.

Цель исследования: теоретически разработать, обосновать и апробировать дидактические средства построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения.

Гипотеза исследования: в основу исследования положено предположение о том, что сформированность у школьников умений самооценки будет выступать планируемым результатом обучения, если:

- будет выделена базовая совокупность умений самооценки, необходимых для формирования в процессе школьного обучения;

- школьники будут включены в познавательную деятельность посредством учебных заданий, стимулирующих их к осознанию и использованию способов и приемов самооценки;

- в содержание учебного материала будут включены учебные задания, имеющие метапредметный характер и функционально ориентированные на формирование умений самооценки;

- будет создана дидактическая модель комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки, с

помощью которой можно разрабатывать предметные учебные задания, выполнение которых позволит превратить процесс овладения обучающимися умениями самооценки из стихийного явления практики обучения в объект научного проектирования.

Поставленная цель и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих **задач**:

1. Проанализировать сложившиеся в психологии и педагогике теоретические подходы к осмыслению сущности и механизмов функционирования самооценки, а также к осмыслению сущности и роли учебного задания в составе содержания образования с целью формирования педагогических обобщений об особенностях учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки.

2. Охарактеризовать сущность и содержание понятия «учебное задание, функционально ориентированное на формирование умений самооценки».

3. Выделить базовые умения, освоение которых школьниками обеспечивает им готовность осуществлять самооценку в процессе обучения, и разработать вариант их систематизации.

4. Выделить особенности построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки.

5. Сформулировать педагогические принципы создания комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки, и разработать дидактическую модель этого комплекса.

6. Определить критериальные характеристики, используемые для диагностики умений самооценки в практике обучения и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки действенности разработанных дидактических средств построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- Системный подход к изучению процесса обучения, разработанный такими авторами как Б.Г. Ананьев, А.А. Богданов, Л. Фон Берталанди, И.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и другие [5; 70; 150 и др.].

- Деятельностный подход к пониманию процесса обучения, разработанный Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониным и другими [28; 32; 39; 148 и др.].

- Личностно-ориентированный подход в образовании, разработанный Ш.А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, Л.И. Новиковой, В.В. Сериковым, В.И. Слободчиковым, Г.А. Цукерман и другими [4; 20; 78; 111; 116; 140 и др.].

- Аксиологический подход в образовательном процессе, разработанный В.И. Андреевым, Ю.А. Бельчиковым, Е.В. Бондаревской, А.А. Кирсановым, А.Н. Ростовцевым, В.А. Сластениным, Н.Е. Щурковой и других [6; 20; 115; 147 и др.].

- Культурологическая теория содержания образования, разработанная В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, И.М. Осмоловской, Е.Н. Селиверстовой и др. [35; 63; 64; 108; 113 и др.].

- Теоретические представления, раскрывающие сущность и механизмы функционирования самооценки как составляющей учебной деятельности школьников, в основе которой лежит процесс оценивания индивидом качеств своей личности, разработанные Б.Г. Ананьевым, Н.А. Батуриным, С.М. Вишняковой, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, А.И. Липкиной, С.Л. Рубинштейном и др. [5; 12; 25; 32; 62; 66; 67; 103; 6 и др.].

- Теоретические представления о сущности учебных заданий и их роли в формировании содержания образования, разработанные С.М. Бондаренко, Л.П. Доблаевым, Л.В. Занковым, Л.Я. Зориной, Д.Д. Зуевым, И.К. Журавлевым, И.Я. Лернером, А.В. Поляковой, Д. Толлингеровой, А.И. Уманом и др. [39; 44; 45; 126; 127 и др.].

- При выделении педагогических принципов построения комплекса учебных заданий, направленных на формирование самооценки школьников,

мы опирались на идеи А.В. Захаровой [41] об условиях формирования самооценки, взгляды Н.А. Батурина [12] на механизм процесса оценивания, подходы К.А. Абульхановой-Славской, Л.В. Баевой, Л.И. Божович, Л.В. Бороздиной, А.И. Липкиной, А.А. Реан [1; 10; 19; 21; 66; 67; 97 и др.] к сущности процесса самооценивания через личностную систему ценностей учащихся, на теорию А.Н. Леонтьева [62] о структуре учебной деятельности и теорию интериоризации Л.С. Выготского [28], на представления Ш.А. Амонашвили [4] о необходимости формирования у учащихся содержательной самооценки.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами использовалась следующая совокупность **методов исследования**:

Теоретические: теоретический анализ и обобщение психологической, педагогической и методической литературы, сравнение, классификация, систематизация, обобщение, педагогическое моделирование.

Эмпирические: педагогическое наблюдение, беседа анкетирование, изучение продуктов учебно-познавательной деятельности обучающихся, обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент.

Математические методы обработки результатов исследования.

Базой для исследования явилась МБОУ «СОШ № 1» г. Владимира.

Этапы исследования.

Первый этап (2011-2012 гг.) был посвящен теоретическому анализу психологической, педагогической и методической литературы; изучалось состояние проблемы в педагогической практике: анализировались учебные программы и учебный материал школьных учебников на предмет включения заданий, позволяющих планировать формирование у школьников умений самооценки в обучении. Осуществлялись входные диагностики уровня сформированности у школьников умений самооценки, вырабатывалась методика проведения педагогического эксперимента.

Это позволило определить проблему исследования и сформулировать цель, задачи, гипотезу, разработать логику развертывания и способы организации опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2012-2013 гг.) был связан с формулированием принципов построения комплексов учебных заданий, ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, выделением их видового разнообразия. На этом этапе разрабатывалась дидактическая модель рассматриваемого комплекса с целью использования ее для составления методических комплексов учебных заданий, обеспечивающих формирование умений самооценки на материале учебного предмета «Биология».

Третий этап (2013-2018 гг.) – формирующий эксперимент, в рамках которого были определены экспериментальные и контрольные классы, проведена корректировка содержания учебного материала на основе дополнения его методическим комплексом учебных заданий, обеспечивающих планируемое формирование у школьников умений самооценки и разработанных применительно к содержанию учебного предмета «Биология»; производилась обработка промежуточных результатов исследования.

Четвертый этап (2018-2020 гг.) – анализ данных формирующего эксперимента, в рамках которого были представлены соответствующие выводы, осуществлена их визуализация с помощью таблиц и диаграмм. На этом этапе проводилась обработка и систематизация результатов исследования, осуществлялось формулирование итоговых теоретических обобщений, оформление текста диссертации.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

1. Обоснована необходимость расширения представлений о видах и педагогических возможностях учебных заданий в аспекте их нацеленности на формирование у школьников умений самооценки. В отличие от предыдущих работ, посвященных различным аспектам рассмотрения

учебных заданий (И.Я. Лернер, Д. Толлингерова, А.И. Уман и др.), поставлена и решена задача выделения, обоснования и описания сущности, педагогических возможностей и способов конструирования нового вида учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки.

2. Определена совокупность базовых умений, владение которыми обеспечивает готовность школьников к осуществлению процесса самооценивания в ходе обучения.

3. Разработана дидактическая модель комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки, которая используется в целях совершенствования содержания учебного материала, позволяющего планировать формирование у школьников умений самооценки в обучении.

4. Определены критериальные характеристики, раскрывающие специфику диагностических процедур для оценки сформированности умений самооценки в практике школьного обучения.

5. Применительно к учебному предмету «Биология» разработаны фонды учебных заданий, регулярное использование которых в учебном процессе обеспечивает формирование у школьников умений самооценки как планируемого результата обучения.

Теоретическая значимость результатов исследования:

1) обогащены дидактические представления о качественной неоднородности учебных заданий посредством обоснования нового их вида – задания, функционально ориентированные на формирование умений самооценки в процессе обучения;

2) выявлена сущность и обосновано содержание понятия «учебное задание, функционально ориентированное на формирование умений самооценки», что расширяет понятийно-терминологическую систему дидактики;

3) предложена систематизация учебных заданий, ориентированных на формирование умений самооценки в ходе обучения, которая способствует дальнейшей дифференциации научного понятия «учебное задание» посредством углубления представлений о его объеме;

4) представленная дидактическая модель комплекса учебных заданий, ориентированных на формирование умений самооценки в ходе обучения, вносит вклад в развитие теории содержания образования, углубляя научные представления о способах организации учебного материала как педагогического средства достижения метапредметных результатов обучения.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

1) выявленные подходы к отбору и построению учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки, могут быть использованы авторами учебников, составителями сборников заданий (УМК) с целью совершенствования содержания учебного материала с ориентацией на планируемое освоение школьниками умений самооценки, соответствующее требованиям ФГОС;

2) использование основных выводов и результатов исследования в практике школьного обучения будет способствовать повышению качества образования в аспекте формирования у школьников умений самооценки как планируемых результатов обучения;

3) применение в практике школьного обучения разработанных в исследовании авторских методических комплексов учебных заданий будет способствовать повышению продуктивности обучения биологии в отношении формирования у школьников умений самооценки;

4) полученные выводы и результаты исследования могут использоваться в системе непрерывного педагогического образования, охватывающей как базовую профессиональную подготовку, так и различные формы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Личный вклад автора в исследование заключается в выборе и теоретическом обосновании проблемы и замысла исследования; во введении и раскрытии содержания понятий «умение самооценки», «учебное задание, функционально ориентированное на формирование у школьников умений самооценки»; в выделении базовых умений самооценки; в формулировании базовых требований к организации содержания образования, ориентированного на формирование у школьников умений; в выявлении и описании особенностей, которыми обладают учебные задания, функционально ориентированные на формирование умений самооценки; в формулировании базовых дидактических принципов и построении дидактической модели комплекса учебных заданий, обеспечивающих формирование умений самооценки; в создании авторских методических комплексов учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки; в проведении опытно-экспериментальной работы; в количественной и качественной обработке результатов исследования.

Достоверность научных положений и выводов, сделанных в диссертации, обеспечена опорой на фундаментальные теории и современные научные положения психологии и педагогики; разнообразием и взаимодополняемостью использованных методов и методик, их адекватностью целям и задачам исследования, проведением опытно-экспериментальной работы, характеризующейся стабильностью подтверждающих гипотезу результатов и статистической значимостью сделанных на этой основе выводов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Учебное задание, функционально ориентированное на формирование у школьников умений самооценки в ходе обучения, – это новый вид учебных заданий, который характеризуется как предметным, так и метапредметным содержанием. Выступая способом фиксации умений самооценки в составе содержания учебного материала, в практике обучения оно является

действенным педагогическим средством формирования этих умений как планируемого результата обучения.

2. В соответствии с представлением о сущности и механизмах самооценки школьника в ходе обучения целесообразно выделять следующую совокупность базовых умений самооценки: выделять критерии оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.); сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном; фиксировать субъектом обучения собственные мысли, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности; придавать оценке определенную форму, то есть умение грамотно формулировать оценочное суждение; отличать оценочное суждение от познавательного; фиксировать динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности; осуществлять целостный оценочный акт.

3. Формирование базовой совокупности умений самооценки должно проходить посредством обогащения содержания учебного материала в соответствии с дидактической моделью комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки, которая построена на основе требований, зафиксированных в содержании следующих базовых принципов: принцип полинаправленности процесса оценивания; принцип структурной полноты становления процесса самооценивания; принцип мотивационно-ценностной направленности процесса самооценивания; принцип полноты представленности всей базовой совокупности умений самооценки в составе содержания учебного материала; принцип содержательности самооценки.

4. Критериальные характеристики, используемые для оценки сформированности у школьников умений самооценки, представлены знаниевым, деятельностным и количественным критериями и их показателями, а также диагностическими методиками.

5. Использование учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, должно осуществляется с помощью совокупности дидактических средств, включающих: видовое разнообразие умений самооценки, дидактическую модель комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки; критериальные характеристики, применяемые для оценки сформированности умений самооценки. Действенность данного комплекса дидактических средств доказана в процессе теоретического обоснования, а также в ходе опытно-экспериментальной работы, которая характеризуется стабильностью подтверждающих гипотезу результатов и статистической значимостью сделанных на этой основе выводов.

Апробация основных результатов и выводов исследования осуществлялась на международной конференции «Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И.Я. Лернера» (Москва-Ярославль-Владимир, 2017); на ежегодных научных и научно-практических конференциях профессорско-преподавательского состава, магистрантов и аспирантов Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) (2015 г. – диплом I степени за лучший доклад, 2016 г. – диплом II степени за лучший доклад); в процессе проведения занятий городской Школы молодого учителя предметов естественного цикла (Владимир, 2014 – 2018 гг.); в процессе участия в Международном конкурсе выпускных квалификационных работ для студентов, магистрантов, аспирантов и учащихся ССУЗов (2018 г., диплом лауреата в номинации «Магистерская работа»); на заседаниях Школы молодого ученого при кафедре педагогики ВлГУ; через публикацию материалов по теме исследования.

Структура исследования включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложения. Объём диссертационной работы – 158 страницы, в том числе 1 рисунок, 8 диаграмм и 8 таблиц,

дополнительно – 21 приложение. Список литературы включает 158 источников.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ САМООЦЕНКИ

1.1. Психологические предпосылки конструирования учебных заданий, обеспечивающих формирование у школьников умений самооценки

Исходя из понимания психологических предпосылок как уже имеющейся системы научных знаний, мы определили следующие задачи данного параграфа:

- раскрытие сущности таких понятий как «умение», «самооценка»;

- выделение совокупности умений самооценки, которые должны быть включены в содержание образования в целях освоения их школьниками в качестве планируемого результата обучения;

- выявление психологических механизмов, лежащих в основе разработки подхода к организации содержания образования, функционально ориентированного на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить два подхода к раскрытию сущности понятия умения. Одна группа ученых рассматривает умение как составную часть деятельности, состоящую из совокупности действий, образованных на основе сформированных знаний и навыков [62; 70 и др.]. П.А. Рудик [105] отмечает, что способ выполнения деятельности предполагает наличие у субъекта знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения этой деятельности. Умение, по мнению, Б. Ф. Ломова [70] «предполагает хорошую ориентировку в новых условиях».

К.К. Платонов и Л.И. Уманский [91; 92] под умением понимают высшее человеческое свойство, проявляющееся в способности человека выполнять какую-либо деятельность, а формирование умения является конечной целью педагогического процесса, его завершением.

Е.Н. Кабанова-Меллер [47] под умениями понимает результат первого этапа овладения навыками. Она также подчеркивает, что умения необходимо формировать на основе приемов учебной работы, под которыми подразумевает систему больших или меньших действий, служащих для решения разного круга учебных задач.

В.П. Беспалько [15; 16; 17] считает, что ориентировочная часть деятельности – это и есть собственно знания, существующие в форме умственных действий, а умения – исполнительная часть деятельности, проявляющаяся в речевой или материальной форме.

М.А. Данилов [33] подчеркивает, что умение – это готовность человека к практической деятельности, выполняемой осознанно на основе имеющихся знаний.

Т.А. Ханнова [158] понимает под умением способность личности к эффективному выполнению определенной деятельности на основе имеющихся знаний в измененных или новых условиях, что способствует раскрытию, как содержательной, так и операционной стороны умения с позиции теории деятельности.

С.Ю. Головин [153] пишет: «Умение – это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; а навык – это автоматизированное действие, сформированное путем повторения, характерное высокой степенью освоения и отсутствием осознанной поэлементной регуляции и контроля» [153, с. 74]. А.В. Петровский [89] под умением обозначает владение сложной системой психологических и практических действий, которые необходимы для целесообразной регуляции деятельности имеющихся у субъекта знаний и навыков. Е.А. Милерян [74], В.П. Ушачев [130], И.А. Иродова [46] под умением понимают способность личности к определенным умственным и практическим действиям или операциям, которые формируются на основе системы знаний, направленных на достижение ясно осознанной цели. Данные определения не противоречит и позиции А.В. Усовой [128] и

А.А. Боброва [128], которые рассматривают сущность умения как готовность личности к определенным действиям или операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков.

Другая группа ученых рассматривает умение как один из этапов формирования навыка. Так, по мнению К.Н. Корнилова [57], умение – это один из существенных этапов в выработке навыка, в то время как навык – это завершенное умение приобретенных знаний и навыков. М. Ступницкая [124] считает, что не стоит разделять понятия «умение» и «навык», особенно применительно к общеучебным умениям и навыкам, поскольку в ежедневной учебной деятельности они выступают как единый комплекс «инструментов», которыми пользуется ученик.

Таким образом, смысл понятие «умение» сводится к его определению через различные родовые понятия: действия, высшее человеческое свойство [28], способность успешно достигать сознательно поставленной цели [74; 146], часть навыка, через связь умения со знанием – знание в действии [74]. Кроме того, разделяются понятия «умение» и «действие» и прослеживается связь между ними. Деятельность предполагает осознанное участие субъекта в акте взаимодействия с объектами среды. Формирование определенных умений субъекта происходит только в том случае, если он осознанно выполняет соответствующие действия на основе имеющихся у него знаний и, в свою очередь, сформированность базовых умений субъекта способствует выполнению им соответствующих действий на среднем и высоких уровнях. На основе вышеизложенного под *умениями мы будем понимать составной компонент освоенного школьником опыта осуществления деятельности, в ходе которой он осознанно выполняет определенные умственные и практические действия на основе владения знаниями о том, как действовать для достижения конкретной цели*.

Следовательно, для того, чтобы учащиеся смогли осознанно осуществлять самооценку хода и результатов своей познавательной деятельности, своих достижений в учебном процессе, необходимо в качестве

планируемого результата обучения рассматривать формирование у школьников базовых умений самооценки. А для этого важно иметь представление о том, каким должно быть содержание образования, а в частности, учебные задания.

Теоретические аспекты проблемы самооценки нашли отражения в трудах таких отечественных психологов, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, М.И. Лисина, А.И. Липкина, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, в зарубежной психологии – У. Джеймса, Ч. Кули, Д. Мида, К. Роджерса, Э. Эриксона и других [5; 19; 54; 55; 65; 122; 144; 34; 100; 149 и др.].

Термин «самооценка» ввел американский философ и психолог У. Джеймс [34], который впервые обратил внимание на двойственную природу самооценки и целостного «Я», в которую входил чистый опыт («Я» сознающее) и содержание этого опыта («Я» как объект, эмпирическое «Я»).

Познающее и действующее «Я» включает в себя:

- осознание своего существования отдельно от окружающего мира и обладание личной внутренней жизнью;

- осознание непрерывности и стабильности «Я» во времени;

- осознание своей целостности;

- осознание эффективности «Я» - способно контролировать действия и мысли.

Эмпирическое «Я» представляет собой итог всего того, что человек может назвать своим: физическое «Я», социальное «Я», духовное «Я», чувства, эмоции или самооценка, поступки человека.

Таким образом, у Джеймса [34] «Я» представляет собой трехкомпонентную структуру, в состав которой входит: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент. При этом деятельность, основанная на эмоциональных проявлениях, включает в себя все три компонента. Таким образом, под самооценкой У. Джеймс [34] понимал переживание определенных эмоций в свой адрес, которые не зависят ни от мнения окружающих, ни от каких-либо других внешних обстоятельств, а

являются отношением его способностей, обеспечивающих успешность или не успешность в том или ином деле и уровень притязаний личности. Самооценка, по Джеймсу, бывает двух видов – самодовольство и недовольство собой.

В современной психологии понятие «самооценка» также рассматривается двояко: с одной стороны как составляющая «Я-концепции» и личностного опыта человека [5; 19; 21; 41; 62; 92; 103; 123; 143; 144 и др.], с другой стороны, фиксируются способы, с помощью которых человек оценивает себя, то есть рассматривается как процесс оценивания, входящий в различные виды деятельности, в том числе и в учебную деятельность школьников [4; 5; 12; 32; 41; 66: 67 и др.].

В психологии наиболее изученным является проявление самооценки как личностного образования, принимающего непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, которой отводится центральная роль в общем контексте формирования личности, ее возможностей, направленности, активности, общественной значимости, и которая формируется при активном участии самой личности. Представление о самооценке как составляющей личностного опыта мы находим в трудах следующих ученых: Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, А.В. Захарова, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Л.Д. Столяренко, П.Р. Чамата, И.И. Чеснокова и др. [5; 19; 21; 41; 62; 92; 103; 123; 143; 144 и др.].

Все исследования, посвященные самооценке, как личностному образованию, можно разделить на три группы.

К первой группе относятся такие исследователи как Р. Бернс, С. Куперсмит, М. Розенберг, Н.А. Соколова, Е.Т. Спиркин, Н.С. Фонталова и др. [14; 61; 75; 117; 121; 132 и др.]. Они рассматривают самооценку как эмоционально-ценностный компонент «Я-концепции», как отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и наряду с «познанием себя» входит в самосознание, личностное суждение о собственной ценности,

позитивная или негативная установка, как чувство одобрения или неодобрения, самопринятие или самонепринятие, направленное на специфический объект, называемый «Я». Так, М. Розенберг [75] считает, что человек, обладающий чувством высокого самоуважения, чувствует себя достойной личностью, уважает себя за то, какой он есть. И, наоборот, низкое самоуважение порождает у человека чувство неудовлетворенности собой, собственной бесполезности, никчемности, то есть самонепринятие себя, как личности. Таких же взглядов на самооценку придерживается Р. Бернс [14], который отмечал, что в более узком смысле «Я-концепция» и есть самооценка, связанная с отношением к себе или к отдельным своим качествам. Используя это понятие, Р. Бернс [14] предложил дифференцированную структуру «Я-концепции», представляющую собой три составляющие:

1. «Образ Я» – представление индивида о самом себе.
2. Самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.
3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой [14, с. 58].

Таким образом, данные исследователи отождествляют понятия «самооценка» и «самоотношение», рассматривая самооценивание, как процесс возникновения устойчивой эмоции, чувства одобрения или осуждения по отношению к своему «Я», либо как оценочный аспект всех отношений к самому себе (положительно или отрицательно), какое имеет мнение о себе (благоприятное или неблагоприятное). Так, самооценка стала отождествляться с эмоционально-ценностным отношением субъекта к себе. Но, при таком подходе, как отмечает Л. В. Бороздина [21; 22] самооценка как самостоятельный предмет анализа исчезает.

Вторая группа исследователей рассматривает самооценку как взаимосвязь между уровнями «Я», как образование, которое обобщает прошлый опыт и структурирует новую информацию о самом себе, как регулятор деятельности и поведения. Корни подобного взгляда на самооценку лежат в исследованиях У. Джеймса, К. Роджерса, З. Фрейда, В.В. Дияновой, Т.М. Щеголевой, И.С. Кона, М.А. Резниченко, И.И. Чесноковой, и др. [34; 100; 134; 36; 54; 55; 98; 144 и др.]. При данном подходе самооценка рассматривается как определяющий конструкт в структуре самосознания и основа «Образа Я», обладающая когнитивным, аффективным и поведенческим компонентами, с помощью которых происходит изучение настоящего «Я» (каким я вижу себя в настоящий момент), реального «Я» (представление о себе в настоящем времени) и актуального «Я» (обозначение всего психологического в человеке в данный момент, включая бессознательные элементы). Соответствие между реальным и идеальным «Я», выступающим не только показателем высоты самооценки, но и регулятором поведения и деятельности человека, можно обнаружить лишь путем сравнения себя реального с собой идеальным, а, следовательно, в сознании присутствует некий эталон и критерии оценки себя. Таким образом, самооценка характеризуется различием между реальным и идеальными образами «Я» (должным «Я» и желаемым «Я»), между реальным «Я» и образом Человека, между когнитивными (социальное Я) и защитными компонентами (сила «Я») самосознания, между характеристиками силы «Я» и реальным поведением (групповая оценка личности). И.И. Чеснокова [144] указывает на наличие в структуре самооценки когнитивных аспектов, связанных с оцениванием, сопоставлением собственных личностных качеств, и ценностно-ориентационной составляющей – результата становления личности человека и его представлений о значимости тех или иных качеств личности, их ценности для достижения успехов, их моральной оценки обществом. Так, становится видно, что наиболее явно самосознание проявляется в самооценке, то есть в том, как личность организует процесс

оценивания своих достижений и неудач, своих качеств и возможностей, что делает самооценку важнейшим регулятором поведения человека.

А.В. Захарова [41] также рассматривает самооценку как важнейшее личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, формирующееся при активном участии самой личности и отражающее качественное своеобразие ее внутреннего мира. Рассматривая самооценку, как ведущий компонент саморегуляции, А.В. Захарова [41] разделяет регулятивные функции самооценки на собственно оценочные, контрольные, стимулирующие, блокирующие и защитные, подчеркивая также, что самооценка не только выполняет адаптивные функции, но и выступает в качестве фактора мобилизации человеком своих сил, реализации скрытых возможностей, творческого потенциала.

Следует особо подчеркнуть значимость для нашего исследования выдвинутого А.В. Захаровой положения: «Ядро самооценки составляют принятые субъектом ценности, которые определяют специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и самосовершенствования» [41, с. 5]. Таким образом, это говорит о том, что необходимо целенаправленно формировать у субъекта систему ценностей, с точки зрения которой, будет происходить процесс выработки собственного отношения к себе, к ходу и результатам своей деятельности.

Как установлено психологами [21; 22; 107; 110; 114; 143 и др.], в зависимости от своей формы самооценка может стимулировать, или, наоборот, подавлять активность человека. Неадекватная, низкая самооценка снижает уровень социальных притязаний человека, способствует развитию неуверенности в собственных возможностях, ограничивает перспективы человека. Завышенная самооценка приводит к переоценке своих сил и возможностей, постановке целей, которые человек не может выполнить, в результате чего появляется острый внутренний конфликт,

сопровождающийся эмоциональными переживания и снижением уверенности в собственные силы.

Психологи также подчеркивают важность формирования адекватной самооценки в подростковом возрасте для становления личности, ее «Я-концепции». Так, Е.И. Савонько, Е.А. Серебрякова, Л.С. Славина, Д.Б. Эльконин и др. [107; 110; 114; 148 и др.] связывают становление самооценки в подростковом возрасте с уровнем притязаний, уверенности в себе и ее роль как мотива поведения. Подростки начинают регулировать свое поведение через отношение к себе, к своим возможностям. Развитие этой функции самооценки исследователи связывают со становлением ее устойчивости, так как именно устойчивая самооценка выражает уже сформировавшееся отношение человека к себе и может оказывать существенное влияние на его поведение. Л.В. Благонадежина и Л.И. Божович [18; 19] полагают, что формирование устойчивой самооценки и уровня притязаний приводит к возникновению тех внутренних противоречий, которые сами по себе могут стать фактором психического развития личности. А. Бандура [11] также отводит самооценке важное место в практике обучения, обращая внимание на то, что она играет роль оценочного самоподкрепления в духе самовознаграждения или самонаказания. Адекватность самооценки обеспечивает более легкую и успешную адаптацию школьника в процессе учебной деятельности. Неадекватная же самооценка тормозит этот процесс, делая иногда его вообще невозможным. А.Н. Леонтьев [62] подчеркивает, что самооценке отводится центральная роль в общем контексте формирования личности, ее возможностей, направленности, а принятые личностью ценности составляют ядро самооценки. Самооценка обусловливает характер общения и взаимоотношения с другими людьми, определяет уровень целей и задач, которые подросток ставит перед собой, и к выполнению которых считает себя способным, что в свою очередь ярко проявляется в трудных жизненных ситуациях, в состоянии выбора. Представляя собой основной компонент

самосознания, самооценка является стержнем этого процесса, показателем индивидуального уровня развития личности. Оценить какое-либо проявление объективного или субъективного мира – значит определить свое отношение к нему.

Таким образом, самооценка может выполнять не только **регулирующую**, но и **мотивирующую функцию**, побуждая действовать, чтобы добиться позитивных самооценочных реакций, отражающихся в переживаниях удовлетворенности собой, самоуважении или терминальную функцию, заставляя человека прекратить деятельность, оказывающую острую недовольство собой и самокритику.

Однако, акцентирование регулирующей функции самооценки как основной фактически приводит к тому, что самооценка либо сливается с особым компонентом самосознания – «саморегуляцией», выделяемым многими авторами, либо теряет собственную функцию – функцию оценки.

Третье направление объединяет авторов, подчеркивающих собственно инструментальный (оценочный) аспект, рассматривающих самооценку как определенный вид или уровень развития самоотношения и самопознания. Такие авторы, как А.В. Захарова, Л.Д. Олейник, Д.Б. Ольшанский, С.Р. Пантелеев, В.В. Столин, О.В. Хухлаева, И.И. Чеснокова и др. [41; 80; 81; 86; 122; 138; 144 и др.] утверждают, что самооценка представляет собой особое образование самосознания, являющееся результатом развития самоотношения и работы самопознания, но в тоже время ни к одному из этих компонентов не сводится.

Так, О.В. Хухлаева [138] подчеркивает, что самооценка представляет собой результат развития самоотношения и работы самопознания, как единство знания человеком самого себя и отношения к себе, как определяющий вид или уровень развития самоотношения.

А.В. Захарова [41] и Д.Б. Ольшанский [81] представляют самооценку как двухуровневое образование, в состав которого входит чувственный (эмоциональный) и рациональный (когнитивный) компоненты. Однако,

Л.В. Бороздина [21; 22] утверждает, что такая трактовка самооценки не выявляет сущности изучаемого явления, поскольку не раскрывает качественного своеобразия единства самопознания и самоотношения, поскольку «Я-концепция» и самосознание, также, содержат подобные аспекты. Таким образом, фактически происходит отождествление структуры самооценки и самосознания. В результате эти два соподчиненных образования – самосознание и самооценка – полностью сливаются, вследствие чего самосознание редуцируется до самооценки, как его части, или, напротив, самооценка рассматривается до самосознания, что в обоих случаях неправомерно.

Если традиционно самооценка рассматривается как следствие развития самоотношения и самопознания или как единство этих компонентов, то, по мнению Л.В. Бороздиной [21; 22], самооценка – это специальная функция самосознания, не сводимая ни к одному из его элементов, ни к когнитивному измерению, ни к эмоциональному.

Под самооценкой Л.В. Бороздина [22] понимает: «*Наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, но не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей, поэтому самооценка отвечает на вопрос «Не что я имею?», а «Чего это стоит, что это значит, означает?»*» [22 с. 99]. Л.В. Бороздина считает, что природа самооценки кроется в осознании человеком, чем является для него то или иное знание о себе, в осознании его значимости для себя, за которым всегда стоит определенная система ценностей. Представление о себе служат определенным материалом для самооценивания, формируемая при этом самооценка, в свою очередь, задает модус самоотношению [22]. Согласно, Л.В. Бороздиной, не самооценка базируется на самоотношении, а наоборот, она сама способна вызывать то или иное отношение к себе, позитивное или негативное. Точка зрения Л.В. Бороздиной позволяет, на наш взгляд, наилучшим образом

различить конструкты самовосприятия, самоотношения и самооценки в единой структуре самосознания.

Таким образом, вслед за Л.В. Бороздиной [21; 22] под *самооценкой мы будем понимать, способность человека составлять определенное суждение о ценности, значении или качестве своих действий, поступков, сторон личности, то есть осознание человеком, чем является для него то или иное знание о себе, осознание его значимости для себя*. В таком контексте самооценка рассматривается как результат процесса оценивания, в ходе которого происходит приписывание значения своей личности и ее отдельным аспектам на некоторой шкале между полюсами «хорошо – плохо» или «важно – не важно». Собственно самооценка как суждение о ценности, значении или значимости своего «Я» в целом и его отдельных аспектов – это всегда **аксиологическая оценка**, содержащая маркеры «хороший – плохой», «позитивный – негативный».

Однако, существует еще позиция, в соответствии с которой самооценка рассматривается не только как результат, но и как непосредственно процесс самооценивания. В данном подходе **сущность самооценки заключается в оценивании (самооценивании) индивидом** своих психологических качеств, поступков, жизненных целей, возможностей их достижения, а так же оценивание (самооценивание) своих сил и устремлений, соотнесение их с внешними условиями и требованиями окружающей среды [25; 106]. Такие ученые как Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Н.А. Батурин, В.В. Давыдов, А.В. Захарова, А.И. Липкина и др. [4; 5; 12; 32; 41; 66: 67 и др.] подчеркивали, что для того чтобы оценить свои личностные качества, способности или результаты действий необходимо сравнить их с некоторым стандартом, основанием, критерием, нормой, идеалом, ценностью. В противном случае полученный результат можно лишь констатировать и описывать, но не оценивать как более или менее удавшийся [3], то есть в основе самооценочного процесса лежит сравнение. Таким образом, мы также будем исходить из понимания самооценивания как механизма сравнения,

сопоставления объекта с выбранным правилом, эталоном, нормой, моралью, идеалом, образом, ценностью и так далее.

Л.С. Выготский [28] пишет, что сравнивая себя с другими людьми в процессе деятельности, человек замечает у себя то, что сначала замечает у других, и в результате приходит к осознанию своих поступков и действий, свойств и качеств собственной личности. Происходит своеобразный перенос различных свойств личности, подмеченных у другого человека, на самого себя.

Важно отметить, что применение сравнения органично связано с наличием у человека идеала. Осознанный идеал выступает для школьника в качестве нравственного образца, по которому он стремится сознательно формировать самого себя, оценивать свои и чужие поступки.

А.Я. Арет [9] выделяет следующие виды сравнения:

1) тотальное, глобальное, или полное (когда идет сравнение себя с кем-то в целом, во всем);

2) парциальное, или частичное (когда сравниваем себя в отдельной области);

3) презентное (сравнение себя с кем-то в современности, в данный момент);

4) ретроспективное (сравнение себя с кем-то в прошлом, или сравнение «сегодняшнего Я» с тем, каким мы были в прошлом, год, пять, и т.д. лет тому назад).

С точки зрения цели и задач нашего исследования нам представляется ценным подход Н.А. Батурина [12] к структурному анализу процесса оценивания, который подчеркивает, что в любом акте оценивания присутствуют четыре структурных элемента:

1) объект оценки, воспринимаемый непосредственно или «извлекаемый» из памяти;

2) некое образование («эталон», «стандарт», «критерий», «личная шкала», «норматив» и так далее) для обозначения которого можно

предложить обобщающий термин «оценочное основание» или просто «основание»;

3) процесс сравнения объекта оценки и оценочного основания;

4) отображение в какой-либо форме результата оценивания в оценке-результате.

Для конкретизации представлений о структуре процесса оценивания существенный интерес представляет позиция Р.С. Лазарус и К.А. Смит [75] в рамках развитой ими когнитивной теории эмоций. Они выделяют пять компонентов когнитивной оценки:

1) **оценка мотивационной ревалентности** связана с личными интересами;

2) **оценка мотивационной конгруэнтности** соответствует личным целям, или не соответствует.

Эти две оценки определяют знак эмоций. Четыре вторичных компонента связаны со способностями человека и выбором стратегии поведения в сложившейся ситуации.

3) оценка потенциала проблемно-ориентированного копинг-поведения – можно ли изменить обстоятельства, сделав их конгруэнтными собственным целям;

4) оценка объяснимости (кто – я или другие – ответственны за сложившуюся ситуацию);

5) ожидание событий в будущем – ожидание того, что по тем или иным причинам обстоятельства изменяются, или не изменяются.

Р.С. Лазарус и К.А. Смит полагают, что **самооценивание** включает те же процессы, которые были выделены для оценки внешнего события: **релевантности того или иного представления о себе**, то есть насколько значима среда оцениваемого, насколько она связана с личными интересами, смыслами и ценностями, затрагивает образ жизни индивида и **оценка конгруэнтности**, то есть насколько оцениваемое представление о себе соответствует личным стандартам, целям, облегчает (затрудняет) их

достижение. Именно в результате такого соотнесения объект оценки «размещается» на шкале между «плюсом и минусом», между «очень хорошо» и «очень плохо», наделяясь субъективной значимостью.

Таким образом, на основе анализа существующих подходов к рассмотрению сущности самооценки и ее структурных характеристик, мы можем говорить о том, что самооценка представляет собой сложное структурное образование освоенного субъектом социального опыта, требующего целенаправленного формирования и играющего важную роль, как в становлении личности, так и в различных сферах деятельности, в том числе и учебной. Однако, несмотря на то, что исследования феномена самооценки продолжаются, нами было выделено ряд важных предпосылок, необходимых для понимания ее сущности и путей формирования.

1. Самооценка выступает одновременно и как процесс оценивания и как его результат.

2. Самооценка как результат оценивания рассматривается как сложное структурированное образование личности, проявляющееся в способности составлять определенное суждение о ценности, значении или качестве своих действий, поступков, сторон личности.

3. Самооценка неразрывно связана с потребностями, интересами, целями, мотивами, стандартами, а ядро самооценки составляет система ценностей человека.

4. Самооценка выступает как механизм саморегуляции поведения человека.

5. Самооценка, как процесс самооценивания, включается в любой вид деятельности, а том числе и учебно-познавательную, и всегда представляет собой сравнение своих качеств или себя в целом по каким-либо критериям, в качестве которых могут выступать идеалы, усвоенные нормы, социально-культурные стандарты, оценки других людей и так далее.

6. Суть процесса самооценивания состоит в оценке релевантности того или иного представления о себе – его сопоставление с личными интересами,

смыслами, ценностями – и в оценке конгруэнтности – соотнесение данного представления с личными стандартами и целями.

7. Основными структурными компонентами процесса сравнения являются объект, оценочное основание или критерий, соотнесение объекта и оценочного основания с целью нахождения сходств и различий предмета, и отображение результата оценивания в форме оценочного суждения.

В логике нашего исследования мы будем понимать самооценку, как составляющую учебной деятельности школьников. Под учебной деятельностью, вслед за Д.Б. Элькониным [148] мы будем рассматривать такую деятельность, которая направлена на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых учеником в качестве личных целей и приводящих к изменению субъекта деятельности, то есть деятельность по самоизменению субъекта. Целостная структура учебной деятельности включает в себя следующие основные составляющие: потребности и мотивы, учебную задачу, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки. А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн [62; 103] подчеркивают, что самооценка активно реализуется на последнем этапе этой цепочки при подведении итогов деятельности, когда личность оценивает (сравнивает) полученные результаты с запланированными. По мнению А.В. Захаровой [41], самооценка в учебной деятельности предполагает оценку субъектом деятельности процесса и результата работы, своих возможностей и способностей, важным условием формирования которой является постоянный анализ своей деятельности, достигаемых в ней результатов и размышления над способами работы. Однако, любая деятельность, в том числе и самооценочная, предполагает наличие готовности к ее выполнению. Под готовностью выполнять деятельность по самооцениванию Е.А. Ралькова [96] понимает такое состояние личности учащегося, которое характеризуется совокупностью *индивидуально личностных качеств* и *опыта*, направленных на осуществление деятельности самооценивания в учебном процессе и включает в себя три составляющих блока: личностный, когнитивный и

практический. *Личностный блок* готовности к самооценке складывается из наличия у учащегося потребности в самооценке и интереса к ней, определенный уровень самостоятельности и активности учащихся, а также предполагает наличие самоинтереса, и осознание себя как ценности. *Когнитивный блок* обеспечивается наличием у учащихся понятия о самооценке – ее сущности, специфике, видах и путях осуществления, возможностях ее формирования и совершенствования. К элементам *практического блока* относятся умения и навыки, необходимые для осуществления самооценки (навыки целеполагания и самоконтроля, умение анализировать свои действия, сравнивать полученные результаты с учебными результатами товарищей), составляющие в совокупности основу моделей учебного поведения.

Таким образом, конкретизируя наше понимание самооценки, мы будем рассматривать ее как составляющую учебной деятельности, в ходе которой учащиеся приобретают социальный опыт, характеризующийся наличием знаний о процессе и механизме протекания оценочного акта, сформированностью базовых умений, необходимых для осознанного осуществления оценочного акта на основе развитой системы ценностей культурообразного характера.

Поскольку самооценка в своей структуре имеет инструментальную составляющую, то для ее целенаправленного формирования в учебной деятельности, учителю необходимо сформировать у обучающихся определенных базовых умений, которые составляют основу процесса оценивания (самооценивания). Опираясь на результаты проведенного выше анализа психологических механизмов самооценки, мы считаем целесообразным исходить из следующей базовой совокупности умений самооценки:

- умение выделять критерии оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.);

- умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном;
- умение фиксировать субъектом обучения собственные мысли, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности;
- умение придавать оценке определенную форму, то есть умение грамотно формулировать оценочное суждение;
- умение отличать оценочное суждение от познавательного;
- умение зафиксировать динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности;
- умение осуществлять целостный оценочный акт.

Поскольку наше исследование направлено на разработку дидактических средств построения учебных заданий, обеспечивающих формирование у школьников умений самооценки в динамике ее качественных изменений, то для того, чтобы в дальнейшем нам выстроить экспериментальную работу, результаты которой будут опираться на критерии сформированности самооценки, нам важно иметь представления о качественной неоднородности самооценки, обнаруженной в исследованиях Е.В. Заика и Г.Е. Репкиной [99].

Авторы выделяют такие уровни самооценки как отсутствие самооценки, неадекватная ретроспективная самооценка, адекватная ретроспективная самооценка, неадекватная прогностическая самооценка, потенциально адекватная прогностическая самооценка, актуально адекватная прогностическая самооценка. В основу такого подхода положены поведенческие индикаторы, которые позволяют качественно охарактеризовать уровни сформированности самооценки школьников. В таблице 1 мы приводим характеристики таких уровней.

Таблица 1

Уровни сформированности самооценки в учебной деятельности

Уровни	Показатели	Поведенческие индикаторы

Отсутствие самооценки	Ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности в оценке своих действий – ни самостоятельно ни по просьбе учителя.	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценивать свои силы относительно решения поставленной задачи.
Неадекватная ретроспективная самооценка	Ученик не умеет и не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя	Пытаясь, по просьбе учителя, оценить свои действия ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи.
Адекватная ретроспективная самооценка	Умеет самостоятельно оценивать свои действия и содержательно обосновывать правильность или ошибочность результата, соотнося его со своей схемой действия.	Критически относится к отметкам учителя; не может оценивать свои возможности перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить других учеников.
Неадекватная прогностическая самооценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно ее решении, однако при этом учитывает лишь факт ее знакомства или незнакомства, а не возможность изменения известных ему способов действия.	Свободно и аргументированно оценивает уже решенные им задачи; пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывая лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру, не может этого сделать до решения задачи.
Потенциально адекватная прогностическая самооценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных ему способов действия.	Может с помощью учителя обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно с трудом.
Актуально адекватная прогностическая самооценка	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценивать свои возможности в ее решении, учитывая изменение известных способов действия.	Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свои силы, исходя из четкого осознания усвоенных способов и их вариаций, а также границ их

		применения.

Поскольку в своем исследовании под самооценкой мы будем понимать составляющую учебной деятельности, то нам необходимо рассмотреть существующие в психолого-педагогической литературе различные пути формирования самооценки школьников. Л.И. Божович а качестве механизма формирования самооценки рассматривает активную оценочную деятельность окружающих (взрослых и детей), а также усилия самого школьника по самонаблюдению, самоанализу, самоотчету и самоконтролю [19, с. 227].

Анализ исследований А.И. Липкиной [67, с. 38] показывает, что ведущая роль в формировании самооценки принадлежит приемам самооценивания своих работ, а также взаимооценивания работ одноклассниками и учителем с последующим обсуждением и выявлением несовпадений критериев оценки учащихся и учителя. По мнению А.И. Липкиной, неоднократное рецензирование и анализ чужих работ позволяет учащимся сформировать критическое отношение к собственной деятельности. Кроме того в формировании самооценки А.И. Липкина отводит ведущую роль педагогу, способному оказывать помощь школьникам с различной успеваемостью, тем самым изменять социально-личностную позицию ребенка, характер его деятельности, отношения к себе [67, с. 70] .

Согласно взглядам А.В. Захаровой, «самооценка как интегральное образование может приобрести позитивные характеристики лишь в том случае, когда учащиеся овладевают средствами объективного анализа и оценки (оценивания) предмета деятельности и самого себя как субъекта, то есть самооценка приобретает содержательный характер» [41, с. 10]. Из этого следует, что обучение школьников готовности осуществлять самооценку на основе использования комплекса соответствующих умений характеризуется этапностью. В первую очередь необходимо научить учащихся действию по оцениванию окружающих учащихся объектов, результатов деятельности

других и результатов своей деятельности, а далее переходить к оценке хода (процесса) и инструментов (способов) своей деятельности.

В этом отношении важно опираться на положение Ш.А. Амонашвили [4] о необходимости добиваться содержательной самооценки в процессе обучения школьников. Под содержательной самооценкой он понимает процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для того, чтобы выяснить уровень и качество продвижения, наметить и принять задачи для дальнейшего самосовершенствования. Формирование содержательной самооценки, по мнению Ш.А. Амонашвили [4], происходит по трем направлениям. Сначала содержательную оценочную деятельность осуществляет педагог, тем самым давая учащимся образцы или эталоны, с помощью которых происходит оценивание. Затем содержательная самооценка формируется в коллективной учебно-познавательной деятельности школьников, в процессе которой они также вырабатывают определенные нормы, взгляды, эталоны общественного мнения, на основании которых происходит процесс оценивания внутри группы учащихся. И, наконец, содержательная самооценка формируется в самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьника на основе двух предыдущих направлений за счет анализа своих знаний, умений, навыков у учащихся развивается содержательное и критическое отношение к себе. Это позволяет учащимся увидеть свое продвижение в учебной деятельности, а также строить планы дальнейшего самосовершенствования.

Таким образом, изучив психологические механизмы функционирования самооценки, а также ее структурные характеристики, мы смогли выделить теоретические положения, которые определяют базовые требования к организации содержания образования на уровне учебного материала, ориентированного на формирование у школьников умений самооценки.

Таким требованиями являются:

1. Введение в содержание учебного материала целостных образцов осуществления оценочного акта, включающих в себя все его структурные элементы: а) объекты, которые оценивают ученики, б) оценочное основание, с которым сравнивают ученики, в) осуществление процесса оценки, то есть собственно процесса сравнения г) фиксацию результатов оценивания в форме оценочных суждений.

2. Включение в содержание учебного материала всей совокупности выделенных нами умений самооценки:

- выделять критерии оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.);
- сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном;
- фиксировать субъектом обучения собственные мысли, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности.
- придавать оценке определенную форму, то есть умение грамотно формулировать оценочное суждение;
- отличать оценочное суждение от познавательного;
- фиксировать динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности;
- осуществлять целостный оценочный акт.

3. Включение в содержание учебного материала различных объектов, требующие оценивания: объекты, относящиеся к предметному содержанию и в процесс его освоения; объекты, представляющих собой продукт и процесс учебной деятельности любого другого субъекта обучения; объекты, представляющие собой продукты и процесс своей собственной учебной деятельности.

4. Включение в содержание учебного материала общечеловеческих ценностей, ценностей, отражающих прогресс самой личности, а также ценностей, отражающих специфику учебного предмета.

5. Включение в содержание учебного материала образцов (эталонов) оценки, придающих ей содержательный характер.

1.2. Учебное задание как педагогическое средство организации содержания учебного материала, направленного на формирование у школьников умений самооценки

Для построения комплекса учебных заданий, направленных на формирование у школьников умений самооценки необходимо раскрыть сущность таких понятий как «педагогическое средство», «учебное задание как педагогическое средство организации содержания учебного материала», а также рассмотреть существующие классификации учебных заданий.

Под педагогическим средством вслед за П.И. Пидкасистым [88], А.В. Хуторским [137], Н.Е. Щурковой [147] мы будем понимать любой материальный или идеальный объект, который использует в педагогической деятельности учитель и ученик и который оказывает эффективное влияние на результативность процесса обучения.

На сегодня единой классификации педагогических средств не существует. Чаще всего в педагогической литературе встречается деление педагогических средств на две большие группы: на материальные средства (информационно-предметные) и идеальные средства (формы представления знаний) [88]. Однако существуют и другие классификации средств обучения, разработанные такими авторами, как В.С. Безрукова, В. Оконь, П.И. Пидкасистый [13; 79; 88]. Вместе с тем наибольший интерес для нас представляют работы Л.Г. Селмушиной и Н.Г. Ярошенко [109]. Эти авторы вводят понятие «дидактический материал», как особый вид учебных пособий в виде карт, таблиц, набора карточек, тексты, учебное задание и многое другое, что дает возможность дифференцировать процесс обучения, повышать самостоятельность процесса обучения, осуществлять контроль знаний и умений, а также коррекцию учебной деятельности обучающихся.

Наиболее доступным для учителя и учащихся дидактическим материалом являются учебные задания в виде учебных вопросов, задач, упражнений, имеющих различные формы представления.

Вслед за этими авторами, основываясь на положении о единстве содержательной и процессуальной сторон обучения (В.В. Краевский), мы исходим из наличия собственно дидактических средств обучения, к которым относятся содержание образования и способы включения его в учебный процесс. Учебное задание, имея отношение к содержанию образования, выступает таким образом важным дидактическим средством, используемым для формирования умений и навыков.

Учебные задания с разных сторон изучались такими исследователями, как В.Г. Бейлинсон, И.К. Журавлев, Д.Д. Зуев, М.И. Ипполитов, И.Я. Лернер, О.А. Нильсон, В.А. Онищук, В.Ф. Паламарчук, А.И. Уман, А.М. Фридман, В.С. Цетлин и др. [38; 45; 63; 64; 82; 85; 127; 135; 139 и др.].

Так, в психологии для освещения понятия «задание» в своих научных работах, исследователи использовали такие термины как «цель», «ситуация», «условие», «форма». С.Л. Рубинштейн [104] пишет, что умственная деятельность человека состоит из выполнения заданий, суть которых сводится к следующему: «Цель, внесенная в состав условия – определяет задание». А, по мнению А.Н. Леонтьева [62], «задание – это цель, в основе которой лежат определённые условия».

В трудах Л.М. Фридмана и А.Я. Пономарева понятие учебных заданий раскрывается на основе проблемной ситуации, они пишут: «Модель любого признака проблемной ситуации можно назвать заданием» [135, 93, с. 287]. Таким образом, в содержании учебного задания фиксируется познавательное затруднение, обнаружение и разрешение которого предстоит осуществить обучающемуся в целях освоения определенной части социального опыта.

Поэтому не случайно И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, Д.Д. Зуев, И.Я. Лернер и др. [38; 44; 45; 63; 64 и др.] учебное задание рассматривают как способ фиксации социального опыта в составе содержания образования.

По мнению этих авторов, учебные задания – это очень удобная форма воплощения содержания образования на уровне учебного материала для того, чтобы актуализировать ту или иную деятельность ученика, вовлекать в процесс познания все его внутренние силы (ум, чувства, волю). В результате этой деятельности ученик извлекает содержание, которое необходимо усвоить, и делает его личным достоянием. Таким образом, учебное задание – это форма воплощения содержания образования на уровне учебного материала, специфическая для сферы обучения и достижения его целей [63].

В обозначенном контексте понятна мысль О.Р. Розыкова, который, сопоставляя учебное задание с учебным материалом, осмысливал его сущность как «видоизменённую форму учебного материала, исходящую из нужд обучения и учёбы» [101, с. 103].

Ю.К. Бабанский [152] под учебным заданием понимал средство интеллектуального развития, образования и обучения, способствующее активизации учения, повышению качества знаний учащихся, а также повышению эффективности педагогического труда. Он подчеркивал, что это понятие включает в себя такие средства, как вопрос, задача, учебная проблема и другие, используемые для активизации, главным образом, собственной учебной деятельности (учения).

В отличие от представленных выше позиций, в которых учебное задание рассматривается на уровне проекта содержания образования, в Российской педагогической энциклопедии под редакцией В.В. Давыдова [102], учебное задание понимается на уровне реализации этого проекта, предполагающего введение содержания в учебный процесс с помощью соответствующих методов, приемов и форм обучения (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). В этом случае учебное задание понимается как вид поручения учителя учащимся, в котором содержится требование выполнить теоретические или практические учебные действия, необходимые для достижения определенной цели.

В словаре терминов по общей и социальной педагогике А.С. Воронина [27] учебные задания характеризуются как разнообразные по содержанию и объему виды самостоятельной учебной работы, выполняемые учащимися по указанию педагога, как неотъемлемая часть процесса обучения и важное средство его активизации.

А.И. Уман [127] понимает учебное задание в широком смысле слова – как всевозможные виды деятельности интеллектуального и практического характера, осуществляемой учеником в процессе учения в ходе организованной учителем познавательной деятельности обучающихся. Учение А.И. Уман [127] рассматривает как деятельность ученика по усвоению содержания образования, состоящее в выполнении учеником различных учебных заданий.

Таким образом, исследователи многопланово рассматривают учебное задание, что является отражением основной закономерности обучения – единства содержательной и процессуальной сторон обучения (В.В. Краевский), а также подтверждением положения культурологической теории содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) о согласованности содержания на всех уровнях его рассмотрения – уровень общетеоретического представления (допредметный); предметный уровень (определение состава учебных предметов и их конкретного наполнения); уровень учебного материала (наполнение учебного предмета конкретным учебным материалом); уровень педагогической действительности – живого процесса обучения, когда учебный материал включается в процесс обучения; уровень сознания обучающегося, когда содержание образования становится достоянием личности обучающегося. При этом первые три уровня характеризуют проект содержания образования, а два последних характеризуют реализацию этого проекта в практике обучения. Таким образом, учебное задание правомерно рассматривать, с одной стороны, как способ фиксации содержания образования на уровне учебного материала, как проект определенной познавательной деятельности,

которую необходимо осуществить обучающемуся для достижения поставленных в ходе обучения целей. С другой стороны, когда речь идет о реализации этого проекта, учебное задание выступает в качестве конкретного указания обучающемуся, в качестве выдвигаемого ему требования (предписания) что-то сделать для того, чтобы выполнить определенные действия, ориентированные на достижение планируемой учителем целевой установки.

Рассмотрим классификации учебных заданий, существующие в педагогической теории. Данный анализ поможет нам сделать вывод о функциональных возможностях учебных заданий, ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, а также об их месте среди других типов учебных заданий.

А.О. Бурдин и В.Е., Володарский [23; 26] предлагают **классификацию учебных заданий, ориентированную на структурно-компонентный состав задания**, представленный следующими признаками: характер требования; состав исходных данных; способ решения.

Классификация по признаку «характер требования» включает задания на нахождение искомого, на конструирование, на доказательство.

При разделении по признаку «состав исходных данных» имеется в виду три подвида заданий: а) *с необходимыми данными*; б) *с избыточными данными*; в) *с недостающими данными*;

В работах таких авторов, как А.Е. Дмитриев, М.И. Зарецкий, Ф.Ф. Нагибин, В.А. Онищук и др. [37; 40; 76; 82 и др.] представлена **классификация учебных заданий, ориентированная на деятельность ученика**, которая имеет в своей основе следующие признаки: степень сложности деятельности; степень самостоятельности выполнения заданий; языковые и речевые формы, в которых протекает деятельность ученика.

По степени сложности В.А. Онищук [82] различает *пропедевтические, вводные и пробные задания*.

А.И. Уман [127] по степени сложности делит учебные задания на два вида:

1. Устные задания с развернутым выполнением операций, предполагающие развернутое выполнение состава операций во внешней речи, обычно используются на начальном этапе репродуктивной деятельности, например, простейшие задания для усвоения элементарных операций и логических конструкций в учебном материале.

2. Устные задания со свернутым выполнением операций, основанные на совершении операций во внутренней речи, предполагают свернутость некоторых операций процесса решения. Выполнение таких заданий базируется на достаточно развитой репродуктивной деятельности и производится в уме, «про себя». Следует подчеркнуть, что степень трудности устных заданий со свернутым решением не зависимо от качества операций (предметные или метапредметные) выше, чем письменных, предполагающих развернутое решение, которое осуществляется к тому вне строгих рамок времени. Исходя из этого, считаем целесообразным дополнить выделенные автором виды учебных заданий по уровню сложности еще разновидностями по уровню их трудности: устные задания с развернутым и свернутым выполнением операций; письменные задания с развернутым и свернутым выполнением операций.

По признаку «степень самостоятельности выполнения заданий» П.М. Азарская, Г.А. Аракелян, С.Л. Мендлина [2; 8; 73] выделяют *задания классные* и *домашние*. Домашние задания в отличие от классных предполагают полную самостоятельность деятельности. При этом домашние задания имеют ярко выраженный метапредметный характер, основанный на полной самостоятельной самоорганизации своей познавательной деятельности.

В зависимости от языка, используемого для предъявления содержания задания, на котором выражено задание, В.Е. Володарский, Л.М. Фридман, С.В. Чавдаров [26; 135; 141] *различают предметные, наглядно-графические*

и знаково-символические виды заданий. Данные виды заданий применяются на уроках в зависимости от возраста учащихся, например, предметным заданиям логично отводить больше места на начальном этапе обучения, а знаково-символическим в более старших классах.

М.И. Зарецкий, Ф.Ф. Нагибин и В.А. Онищук [40; 76; 82] выделяют **классификацию учебных заданий, ориентированную на деятельность учителя.** Поскольку данные задания созданы для управления деятельностью ученика учителем, авторы предлагают контрольные и проверочные задания. М.И. Зарецкий [40] выделяет учебные задания, направленные на коррекцию деятельности ученика. К ним он относит: *учебные задания предварительного характера, основные учебные задани*я, а так же дополнительные и *вспомогательные учебные задания*. Цель *дополнительных заданий* – сохранить формируемое умение (навык), упрочить его; *вспомогательные же задания* служат для исправления обнаруженных недочетов в формируемых умениях и навыков учащегося.

И.Я. Лернер и М.А. Ушакова [63; 129] предлагает **классификацию учебных заданий, ориентированную на содержание изучаемого материала.** Эта классификация основана на усвоении отдельных компонентов содержания образования. Авторы выделяют четыре типа таких заданий:

- *задание на усвоение знаний*;
- *задание на формирование умений и навыков*;
- *задание на приобретение опыта творческой деятельности*;
- *задание на приобретение опыта эмоционально-ценностного отношения к явлениям окружающей действительности*.

Внутри каждой из указанных групп возможна дальнейшая классификация учебных заданий. Так, в группе *заданий на усвоение знаний* можно выделить задания на усвоение предметных знаний и задания на усвоение методологических знаний. В свою очередь учебные задания на усвоение методологических знаний могут быть разделены на: *задания на*

усвоение смысла общенаучных понятий; *задания, способствующие системному усвоению отдельных видов знаний*; *задания, способствующие системному усвоению целостной дедуктивной теории*. Среди заданий *на формирование умений и навыков* различают: задания *на формирование умений в области изучаемого предмета*; задания *на формирование учебных умений, способствующих овладению данным предметом* и так далее. Следует подчеркнуть, что внутри рассматриваемой классификации наряду с заданиями на формирование умений из области изучаемого предмета предполагаются, хотя и четко не выделяются, учебные задания нового вида – метапредметные задания, которые направлены на формирование способов деятельности, освоенных на базе содержания одного или нескольких учебных предметов и применимых не только в рамках процесса обучения, но и при решении различных проблем в реальных жизненных ситуациях. В метапредметных учебных заданиях должна быть заложена актуальная для обучающегося проблема и направленность на ее разрешение.

М.Н. Скаткин [113] полагает, что учебное задание традиционно предстает перед учащимися в виде задачи, условия которой можно сразу же использовать для решения. Педагоги, предлагающие учащимся такие задачи, как бы совершают за последних ту интеллектуальную деятельность, которая реализуется у учеников в процессе поиска и формулировки условий конкретной учебной или реальной проблемной ситуации.

М.И. Махмутов [72] делит задачи на следующие виды.

1. Задачи, в которых условия сформулированы, но не содержат всех данных, которые нужны для их решения. Такие задачи делятся на *теоретические* и *практические*. Практические задачи тесно связаны с реальным учебным процессом. Найденное решение можно осуществить практически. При решении таких задач значение имеют не только умственная деятельность, знания, умения и навыки, но и сенсорная и двигательная активность (особенно при использовании ТСО и компьютеров),

практические познания. Эти задачи способствуют соединению технологии самообучения с практикой.

2. Упражнения-задачи, в которых не встречается незнакомых знаний, действий и операций. Они предназначены для упрочения ранее полученных знаний, для применения их в новых ситуациях, для приобретения и закрепления умений и навыков мыслительной деятельности. Среди них различают *тренировочные, учебно-производственные, рабочие* (завершающие). Упражнения не предусматривают выработку абсолютно нового знания, их нельзя применять для формулировки понятий, неизвестных учащимся, но можно с успехом использовать для углубления и закрепления знаний и умений.

3. Вопросы-задания – средство создания готовности к восприятию и усвоению новых понятий. В вопросах выделяются два новых аспекта: проверка наличных знаний и подведение к самостоятельному выводу. Вопросы подразделяются на две группы: *репродуктивные* и *продуктивные*. Репродуктивные вопросы обращены к памяти, продуктивные - к мышлению. Продуктивные вопросы развивают умственные способности, помогают ученикам усваивать умственные действия: анализ, синтез, сопоставление, выделение главного, подводят к самостоятельным умозаключениям, учат принятию практических решений. В основном вопросы служат для тренировки умственной деятельности, но при наличии достаточных знаний могут помочь и в формировании понятий.

Б.И. Федоров [131] делит учебные задания **по качеству познавательной деятельности**. Так, он выделяет *учебные задания «на (узнавание) знание», учебные задания «на понимание», учебные задания «на (интеллектуальное) умение*.

В зависимости от того, ставится ли школьная отметка за выполнение учебного задания или отметка не ставится вовсе, любые учебные задания можно разделить на две соответствующие группы:

- контролирующие (или контрольные) учебные задания или вопросы;

- регистрирующие учебные задания или вопросы.

Регистрирующие учебные задания не требуют обязательного оценивания результатов их выполнения в баллах, но лишь учитывают степень активности, участия конкретного ученика в их выполнении, т.е. степень активности в его самостоятельной работе. *Контролирующие* же учебные задания всегда предполагают оценивание в баллах.

Таким образом, можно говорить о том, что учебные задания выполняют различные педагогические функции, к которым Н.Г. Казанский [49] отнес:

1. *Задания обучающего характера* предназначены для более глубокого понимания изучаемых закономерностей, закрепления полученных знаний. Обучающие задания позволяют педагогам отслеживать процесс усвоения знаний. Следовательно, они выполняют диагностическую роль и могут быть использованы учениками для самодиагностики.

Обучающие задания в свою очередь делятся на *количественные (расчетные) и качественные.*

2. *Задания творческого характера*, обладающие объективной или субъективной новизной, для выполнения которых надо использовать ранее усвоенные знания, мыслительные умения и навыки.

3. *Задания поискового характера,* требующие максимальной самостоятельности, переходящей в автономность, способности оперировать приобретенными понятиями и усвоенными умственными действиями в нестандартных ситуациях. Поисковые задания в процессе решения не формируют новые понятия, но при их выполнении требуется умение применять знания в новых условиях.

4. *Задания прогностического характера* ставят проблемы, связанные с изменением исходных данных в зависимости от изменения одного или нескольких параметров. Такие задания относятся к наиболее сложным, поэтому их целесообразно применять в том случае, когда ученики уже получили достаточные мыслительные умения, навыки и ознакомились с

основными понятиями. Анализ результатов выполнения прогностических заданий позволяет судить о готовности к самообучению.

5. *Задания диагностического характера* служат для развития умения выявлять общие причины и следствия изучаемых явлений.

Рассмотрев существующие классификации учебных заданий, мы убедились в том, что учебное задание является универсальным педагогическим средством, направленным на достижение комплекса целей обучения, способствующим развитию интеллектуальных способностей учащихся и применяемым обоими субъектами обучения: учителем – для включения школьников в учебно-познавательную деятельность, а обучающимися для включения в познавательную деятельность, освоения учебного материала, самоорганизации и саморазвития. Вместе с тем анализ рассматриваемых классификаций позволил установить, что несмотря на отсутствие в них учебных заданий, обладающих метапредметной сущностью, все-таки необходимость выделения подобных видов учебных заданий последнее время становится острой необходимостью. В частности, речь идет и об учебных заданиях, ориентированных на формирование у школьников умений самооценки.

Следовательно, следующей задачей нашего исследования является выработка подходов к моделированию такой группы учебных заданий, использование которых позволяет формировать выделенную нами совокупность базовых умений самооценки как планируемого результата обучения. Для этого прежде всего необходимо понять, какие отличия будут иметь данные учебные задания по сравнению с учебными заданиями других видов.

Опираясь на представленные в первом параграфе базовые требования к организации содержания учебного материала, обеспечивающего формирование у школьников умений самооценки, нами были выделены особенности, которыми должна отличаться данная группа учебных заданий. Под особенностями мы будем понимать некие построения, придающие

учебному заданию дидактическую особость и помогающие ему реализовать те или иные образовательные функции.

Поскольку важнейшей функцией рассматриваемого вида заданий выступает их ориентация на формирование умений самооценки, то к таким особенностям целесообразно отнести следующие.

1. Содержание задания должно описывать какую-то значимую для обучающегося учебную и жизненную ситуацию, имеющую для него эмоционально-ценностную окрашенность и побуждающую школьников испытывать переживания различной модальности: положительные и отрицательные эмоции, удивляться, восхищаться, недоумевать. Это, в свою очередь, выльется в отношение к изучаемому объекту, а отношение – это знание, наполненное личностным смыслом, на основе которого формируется личностная система ценностей учащихся, составляющая ядро самооценки как базы для осуществления оценивания.

2. Отражение в содержании заданий общечеловеческих ценностей, как неких абсолютов, которые значимы, принимаются и развиваются всем человеческим родом в условиях любых общественно-исторических изменений цивилизационного развития. А также ценностей, обеспечивающих прогресс самой личности, ценности, отражающие содержание, осваиваемой предметной области.

3. Включенность в содержание заданий конкретных представлений о сущности и механизмах процессов самооценки.

4. Ориентация содержания заданий на необходимость осуществления обучающимися умений, характеризующих инструменты самооценки:

- умение выделять критерии оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.);
- умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном;
- умение фиксировать субъектом обучения собственные мысли, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности.

- умение придавать оценке определенную форму, то есть умение грамотно формулировать оценочное суждение;
- умение отличать оценочное суждение от познавательного;
- умение фиксировать динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности;
- умение осуществлять целостный оценочный акт.

5. Наличие в структуре учебного задания оценочного основания (эталона), представленного прямо или скрыто в виде познавательных критериев, указаний, договоренностей, плана, зафиксированного на материальном носителе или внутренней системы ценностей.

6. Направленность заданий на оценку следующих объектов:

А) объектов, относящихся к предметному содержанию, например**,** целостные тексты и учебные задания, отдельные теории, открытия, явления, ситуации, утверждения, высказывания ученых и другое.

Б) объектов, представляющих собой продукты учебной деятельности одноклассников, например, их устные ответы у доски, письменные ответы на вопросы, решение задач, рефераты, творческие работы, лабораторные работы, доклады, сообщения, письменные работы, макеты, поделки и многое другое.

В) объектов, выступающих собственными продуктами учебной деятельности школьников, например, домашние задания, устные ответы у доски, письменные ответы, рефераты, творческие работы, лабораторные работы, доклады, сообщения, макеты, поделки и многое другое.

Г) объектов, относящихся к самому процессу освоения учебного материала, например, формы, методы, приемы, с помощью которых организован урок, подаются учебные задания, тексты, фильмы, схемы и другое, а также организуется собственная деятельность школьника.

7. Направленность требований, содержащихся в задании, на оценку процесса протекания учебной деятельности других субъектов образовательного процесса (одноклассников, учителя), а также своей

собственной учебной деятельности. Мы полагаем, что к процессу протекания учебной деятельности других субъектов образовательного процесса можно отнести характер взаимодействия субъектов обучения, их активность в решении учебных задач, стиль общения, принимаемая на себя роль и другое. К процессу протекания своей собственной учебной деятельности можно отнести уровень работоспособности, активности учащихся на уроке, уровень освоения учебного материала в ходе учебной деятельности, свои возможности, ощущения эмоции, трудности, возникающие в ходе учебной деятельности, а также характер взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса (одноклассниками и учителем), стиль их общения, принимаемая на себя роль и другое.

Принимая во внимание представленные особенности учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, нельзя игнорировать выдвинутое А.И. Уманом [127] положение о том, что в процессе обучения важно не отдельное учебное задание само по себе, а организация заданий в некую систему (комплекс), что предполагает сочетание заданий, их взаимосвязь, упорядочивание и иерархию. В такой системе (комплексе) на первый план А.И. Уман [127] ставит связи между учебными заданиями. Эти связи определяются прежде всего, особенностями объекта, на постижение которого направлен комплекс учебных заданий.

Опираясь на идеи А.И. Умана [127], мы ставим задачу не просто выделить совокупность учебных заданий по формированию умений самооценки у школьников, но и выстроить их в некий комплекс. Связи внутри этого комплекса будут вытекать из понимания сущности и структуры самооценки, а также из условий ее формирования. Для построения комплекса учебных заданий, направленных на формирование самооценки школьников, нам необходимо выделить ряд педагогических требований (принципов), как исходных положений. На наш взгляд, использование таких принципов придаст комплексу учебных заданий целостность и наибольшую продуктивность в отношении формирования у школьников умений

самооценки. Следующий этап нашего исследования будет посвящен формулированию и обоснованию педагогических принципов построения комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, и разработке на этой основе дидактической модели такого комплекса.

1.3. Дидактическая модель комплекса учебных заданий, обеспечивающих формирование у школьников умений самооценки

Прежде чем переходить к выделению педагогических принципов, лежащих в основе построения модели комплекса учебных заданий, направленных на формирование умений самооценки школьников, необходимо разобраться в сущности такого понятия, как «педагогический принцип».

Проанализировав исследования таких авторов, как В.И. Андреев [6], П.И. Пидкасистый [90], И.И. Прокопьв [95] и др. мы можем сделать ряд важных выводов.

1. Педагогические принципы представляют собой систему основных требований, предъявляемых к обучению и воспитанию, соблюдение которых позволит эффективно достигать поставленные педагогические цели.

2. Педагогические принципы выводятся из закономерностей и являются итогом научного осмысления достижений научной мысли прошлого и обобщения передовой современной практики.

3. Педагогические принципы являются нормативным и обязательным условием осуществления целостного педагогического процесса, поскольку имеют практическое, прикладное значение: во-первых, полностью раскрывают и характеризуют цели обучения и воспитания; во-вторых, используются для отбора содержания, методов, средств, форм и связи между ними, то есть участвуют в построении педагогического процесса; в-третьих, используются как критерии эффективности протекающих образовательных

отношений, обеспечивающих развитие их участников, а также реализации закономерностей педагогического процесса.

Для того, чтобы создать дидактическую модель комплекса учебных заданий, направленных на формирование у школьников умений самооценки, нам необходимо выделить ряд педагогических принципов, предъявляющих требования к отбору в него учебных заданий и к установлению внутренних связей между ними. Для этого мы опирались на выделенные нами в первом параграфе закономерности, раскрывающие специфику процесса функционирования самооценки, этапы ее развития и определяющие базовые требования к организации содержания образования. В результате сформулированы следующие принципы.

Принцип полинаправленности процесса оценивания вытекает из идей А.В. Захаровой [41] о том, что процесс формирования умений самооценки будет протекать более полноценно и выступать планируемым результатом обучения в том случае, если учащийся получит опыт по оцениванию разнообразных объектов, в том числе и не связанных с его собственной личностью. Поскольку целью нашего исследования является формирование умений самооценки в условиях учебной деятельности в обучении, то перед нами встала задача выделить объекты, которые ученику необходимо оценивать именно в процессе обучения. Анализ педагогической практики позволил разделить множество объектов, требующих оценивания в процессе обучения, относительно личности ученика на объекты, которые лежат вне его личности, и объекты, которые тесно связаны с самой личностью ученика. И если объекты, лежащие за пределами личности, включаются в процесс оценивания, то вторая группа объектов подвергается самооценке.

Часть объектов, находящихся за пределами личности учащегося, лежит *в области содержания образования* и представляет собой как учебные тексты и учебные задания в целом, так и теоремы, законы, схемы открытия, явления, поступки вымышленных героев, их высказывания, цитаты,

утверждения и многое другое. Другая часть объектов оценивания включена в *сам процесс освоения содержания учебного материала*. К ним относятся формы, методы, приемы, с помощью которых организуются уроки, предъявляются тексты, учебные задания и многое другое. Выбор данных объектов продиктован необходимостью подготовить учащихся к осуществлению самого процесса оценивания, вооружив их необходимыми знаниями, а также получить первоначальный опыт по оцениванию объектов, включенных в содержание образование и в процесс по его освоению.

Так же объектами оценивания, лежащими за пределами личности ученика, являются *другие субъекты обучения* (учителя, одноклассники). В данной группе объектов *оцениванию подлежат:*

1) продукты учебной деятельности одноклассников: устные ответы у доски, письменные работы в форме домашних заданий, самостоятельных, контрольных и лабораторных работ, рефераты, сообщения, творческие задания и многое другое;

2) процесс протекания учебной деятельности одноклассников и способы, используемые учителем в целях ее организации: степень включенности в процесс познания, взаимодействие, возникшее на уроке между учащимися и учителем (стиль общения, социальная роль, активность и другое).

Оценивание объектов данной группы позволит учащимся научиться фиксировать, замечать успехи и продвижение в процессе осуществления учебно-познавательной деятельности своих одноклассников, а это, в свою очередь, станет основой для самооценивания собственного продвижения.

Наконец, объектом оценивания является и *собственно личность ученика*, его внутренние характеристики (настроение во время выполнения учебой деятельности, интересы и потребности, возникающие в процессе обучении и другое), степень включенности в процесс учения, учебные достижения и продукты учебной деятельности, что и является

непосредственно самооценкой. В данной группе объектов *оцениванию подлежат:*

1) собственные продукты учебной деятельности: устные ответы и письменные работы в виде домашних заданий, самостоятельных, контрольных, лабораторных работ, рефератов, сообщений, творческих заданий и так далее;

2) *степень и ход включенности учащегося в учебный процесс*: готовность учащихся включаться в ту или иную учебную деятельность, степень включенности учащихся в учебный процесс (ощущение, мысли, чувства, переживания, настроение, уровень активности), взаимоотношение учащихся с другими субъектами образовательного процесса.

Таким образом, выделенный нами принцип полинаправленности процесса оценивания выдвигает требование включить в комплекс учебных заданий по формированию умений самооценки такие задания, содержание которых основано на многообразии учебных объектов, подвергающихся оцениванию учащимися в процессе обучения. В связи с этим, нами были выделены и включены в содержание комплекса следующие типы (группы) учебных заданий:

1. Группа учебных заданий, направленных на оценку объектов, включенных в содержание учебного материала и в процесс его реализации.
2. Группа учебных заданий, направленных на оценку объектов, представляющих собой продукт и процесс учебно-познавательной деятельности любого другого субъекта обучения.
3. Группа учебных заданий, направленных на собственно самооценку:
   3.1. Учебные задания, направленные на самооценку продуктов собственной учебно-познавательной деятельности школьников;
   3.2. Учебные задания, направленные на самооценку школьниками способов осуществления своей учебно-познавательной деятельности.

Принцип структурной полноты становления процесса самооценивания базируется на идеях таких исследователей как Б.Г. Ананьев, Н.А. Батурин, С.М. Вишнякова, В.В. Давыдов, А.В. Захарова, А.И. Липкина и других [5; 12; 25; 32; 41; 66; 67 и др.], которые рассматривают самооценку как процесс оценивания, механизмом которого является сложный четырехкомпонентный оценочный акт, включающий в себя:

- объект оценки, воспринимаемый непосредственно или извлекаемый из памяти;

- некое образование, называемое в различных работах по-разному («эталон», «стандарт», «критерий», «личная шкала», «норматив» и другое), для обозначения которого можно предложить обобщающий термин «оценочное основание» или просто «основание»;

- процесс сравнения объекта оценивания с оценочным основанием;

- результат оценивания, отраженный в форме оценочного суждения.

Таким образом, мы можем полагать, что процесс формирования умений самооценки будет полноценным и действенным только тогда, когда в нем не просто присутствуют все вышеназванные структурные компоненты оценочного акта, но и созданы условия для их поэтапного освоения учащимися в процессе обучения. Для того, чтобы реализовать этот принцип, в комплексе учебных заданий по формированию умений самооценки школьников, нам необходимо более подробно проанализировать сущность каждого структурного компонента оценочного акта.

Первым структурным компонентом оценочного акта является объект оценки. Под объектом оценки, опираясь на идеи психологов [5; 32; 41; 62; 66; 67; 72 и др.], мы будем понимать все то, что будет подвергаться оцениванию учащихся в процессе обучения. Опираясь на принцип полинаправленности процесса оценивания, нами были выделены объекты, входящие в состав оценочного акта, представленные выше.

Вторым структурным компонентом оценочного акта является оценочное основание. Вслед за Н.А. Батуриным [12] под оценочным основанием мы будем понимать совокупность представлений о степени выраженности какого-либо свойства предметов и явлений, которая «накоплена» в процессе социализации и в индивидуальном опыте взаимодействия с предметами и явлениями, относимыми субъектами к одному классу, и которая нечетко упорядочена по принципу превосходства в степени выраженности данного свойства в процессе «наивного шкалирования». Совокупность таких представлений может объединяться в целостное представление о нормальном, типичном, среднем, должном предмете или явлении, то есть оценочное основание – это представление о единичном, но действительно эталонном объекте, признанном таковым на основе индивидуального или социального опыта. С.М. Козловский [53] подчеркивает, что оценочное основание специально формируется в процессе обучения технике оценивания за счет знакомства с совокупностью критериев по созданию эталонных объектов, то есть эталон может, как задаваться в готовом виде учителем, так и самостоятельно создаваться в процессе совместной деятельности учителя и учащихся.

Третьим структурным компонентом и центральным звеном оценочного акта является процесс сравнения объекта оценки с оценочным основанием. Согласно определению, данному в философском энциклопедическом словаре, сравнить значит сопоставить одно с другим, с целью выявить возможные отношения, поэтому признавая сравнение центральным звеном оценки, необходимо учитывать, что при оценивании происходит отражение отношений, а не свойств. Отношения превосходства получают выражение в сравнительной степени прилагательных и наречий [56], то есть в словах «больше», «раньше», «длиннее» и так далее. Их сходство с оценочными категориями очевидно. Отличие же между обычным отражением отношений превосходства и оценкой заключается в том, что при оценивании сравнение производится не между двумя единичными объектами, а между объектом

оценки и оценочным основанием, то есть накопленным и обобщенным представлением об обычном, усредненном объекте. Формирование такого оценочного основания происходит как раз за счет «обычного» отражения отношений превосходства между парами единичных объектов. Таким образом, мы исходим из понимания сравнения как некой мыслительной операции сопоставления объекта с оценочным основанием, с целью установления степени сходства и различий между ними [12].

Четвертым и последним компонентом оценочного акта является отражение результата оценивания в форме оценочного суждения. Б.А. Кислов под оценочным суждением понимает результат процесса оценивания, то есть воспроизведение в идеальной форме ценностных свойств оцениваемого объекта [51]. Н.А. Батурин [12] рассматривает оценочное суждение как психический процесс отражения объект-объектных, субъект-субъектных и субъект-объектных отношений превосходства и предпочтения, который реализуется в ходе сравнения предмета оценки и оценочного основания. Такие ученые, как Ш.А. Амонашвили, и Р.Ф. Кривошапова, О.Ф. Силютина, Г.И. Щукина, и др. [4; 58; 146; и др.] говорят об оценочном суждении как о развернутом глубоко мотивированном рассуждении, являющимся результатом соотнесения хода и результата деятельности с намеченным эталоном, в результате которого устанавливается уровень и качество достижения каждого учащегося, определяется степень успешности в выполнении задания, принимаются задачи для дальнейшего продвижения в процессе обучения и другое.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблематике реализации оценочного акта [4; 5; 12; 32; 41; 66; 67 и др.], позволил нам выделить последовательность шагов, следование которым поможет учащимся осознанно и самостоятельно осуществлять процесс оценивания. К таким шагам целесообразно отнести:

1. Зафиксировать объект, который будет подвержен оцениванию (данный объект может задаваться учителем или выбираться самим учащимся или совместными усилиями).

2. Выделить критерии оценки заданного объекта или целостного эталона (могут быть заданы учителем в готовом виде или выбираться самим учащимся или совместными усилиями).

3. Сопоставить и противопоставить оцениваемый объект с критериями оценки.

4. Установить черты сходства и различия между оцениваемым объектом и критериями оценки.

5. Отобразить результат оценки в виде оценочного или познавательного суждения.

Таким образом, выделенный нами принцип структурной полноты становления процесса самооценивания требует включить в комплекс учебные задания, направленные на поэлементное освоение учащимися всех вышеперечисленных структурных компонентов оценочного акта, а также включение учебных заданий, направленных на применение и отработку целостного оценочного акта.

Принцип мотивационно-ценностной направленности самооценки основан на взглядах К.А. Абульхановой-Славской, Л.В. Баевой, Л.И. Божович, Л.В. Бороздиной, А.Н. Леонтьева, А.И. Липкиной, Р.С. Лазарус, И.М. Осмоловской, К.А. Смит, А.А. Реан и др. [1; 10; 19; 21; 22; 62; 66; 67; 75; 83; 97 и др.] о том, что ядро самооценки составляют принятые субъектом ценности, что система ценностей учащихся выступает тем эталоном, основанием, опираясь на которое и осуществляется процесс, как оценивания, так и самооценивая. Отсюда мы можем сделать вывод о важности, сформированной у школьников системы ценностей созидательной направленности. Опираясь на работы таких ученых, как С.Ф. Анисимов, Я. Гудечик, М.С. Каган, И.Я. Лернер, В. Оконь, И.М. Осмоловская, З.Н. Чавчавадзе и др. [7; 31; 48; 63; 64; 79; 83; 124 и др.] мы будем понимать

ценность как предмет, процесс, свойство, идею, норму, цель, природные и общественные явления, имеющие положительную значимость для отдельной личности или человечества в целом, тем самым удовлетворяющие потребности личности и вызывающие у нее положительные эмоции. Ценности выполняют две основные функции. Во-первых, позволяют индивиду занять определенную позицию, обрести свою точку зрения и осуществлять процесс оценивания, являясь оценочным основанием (эталоном), относительно которого будет осуществляться сравнение. Во-вторых, ценности играют мотивирующую роль, являясь основой поступка и регулируя деятельность человека по достижению целей, соотносимых с ценностями, включенными в структуру личности, то есть ценности можно считать внутренним механизмом саморегуляции личности [69]. В работах Р.С. Лазарус и К.А. Смит [75] подчеркивается, что если оцениваемая индивидом область является значимой для человека, соответствует его личным целям, связана с его интересами, личностными смыслами, затрагивает его образ жизни, то изменяется поведение индивида. Если система ценностей человека имеет культуросообразный характер, то он ставит перед собой цели, направленные на личностный рост и устранение недостатков, препятствующих их достижению, у него появляется потребность в самосовершенствовании, самодвижении, построении себя как личности, то есть идет процесс активного саморазвития.

Таким образом, исходя из вышесказанного, принцип мотивационно-ценностной направленности требует, чтобы комплекс учебных заданий по формированию у школьников умений самооценки имел ценностную ориентацию, соответствующую ценностям культуры. Исходя из функций, которые выполняет развитая система ценностей школьников, нами были выделены три группы ценностей, которые должны быть отражены в составе комплекса учебных заданий по формированию у школьников умений самооценки.

Первая группа – **общечеловеческие ценности**, как некие абсолюты, которые значимы, принимаются и развиваются всем человеческим родом в условиях любых общественно-исторических изменений цивилизационного развития и предполагающие осмысление единства человечества, сохранение совокупного духовного опыта [69].

Опираясь на работы И.А. Зимней, Л.Я. Зориной, В.А. Караковского, И.Я. Лернера, Н.Д. Никандрова, И.М. Осмоловской, А.Д. Солдатенкова, Р.Н. Щербакова, Н.Е. Щурковой и других [43; 44; 50; 63; 64; 77; 83; 119; 145; 147 и др.] мы отобрали общечеловеческие ценности, формирование которых должно быть включено в комплекс учебных заданий по формированию умений самооценки школьников. К таким общечеловеческим ценностям следует отнести [69]:

1) *свобода*, как акт человеческой активности (сознания, прозрения, творчества), знаменующий переход к независимости от внешнего мира, точнее от внешней детерминации к внутренней обусловленности сознания и поведения, как осознанную необходимость действовать в соответствии с нормами, правилами, законами общества;

2) *нравственность*, как форма духовности, характеризующаяся внутренним принятием нравственных принципов и норм собственного поведения, выполняя их по внутреннему убеждению;

3) *добро*, как альтруистическую направленность человека, его сострадание и милосердие как проявление его высшей человеческой способности – любви;

4) *истина*, как ценность познания разума, понимания сущности Бытия, мироздания;

5) *красота*, как ценность совершенства, гармонизации, приведение в соответствии с идеалом, стремление к нему;

6) *природа*, как окружающий нас мир, который существует независимо от нашего сознания и желания, по своим законам и представляющий условия для жизни;

7) *труд*, как основа человеческого бытия, условие человеческой жизни;

8) *знания*, как результат разнообразного и прежде всего творческого труда, как средство к достижению цели, развития личности;

9) *семья*, как начальная ячейка общества, естественная среда развития ребенка, где закладываются основы будущей личности;

10) *мир*, как покой, согласие между людьми, народами, главное условие существование человеческой цивилизации;

11) *отечество*, как единственная, уникальная для каждого человека Родина, данная ему судьбой, доставшаяся от его предков.

Вторая группа – **ценности, обеспечивающие прогресс самой личности**, ее саморазвитие, которые помогут учащимся целенаправленно, сознательно развивать свою индивидуальность, особость, целостность собственной личности. К данной группе ценностей мы отнесли [69]:

1) *активность*, как способность личности проявляться в творчестве, волевых актах, общении, способность производить преобразование в мире на основе присвоенных богатств материальной и духовной культуры;

2) *трудолюбие*, как целостное отношение к труду и возможность выполнения трудовой деятельности;

3) *самоценность*, как субъективное ощущение ценности собственной личности, силы своего «Я», собственного достоинства, характеризующаяся верой в себя и свои возможности;

4) *критичность*, как конструктор всяких норм;

5) *творчество*, как совокупность способностей, мотивов, знаний, умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью;

6) *самоопределение*, как потребность выбора, принятия решения по отношению к себе, которые ведут к реализации своих сил, понимание задач в каждой конкретной ситуации, определение адекватной линии поведения, акт нравственного и волевого выбора, независимость в решении проблемы;

7) *самооценка*, как сформированная потребность оценивать все проявления учебно-познавательной деятельности, включая свои образовательные продукты, а также ход и результат процесса обучения с целью непрерывного саморазвития.

Третья группа – **ценности, отражающие специфику содержания учебного предмета.** Так, для учебного предмета «Биология» характерны такие ценности как [69]:

1) *человек и его жизнь*, как абсолютная ценность, высшая субстанция;

2) *здоровье*, как необходимое условие развития человека и общества в целом;

3) *валеологические знания* – знания, способствующие поддержанию здоровья человека;

4) *личная гигиена*, как условие для сохранения здоровья человека, правильной организацией его быта, труда и отдыха;

5) *режим жизнедеятельности*, как регулярная смена трудовой деятельности и отдыха, являющаяся необходимым условием нормальной жизнедеятельности человеческого организма;

6) *планета Земля*, как знание о том, что Земля – единственная планета, где есть условия для существования и развития жизни;

7) *жизнь в глобальном ее понимании*, как осознание того, что любая жизнь самоценна и имеет право на существование, вне зависимости от ее полезности и бесполезности по отношению к человеку.

Анализ теоретических положений, а также современной практики школьного обучения позволяет прийти к выводу о том, что принцип мотивационно-ценностной направленности в процессе построения комплекса учебных заданий, обеспечивающих формирование у школьников умений самооценки, можно реализовать двояко: придать всем учебным заданиям мотивационно-ценностную окраску или выделить и включать в учебный процесс специальные группы ценностно-ориентированных и мотивационных

учебных заданий. С примерами таких заданий можно ознакомиться в приложении 1 и 2.

Принцип полноты представленности всей совокупности умений самооценки в составе комплекса учебных заданий позволит нам добиться осознанного включения учащихся в деятельность по самооцениванию. Данный принцип опирается на взгляды Л.С. Выготского [28] о процессе интериоризации, а также на психологическую структуру деятельности, разработанную А.Н. Леонтьевым [62].

Поскольку самооценка представляет собой деятельность, то основной задачей учителя становится создание условий для интериоризации деятельности по самооценке учащихся. Под интериоризацией Л.С. Выготский [28] понимал процесс формирования внутренних структур человеческой психики посредством освоения опыта осуществления внешней социальной деятельности, присвоение жизненного опыта, становление психических функций и развития в целом. Иными словами, интериоризация деятельности по самооценке школьника приводит к формированию готовности осуществлять самооценку, что позволит ему целенаправленно и осознанно включаться в процесс самооценочной деятельности.

А.Н. Леонтьев [62] подчеркивает, что для успешного осуществления деятельности необходимы три условия – *знания*, *умения* и *мотивация*. Л.С. Выготский [28] говорит о том, что, прежде чем стать достоянием разума, любая сложная деятельность должна быть организована вовне. Для этого учащимся предлагаются учебные задания, направленные на оценку разнообразных объектов. Условием интериоризации деятельности по самооценке во внутренние структуры психики учащихся являются, прежде всего, умения, заложенные в учебных заданиях, входящих в состав комплекса по формированию самооценки школьников.

Исходя из приведенного в первом параграфе анализа психологических механизмов самооценки, нами были выделены базовые умения, освоив,

которые учащиеся смогут включиться в процесс самооценки осознанно. К таким умениям мы отнесли:

- умение выделять критерии оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.);
- умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном;
- умение фиксировать субъектом обучения собственные мысли, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности;
- умение придавать оценке определенную форму, то есть умение грамотно формулировать оценочное суждение;
- умение отличать оценочное суждение от познавательного;
- умение фиксировать динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности;
- умение осуществлять целостный оценочный акт.

Опираясь на работы Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева [28; 30; 62], нами были выделены следующие этапы интериоризации умений самооценки, которые должны найти отражение как в видовом разнообразии учебных заданий внутри комплекса, так и в процессе введения этого комплекса в учебный процесс:

1. Создание у учащихся мотивации к овладению умениями оценивать все проявления своей учебно-познавательной деятельности. На этом этапе учитель проговаривает с учащимися важность включения в деятельность по самооценке всех аспектов хода и результатов своей учебно-познавательной деятельности, как залога успешного саморазвития, объясняет необходимость формирования определенной группы названных выше умений.

2. Предоставление учащимся информации об этапах осуществления оценочного акта, которые включают в себя знания о том, что такое процесс оценивания и самооценивания; какие объекты могут подлежать процессу оценивания и самооценивания; что такое оценочное основание или эталон,

какими бывают критерии оценивания, как можно самостоятельно составить оценочное основание; в чем состоит сущность процесса сравнения объекта оценивания с оценочным основанием; чем оценочное суждение отличается от познавательного суждения; правила составления оценочного суждения.

3. Погружение учащихся в деятельность по первичному освоению формируемых умений. Для этого учитель разбивает имеющееся умение на ряд операций и предоставляет его учащимся в виде порядка последовательных шагов, выполнение которых позволит это умение выполнить. А для обеспечения этого этапа должны быть созданы соответствующие учебные задания, выполнение которых поэлементно обеспечит осознанное выполнение конкретных действий. Опираясь на работы А.А. Боброва, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.А. Кулько, А.К. Марковой, С. Соловейчика, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой, Т.Д. Цехмистровой, Д. Хамблина, и др., а также на структуру оценочного акта, представленную Н.А. Батуриным [30; 32; 60; 71; 118; 125; 128; 136 и др.], нами были разработаны памятки для учащихся, которые позволят им на практике применять соответствующие умения. С памятками можно ознакомиться в Приложении 3.

На этапе погружения учащихся в деятельность по первичному освоению формируемых умений необходимо не просто выполнять реальные действия, но и проговаривать вслух их описание, тогда произойдет первый этап трансформации (перевода) информации о выполнении определенного умения на собственный язык ученика. Это может проявляться в виде эмоционального отклика, заинтересованности в осуществляемой деятельности.

4. Погружение учащихся в самостоятельную деятельность по вторичному освоению формируемых умений. Этот этап сопровождается проговариванием выполняемых действий «про себя», что способствует принятию формируемых умений, закреплению осознанности при их использовании.

5. Формирование осознанных умений и включение их в познавательный опыт учащихся. На данном этапе многие действия выполняются в свернутом виде, становятся автоматизированными. Учащиеся как самостоятельно и осознанно пользуются сформированными умениями при осуществлении оценивания и самооценивания в учебной деятельности, так и получают возможность использовать их в других нестандартных условиях. Задачей учителя на этом этапе является создание условий для приобретения учащимися опыта по реализации полученных умений на практике в разнообразных ситуациях.

Таким образом, за принципом полноты представленности всей совокупности умений самооценки в составе комплекса учебных заданий стоит требование отбора содержания учебных заданий, входящих в состав комплекса, в соответствии с выделенными нами умениями самооценки. Кроме того, в соответствии с представленными выше этапами интериоризации умений самооценки школьников, данный принцип требует наполнить комплекс учебными заданиями и структурировать их таким образом, чтобы в каждой из выделенных групп имелись задания, обеспечивающие обретение учащимися определенных знаний, необходимых для осуществления предлагаемых умений, а также заданий, необходимых для применения полученных знаний, как совместно с учителем, так и в процессе самостоятельной работы.

В соответствии с вышесказанным в каждую выделенную нами группу учебных заданий мы отнесли задания, выполнение которых обеспечит формирование у учащихся всех компонентов оценочного акта: задания на овладение представлениями о сущности процесса оценивания и механизмов его реализации; задания на выделение критериев оценивания того или иного объекта; задания, направленные на формирование умения сравнивать тот или иной объект с критериями оценки или целостным эталоном; задания на умение формулировать оценочное суждение применительно к тому или

иному объекту; задание на осуществление целостного процесса оценивания того или иного объекта.

Принцип содержательности самооценки вытекает из работ Ш.А. Амонашвили [4], подход, которого интересен нам по двум причинам.

Во-первых, он уделяет особое внимание формированию у школьников умений содержательной самооценки своих учебных достижений. Содержательная педагогическая оценка – это процесс формирования развернутого оценочного высказывания, с помощью которого может выражаться стимулирующее отношение педагога к учебному труду школьника, предоставляются эталоны оценивания, описываются способы соотнесения результата деятельности с эталонами, выявляются достоинства и недостатки в формируемых знаниях, умениях навыках, намечаются ближайшие задачи и строится план для дальнейшего самосовершенствования, то есть раскрываются пути продвижения школьника в учебном процессе, а не просто результат в форме правильного ответа на вопрос или выполненного домашнего задания [4]. Содержательная самооценка проявляется в форме оценочного высказывания, позволяющего школьникам научиться самостоятельно видеть и оценивать свое продвижение в учении.

Во-вторых, подход Ш.А. Амонашвили [4] к процессу формирования содержательной самооценки у школьников обладает *полинаправленностью*. В основе полинаправленности процесса оценивания лежат эталоны, которые придают оценке содержательный смысл. Школьник сможет успешно включаться в деятельность по содержательной самооценке только в том случае, если усвоит эталоны, придающие оценке содержательный смысл. На первых этапах обучения эталоны высказывания оценочного суждения предлагает сам учитель при оценке деятельности учащихся. На этом этапе важно, чтобы учитель повернул внимание школьника на необходимость оценки самого себя, своих сил и возможностей.

Затем школьники осваивают, углубляют и расширяют предложенные учителем эталоны, а также создают свои собственные эталоны оценивания. Этот этап происходит в условиях коллективной учебно-познавательной деятельности, когда учащиеся учатся давать содержательную оценку другим субъектам обучения, например, учителю или одноклассникам. При этом учащиеся накапливают индивидуальный опыт высказывания оценочного суждения, формируют личностную позицию, учатся внимательно относиться к критике, а также готовятся достойно и корректно оценивать успехи субъектов образовательного процесса.

Только, овладев эталонами и способами их применения, школьник становится способным активно включать содержательный оценочный компонент и в свою самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Учащиеся анализируют свои знания в той или иной области, оценивают свои внутренние характеристики, а также продукты своей учебной деятельности, руководствуясь освоенными эталонами. В результате такой содержательной оценки учащиеся осуществляют коррекцию, ставят цели и строят планы, приучаются к критическому отношению к себе, что придает уверенность в своих силах.

Таким образом, принцип содержательной самооценки предъявляет требование как к организации деятельности учителя по стимулированию содержательной самооценки учащихся, так, что для нашего исследования представляет наибольший интерес, и к содержанию учебных заданий внутри комплекса, которые должны быть направленны на оценку личностного роста субъектов образовательного процесса и на свой собственный. Особое внимание данный принцип требует уделить разработке учебных заданий, направленных на ознакомление учащихся с эталонами осуществления содержательной самооценки и на обучение школьников способам их самостоятельного создания.

Выделенные педагогические принципы позволили нам составить типологию учебных заданий (выделить группы учебных заданий),

функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, а также выделить отдельные виды учебных заданий и упорядочить их внутри каждой группы. Таким образом, нами была выстроена модель комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, которая представлена на рис. 1.

Рис. 1.

Модель комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по теоретическим и прикладным аспектам проблемы, связанной с процессом целенаправленного формирования у школьников умений самооценки как планируемого результата процесса обучения показал важность и актуальность данной проблемы в современном российском образовании. Вместе с тем при всей значимости целенаправленной работы по формированию у школьников умений самооценки, возникают объективные трудности, связанные с недостаточностью теоретической проработки проблемы.

Большие препятствия в разработке педагогического инструментария по целенаправленному формированию у школьников умений самооценки связаны с неоднозначностью понимания сущности понятия «самооценка» в педагогическом процессе, отсутствием выверенных подходов к формированию самооценки в учебном процессе, в том числе и отсутствием научно разработанных представлений об особым образом сконструированных учебных заданиях, которые выступают в качестве одного из ключевых педагогических средств по формированию у школьников самооценки в процессе обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы в аспекте разработки учебных заданий по целенаправленному формированию у школьников умений самооценки в ходе обучения, позволил определить ряд теоретических позиций, направивших логику дальнейшего развертывания нашего исследования.

1. Актуальность разработки способов проектирования содержания образования с заданными целевыми установками на формирование у школьников умений самооценки продиктован требованиями ФГОС. ФГОС диктует необходимость сделать формирование умений самооценки предметом целенаправленного педагогического внимания, что предполагает

прежде всего осмысление психологических механизмов функционирования самооценки и их учет в разработке педагогических инструментов, которые могут быть использованы для формирования умений самооценки в процессе обучения. Значимость этого аспекта заключается в понимании необходимости разработки специальных дидактических средств, обеспечивающих научно обоснованный подход к построению содержания учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки.

2. Учет специфики психологических механизмов функционирования самооценки позволил сформулировать требования, предъявляемые к содержанию образования в отношении его направленности на формирование у школьников умений самооценки. Таким требованиями являются:

- ориентация содержания образования на наличие всех элементов оценочного акта, включающего: а) выявление объекта, который оценивают ученики, б) выявление оценочного основания, с которым сравнивают ученики, в) осуществление процесса оценки, то есть собственно процесса сравнения и г) фиксацию результатов оценивания в форме оценочных суждений.

- включение в содержание образования всей совокупности выделенных нами умений самооценки:

а) выделять критерии оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.);

б) сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном;

в) фиксировать субъектом обучения собственные мысли, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности.

г) придавать оценке определенную форму, то есть умение грамотно формулировать оценочное суждение;

д) отличать оценочное суждение от познавательного;

е) фиксировать динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности;

ж) осуществлять целостный оценочный акт.

- введение в содержание образования целостных образцов осуществления оценочного акта, включающих в себя все его структурные элементы: а) объект, которые оценивают ученики, б) оценочное основание, с которым сравнивают ученики, в) осуществление процесса оценки, то есть собственно процесса сравнения г) фиксацию результатов оценивания в форме оценочных суждений;

- включение в содержание образования общечеловеческих ценностей, ценностей, отражающих прогресс самой личности, а также ценностей, отражающих специфику учебного предмета;

- включение в содержание образования образцов, которые дают представления об эталонах, придающих оценке содержательный характер.

3. Изучение и анализ сложившихся в современной дидактике подходов к пониманию сущности и способов классификации учебных заданий позволили нам сформулировать положение о возможности использования учебных заданий в целях формирования у школьников умений самооценки при условии разработки особых способов их построения. Это открыло возможность утверждать о существовании нового вида учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки. Подчеркивая специфику таких учебных заданий, важно подчеркнуть, что, являясь способом фиксации умений самооценки в содержании образования на уровне учебного предмета, эти задания обладают важными для современного обучения особенностями, которые состоят в планировании и решении задач формирования у школьников умений самооценки.

4. Опираясь на базовые требования к организации содержания образования, обеспечивающего формирование у школьников умений самооценки, мы выделили характерные особенности, которыми должны обладать учебные задания, направленные на формирование у школьников

умений самооценки. К таким особенностям целесообразно отнести следующие:

- направленность заданий на формирование у учащихся конкретных знаний о сущности процессов самооценки, а также о механизмах, лежащих в основе способов сравнения и оценивания;

- встраивание в содержание учебных заданий конкретных умений, обеспечивающих осуществление осознанной самооценочной деятельности школьников;

- наличие в содержании учебного задания оценочного основания (эталона) в виде познавательных критериев, указаний, договоренностей, плана, зафиксированного на материальном носителе, или четко представленной системы ценностей;

- включенность в содержание учебных заданий разнообразных объектов оценивания: относящихся к предметному содержанию; представляющих собой продукты учебной деятельности одноклассников; представляющих собой собственные продукты учебно-познавательной деятельности школьников; относящихся к самому процессу освоения учебного материала;

- направленность требований, содержащихся в задании, на оценку процесса протекания учебной деятельности других субъектов образовательного процесса (одноклассников, учителя), а также своей собственной учебно-познавательной деятельности;

- наличие эмоционально-ценностной окрашенности учебных заданий, побуждающей школьников испытывать переживания различной модальности: положительные и отрицательные эмоции, удивляться, восхищаться, недоумевать и т.п.;

- включенность в содержание учебных заданий общечеловеческих ценностей; ценностей, обеспечивающих прогресс самой личности; ценностей, отражающих учебный предмет.

5. Базовыми дидактическими принципами построения комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, выступают:

- принцип полинаправленности процесса оценивания;

- принцип структурной полноты становления процесса самооценивания;

- принцип мотивационно-ценностной направленности учебных заданий, входящих в состав комплекса;

- принцип полноты представленности всей совокупности умений самооценки в составе комплекса учебных заданий;

- принцип содержательности самооценки.

6. Разработанная нами модель комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, создает обобщенное представление о его качественном составе и может использоваться для составления методических комплексов таких заданий по различным учебным предметам.

7. В целях введения комплексов учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, в учебный процесс была разработана поддерживающая составляющая комплекса учебный заданий, в которой зафиксированы организационно-педагогические условия, соблюдение которых позволит наиболее полно реализовать педагогический потенциал комплекса учебных заданий в процессе формирования у школьников умений самооценки. К таким условиям целесообразно отнести следующие:

- формирование мотивационно-ценностной сферы учащихся, посредством включения в процесс обучения специальных учебных заданий, направленных на формирование мотивации к учению и личностной системы ценностей, а также проводить беседы, вести с учащимися портфолио и дневники самооценивания, поддерживать и инициативность учащихся «Я – сообщениями»;

- активная оценочная деятельность педагога необходима, в первую очередь, как эталон, на базе которой формируется содержательная самооценка;

- включение в работу групповых и парных форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся, как необходимое условие позволяющее оценивать ход работы одноклассников и услышать оценку своей учебной деятельности со стороны.

ГЛАВА II. РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

2.1. Анализ учебников, как эмпирическая основа разработки учебных заданий, направленных на формирование умений самооценки школьников

Исходя из того, что учебник является одной из ведущих форм представления учебного материала, очередную задачу исследования мы видим в анализе учебников биологии для шестых классов на предмет наличия в них учебных заданий, направленных на развитие у школьников умений самооценки.

В ходе исследования нами были проанализированы следующие учебники:

1. Пономарева И.Н., Корнилова О.А., Кучменко В.С. Биология: 6 класс. – М.: Вентана-Граф, 2013 [94].

2. Пасечник В.В. «Биология. Многообразие покрытосеменных растений 6 класс». – М.: Дрофа, 2014 [87].

3. Сонин Н.И. «Биология. Живой организм. 6 класс» учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Дрофа, 2014 [120].

Выбор данных учебников обусловлен, во-первых тем, что с 2014 года они входят в состав федерального перечня учебников, рекомендованных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, во-вторых, на сегодняшний день именно эти учебники чаще всего используются школами, в том числе и школами города Владимира. Для выделения степени представленности в анализируемых учебниках учебных заданий по формированию у школьников умений самооценки мы руководствовались определенной схемой анализа. Поскольку

схема анализа должна являться теоретической призмой, сквозь которую возможно рассмотрение наличия или отсутствия в анализируемом учебнике учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, построение данной схемы осуществлялось в соответствии с дидактической моделью комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки. Исходя из этого, в качестве содержательных линий такого анализа мы выделили.

1. Наличие различных групп учебных заданий, направленных на формирование у школьников умений самооценки. Важно, чтобы учебники содержали такие группы учебных заданий, которые представлены в модели на с.73.

2. Направленность учебных заданий на формирование всей совокупности базовых умений, овладение которыми позволят учащимся осознанно включаться в деятельность по самооценке. Выделенные нами умения самооценки представлены на с. 34 – 35.

Проведенный анализ названных выше учебников показал, что содержание каждого из анализируемых учебников в той или иной мере направлено на формирование у школьников умений самооценки. Данные о многообразии учебных заданий по формированию умений самооценки мы отразили в таблице 2. Осмысление этих данных позволяют сделать ряд заключений, значимых для продолжения исследования.

Таблица 2

Наличие учебных заданий, направленных на оценивание разнообразных объектов в процессе обучения

Название учебника	Учебные задания, направленные на оценку объектов, включен	Учебные задания, направленные на оценку процесса освоения	Учебные задания, направленные на оценку объектов, представля	Учебные задания, направленные на оценку процесса учебно-познавательн	Учебные задания, направленные на самооценку	Учебные задания, направленные на самооценку способов осуществл

	ных в содержание учебного материала	объектов, включенных в содержание учебного материала	ющих собой продукт учебно-познавательной деятельности любого другого субъекта обучения	ой деятельности любого другого субъекта обучения	продукто в своей собственной учебно-познавательной деятельности	ения своей учебно-познавательной деятельности
И.Н. Пономарева, О.А. Корнилова, В.С. Кучменко Биология: 6 класс. – М.: Вентана-Граф, 2013.	8,4 %	-	0,7 %	-	0,7 %	-
В.В. Пасечник. Биология. Многообразие покрытосеменных растений. 6 класс. – М.: Дрофа, 2014.	7,2 %	-	1,3 %	-	1,3 %	-
Н.И. Сонин «Биология. Живой организм. 6 класс». – М..: Дрофа, 2014.	8,8 %	-	-	-	-	-

1. Из всего многообразия групп учебных заданий, направленных на формирование у школьников умений самооценки, в учебниках присутствуют только учебные задания на оценку объектов, включенных в содержание учебного материала (около 9 %). Учебные задания, направленные на оценку

продуктов учебно-познавательной деятельности других субъектов обучения, и учебные задания, направленные на самооценку собственных продуктов учебно-познавательной деятельности обучающихся, вместе взятые, не превышают 1,5 %.

2. Приоритет составляют учебные задания, направленные на оценку объектов, включенных в содержание учебного материала. Однако необходимо отметить, что формулировки подобных заданий выглядят однообразно, как правило, только в виде оценочных вопросов, ответы на которые уже предполагают сформированность умений самооценки. Формулировки оценочных вопросов не дают учащимся необходимых знаний о процессе оценивания, не акцентируют внимание учащихся на необходимости выделять критерии оценки, не содержат рекомендаций по формулированию оценочного суждения, что в свою очередь, не создает условий для осознания обучающимися самой процедуры оценочной деятельности. Отвечая на оценочные вопросы, учащиеся руководствуются только биологическими знаниями, при этом, отсутствует рассмотрение биологического объекта с точки зрения его ценностной составляющей для человека и природы в целом, что приводит к однобокому, скудному восприятию оцениваемого объекта, а также не способствует развитию эмоционально-ценностной сферы обучающихся. Например: «Какое значение в жизни растений имеет листопад», «Объясните биологическую роль процесса деления клетки». Заданиям на оценку поступков, на оценку принятых решений, на оценку жизненных ситуаций авторы учебников должного внимания не уделяют.

3. Доля учебных заданий на оценку продуктов учебно-познавательной деятельности любого другого субъекта образовательного процесса, а также заданий на самооценку своих собственных продуктов учебно-познавательной деятельности необоснованно мала. Содержание их в учебниках Н.И. Понамаревой и В.В. Пасечника не превышает 1,5 %, а в учебнике Н.И. Сонина и вовсе отсутствуют. Необходимо отметить, что подобные

задания предлагаются учащимся только после осуществления самостоятельных проектно-исследовательских заданий и подаются с формулировкой «Обсудите полученные вами результаты с учителем и одноклассниками». Задания на оценку и самооценку хода и результатов проведенных лабораторных, самостоятельных, творческих работ, а также устных ответов учащихся вообще отсутствуют. Важно также подчеркнуть, что задания на оценку продуктов учебно-познавательной деятельности любого другого субъекта образовательного процесса, а также заданий на самооценку своих собственных продуктов учебно-познавательной деятельности не только не предлагают учащимся оценочного основания (эталона), но и не обучают самостоятельно этот эталон создавать или выбирать, что, в свою очередь, не придает подобным заданиям характера инструментальности и лишают самооценку содержательности.

4. Учебные задания, направленные на оценку процесса освоения объектов, включенных в содержание учебного материала, а также учебные задания, направленные на оценку процесса учебно-познавательной деятельности любого другого субъекта обучения, на самооценку способов осуществления своей учебно-познавательной деятельности в анализируемых нами учебниках вообще отсутствуют.

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что малочисленность учебных заданий, направленных на оценку объектов, включенных в содержание учебного материала, на оценку и самооценку продуктов учебно-познавательной деятельности, а также отсутствие заданий на оценку и самооценку способов осуществления своей учебно-познавательной деятельности приводит к нарушению целостности процесса формирования самооценочной деятельности у школьников в процессе обучения, поскольку не обеспечивает целенаправленного формирования базовых самооценочных умений, владение которыми позволит учащимся осознанно включаться в самооценочную деятельность. В таких условиях, например, потребность оценивать свою включенность в процесс познания,

работоспособность на уроке, заинтересованность в освоении новых знаний, анализировать свои эмоции, чувства, настроения, переживания, возникающие у школьников в ходе учебно-познавательной деятельности, и потребность отслеживать степень влияния своего эмоционального состояния на результаты своей работы будут осваиваться учащимися стихийно, практически не влияя на формирование умений самооценки.

Полнота включенности базовых умений самооценки в содержание учебных заданий представлена нами в таблице 3. На основании данных этой таблицы можно сделать следующие выводы.

Таблица 3

Включенность в содержание учебных заданий умений самооценки школьников

Умения	И.Н. Пономарева, О.А. Корнилова, В.С. Кучменко Биология: 6 класс. – М.: Вентана-Граф, 2013.	В.В. Пасечник. Биология. Многообразие покрытосеменных растений. 6 класс. – М.: Дрофа, 2014.	Н.И. Сонин «Биология. Живой организм. 6 класс» учебник для общеобразовательных учреждений. – М..: Дрофа, 2014.
Умение выделять критерии оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.)	7,5 %	7,2 %	8,8 %
Умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном	8 %	6,1 %	4,4 %
Умение фиксировать субъектом обучения собственные мысли, поступки, действия ощущения в процессе той или иной деятельности	-	-	-
Умение придавать оценке определенную форму, то есть умение грамотно формулировать	7 %	6,4 %	7,5 %

оценочное суждение			
Умение отличать оценочное суждение от познавательного	-	-	-
Умение зафиксировать динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности	-	-	-
Умение осуществлять целостный оценочный акт	7,5 %	7,2 %	8,8 %

1. Из перечня выделенных нами базовых умений самооценки школьников включены в учебные задания и представлены в учебниках только следующие умения: умение выделять критерии оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.); умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном; умение придавать оценке определенную форму, то есть умение формулировать оценочное суждение и умение осуществлять целостный оценочный акт.

2. Доля учебных заданий, направленных на формирование умения выделять познавательные, эстетические, моральные, материальные и другие критерии оценки того или иного объекта, заданий на умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном, а также заданий на умение осуществлять целостный оценочный акт, содержащихся в учебниках, не превышает 9 %. Необходимо подчеркнуть однообразие таких заданий, которое заключается в использовании, как правило, познавательного критерия оценки. Например: «Какое значение в природе имеют водоросли?», «Как вы оцениваете применение декоративной стрижки деревьев и кустарников в городских парках?». Задания, в структуре которых лежат нравственные, эстетические критерии оценивания, отсутствуют.

3. Доля учебных заданий, направленных на формирования умения придавать оценке определенную форму, то есть умение грамотно формулировать оценочное суждение, не превышает в учебниках 8 %. Вместе

с тем следует подчеркнуть, что подобный подход к подбору учебных заданий не позволяет формировать данное умение как планируемый результат обучения. В первую очередь это обусловлено отсутствием заданий, направленных на актуализацию имеющихся у учащихся представлений о том, что такое оценочное суждение и, что такое познавательное суждение, чем оценочное суждение отличается от познавательного, что значит оценить.

4. Нет в учебниках и заданий, выполнение которых обеспечивает целенаправленное формирование умения оформлять оценочное суждение в виде определенной формулировки на основе соответствующих словесных конструкций или эталонов. Речь идет о необходимости таких заданий, в содержании которых, например, предлагается образец оценочного суждения относительно термина «клетка»: клетка – это маленькая страна, внутри которой не на минуту не утихает работа удивительной фабрики по созданию органических веществ и кислорода, а затем ставится задача, ориентируясь на этот образец, самостоятельно составить оценочное суждение о клетке. Или же, к примеру, в содержании учебного задания учащимся предлагается план построения оценочного суждения и ставится задача с помощью него выстроить свое оценочное суждение.

5. Учебные задания, направленные на формирование у школьников умения сравнивать свои работы с критериями оценок или с целостным эталоном, задания на формирование умения фиксировать собственные мысли, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности, задания на формирование умения отличать оценочное суждение от познавательного, а также учебные задание на формирование умения зафиксировать динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности во всех анализируемых учебниках отсутствуют.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что учебные задания, представленные в современных школьных учебниках по биологии, не обеспечивают целенаправленного формирования у учащихся всей

совокупности умений, необходимых для их осознанного включения в деятельность по самооцениванию. Следует подчеркнуть, что такие учебные задания минимально представлены и в учебно-методической литературе для учителей. Поэтому следующий параграф мы посвятим представлению и анализу разработанных нами учебных заданий по биологии, использование которых в учебном процессе функционально ориентировано на формирование у школьников умений самооценки в процессе изучения биологии.

2.2. Методический комплекс учебных заданий, обеспечивающих формирование умений самооценки школьников в процессе обучения биологии

Опираясь на вывод, сделанный в первой главе о том, что формирование умений самооценки школьников будет целенаправленным и выступать планируемым результатом обучения, если в учебный процесс включить особым образом выстроенный комплекс учебных заданий, следующую задачу нашего исследования мы видим в разработке методического комплекса учебных заданий применительно к учебному предмету «Биология» для 6 класса, построенного в соответствии с разработанной нами дидактической моделью комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки.

В составе рассматриваемой дидактической модели нами была выделена типология учебных заданий, включающая в себя три группы учебных заданий, каждая из которых упорядоченно наполнена отдельными видами учебных заданий в соответствии со структурой оценочного акта, что будет обеспечивать целенаправленное формирование у школьников выделенных нами базовых умений самооценки. Кроме этого еще две группы учебных заданий (ценностно-ориентированные учебные задания и задания, направленные на формирование мотивации учащихся к процессу обучения) выступают в качестве условий, необходимых для формирования у

школьников умений самооценки и входят в поддерживающую составляющую рассматриваемого комплекса.

Важно подчеркнуть, что формирование умений самооценки в обучении идет более продуктивно, если оно сопровождается использованием различных объектов оценивания, что обеспечивает поэлементность и последовательность освоения школьниками всех действий, составляющих специфику психологических механизмов самооценки. В силу этого формирование у школьников базовых умений самооценки характеризуется осознанностью не только результатов, но и самого процесса оценивания. Это обеспечивается благодаря тому, что в содержание учебных заданий в каждой группе закладывается информация о процедуре оценивания, необходимая для осознанного осуществления процессов оценивания и самооценивания. Эта информация представляются учащимся либо в готовом виде в качестве элемента содержания учебного задания, либо посредством требования выполнить учебное задание, в ходе которого учащиеся овладевают соответствующими знаниями. Важно подчеркнуть, что эти знания имеют метапредметный характер, что позволяет школьникам применять их на любом другом учебном предмете, а также в обыденной жизни. В целях овладения учащимися такими знаниями возникла необходимость включения в каждую группу комплекса *учебных заданий на овладение представлениями о сущности процесса оценивания (самооценивания) и механизмов его реализации*.

Выполнение данных заданий обеспечивает освоение школьниками методологических знаний о сущности процесса оценивания и самооценивания, о структурных компонентах оценочного акта: какие объекты могут подвергаться оцениванию в учебной деятельности, что такое оценочное основание, эталон или критерии оценки, какими они бывают и как их выделить, что такое сравнение, какие шаги необходимо предпринять для осуществления сравнения, что такое оценочное и познавательное суждение,

чем отличается оценочное суждение от познавательного, как нужно формулировать оценочное и познавательное суждение.

Особенностью построения данных учебных заданий является наличие в их составе *текстов или микротекстов и обязательных вопросов к ним*.

Тексты могут прямо предоставлять учащимся конкретную информацию об оценочном процессе в целом и об отдельных его компонентах, а также тексты могут носить рекомендательный характер, фиксируя, например, на что нужно обращать учащимся внимание при выделении познавательных критериев оценки или при формулировании оценочного суждения. К текстам обязательно должны прилагаться вопросы или упражнения. Такое задание имеет сложную структуру: текст и обязательные вопросы к нему. С примером такого задания можно познакомиться в Приложении 4.

Микротексты в отличие от текстов состоят всего из 2 – 5 предложений, но содержание их также направлено на получение представлений о процессе оценивания (самооценивания) и его компонентах. Вопросы, которые сопровождают микротексты, могут находиться как внутри микротекста, так и после него. В качестве примера предлагаем следующий вариант учебного задания, содержание которого включает микротекст, разработанный нами, и вопросы к нему.

О процессе фотосинтеза мы встречаем разные суждения. Например, фотосинтез, будто причудливый изобретатель, который получая даровой воздух, воду и солнечный свет, с одной стороны, дарует миру «хлебные зерна» и кислород с другой. Фотосинтез – процесс создания органических веществ из неорганических на свету в зеленых частях растения. На каких основаниях первое суждение называется оценочным, а второе познавательным?

Задания данной группы можно представлять и в форме *конкретных вопросов.* При формулировании вопросов необходимо учитывать, что их содержание должно направлять школьников на актуализацию ранее освоенных методологических знаний о процессе протекания оценочной

деятельности. Можно предложить, например, такие вопросы: «*Что значит оценить?», «Для чего необходимо выделять критерии оценки?», «Какими могут быть критерии оценки объектов?», «Что значит высказать содержательное оценочное суждение?»*, «*Чем оценочное суждение отличается от познавательного?»*, «*Что такое сравнение?»* и так далее.

Следует подчеркнуть, что для того, чтобы выделенные нами группы учебных заданий обеспечивали поэлементное и последовательное формирование базовых умений самооценки необходимо, чтобы в содержание отдельных видов учебных заданий были включены критерии, по которым может происходить оценка и самооценка, а также целостные образцы, эталоны, ценности, в соответствии с которыми должен осуществляться процесс сравнения. Для этого, в каждую группу необходимо включать *учебные задания на выделение критериев оценки того или иного объекта оценивания*.

При построении данных заданий необходимо учитывать, что для разных объектов оценивания выделяются разные критерии. Так, для объектов входящих в содержание образование и в процесс его реализации, подобные задания могут строиться в виде вопросов к тексту учебника: «*Определите критерии, которые автор заложил в текст»,* «*Выделите в тексте критерии познавательного характера»,* «*Какие еще критерии вы могли бы добавить в этот текст для оценки данного объекта?»* и так далее.

Учитель может самостоятельно составлять учащимся тексты, в которых будут содержаться те или иные критерии объектов, входящих в содержание образования, и которые учащимся необходимо будет из этого текста выделить. С примером такого текста можно познакомиться в Приложении 5.

В процессе применения знаний о сущности критериев оценки и их многообразия, а также отработки умения выделять критерии оценки учитель должен предлагать учащимся различные объекты, к оценке которых необходимо определить критерии. В данном случае речь идет об объектах,

входящие в состав содержания образования (теории, законы, поступки вымышленных персонажей, высказывания, цитаты, утверждения, учебные тексты и задания), а также о формах, методах, приемах, с помощью которых проходило включение школьников в познавательную деятельность.

Это могут задания следующего плана:

- *определите критерии оценки, с помощью которых можно оценить появление науки систематики;*

- *Саша знал, что березовый сок помогает от многих заболеваний. У его мамы был болен желудок, и он решил ей помочь. Ножом он сделал углубление в стволе березы, из которого быстро побежал сок. Саша набрал целую банку и довольный пошел домой. Подберите критерии оценки, с помощью которых можно оценить поступок мальчика* [69]*;*

- *выделите критерии для оценки предложенного учителем задания, составленной схемы, организации работы на уроке и так далее.*

Целью учебных заданий на выделение критериев оценивания объектов, представляющих собой продукт и процесс учебно-познавательной деятельности любого другого субъекта обучения, является познакомить учащихся с многообразием познавательных критериев, а также научить их самостоятельно выделять познавательные критерии оценки самого процесса учебно-познавательной деятельности, на основании которых в дальнейшем будет выстраиваться оценочное основание. Особенность построения данных заданий заключается в том, что учитель предлагает учащимся либо в скрытом, завуалированном виде критерии оценки, которые учащимся необходимо обнаружить, либо в явном виде предлагает возможные варианты критериев оценивания, из которых учащимся необходимо выбрать наиболее подходящие. Таким образом, школьники получают опыт, необходимый для самостоятельного выделения критериев оценки, которые используются при оценке не только продуктов учебно-познавательной деятельности своих одноклассников, но и своих собственных.

Например, учитель предлагает учащимся несколько вариантов письменного ответа на вопрос: «*Какой смысл придавал К.А. Тимирязев понятию «космическая» при оценке роли зеленых растений в природе?*» и просит сравнить эти работы, выделив предварительно критерии сравнения, заложенные в тексте работ.

1 вариант: *К.А. Тимирязев говорил о космической роли зеленых растений в природе, так как растения выполняют жизненно важную роль на планете, например, выделяют кислород в процессе фотосинтеза, употребляются в пищу многими животными, в том числе человеком. Без растений жизнь на планете невозможна*.

2 вариант: *К.А. Тимирязев не случайно называл роль зеленых растений в природе космической. Термин «космическая» употребляется им в качестве сравнения с нечто очень глобальным по масштабу, имеющим значение для всего земного шара*.

3 вариант: *Я считаю, что К.А. Тимирязев прав, говоря о космической роли зеленых растений на нашей планете. Сложно придумать другой такой живой организм, чья роль на планете была сопоставима с космическими масштабами целой планеты. Во-первых, растения единственные организмы, способные к процессу фотосинтеза, в результате которого выделяется кислород и поглощается углекислый газ. Кислород необходим не только для дыхания живых организмов, но и для создания озона, защищающего нас от ультрафиолетового излучения. Во-вторых, растения единственные организмы, способные создавать органические вещества, которыми питаются остальные живые организмы. Утрата растений на планете приведет к гибели планеты. Мы должны беречь растения.*

4 вариант: *Космическая потому, что растения в космосе отсутствуют, а есть только на Земле*.

Выполняя это задание, учащиеся смогут выделить такие познавательные критерии как создание растениями органических веществ в процессе фотосинтеза; накопление энергии солнечного света в виде

органических веществ; накопление кислорода, необходимого для дыхания живых организмов; создание озона, защищающего Землю от ультрафиолетового излучения, а также предложить еще такие критерии, как привлечение дополнительной информации сверх программы, аргументированность своей позиции, понимание сущности проблемы.

Задания подобного плана могут конструироваться и в другом варианте: учитель предоставляет учащимся выписанные на карточках различные варианты критериев оценки, а затем предлагает оценить устный ответ одноклассника у доски, выбрав из перечня те критерии, с помощью которых целесообразнее осуществлять оценку на вопрос: *«Известно, что в экосистеме тундры, где основным видом растительности являются различные виды лишайников, очень хрупкая экосистема, и ее очень легко разрушить. Подумайте, как повредит экосистеме тундры тяжелая техника? Как сказывается чрезмерный выпас домашних оленей на одних и тех же территориях? Почему на восстановление экосистемы тундры уходит до 30 – 50 лет и более?».* Перечень предоставляемых школьникам критериев включает: *дать определение понятие экосистема; отразить строение лишайников, как симбиотического организма; назвать способы размножения лишайников; раскрыть особенности экологических условий нормального существования лишайников; перечислить способы питания лишайника; раскрыть особенности роста лишайников; привести примеры лишайников; грамотность речи; работа с наглядным материалом при ответе*.

Важно обратить внимание на то, что оценочные критерии подбираются таким образом, чтобы часть из них не подходила для оценивания данного вопроса. Таким образом, учащиеся учатся отбирать из предложенного перечня те критерии, которые уместно использовать при оценке ответа на тот или иной вопрос. Построение учебных заданий на выделение критериев оценивания продуктов собственной учебной деятельности осуществляется сходным образом. При оценивании хода и степени включенности субъекта в

учебный процесс необходимо подбирать критерии, связанные с уровнем работоспособности на уроке, степенью включенности в учебный процесс и заинтересованности в нем, качеством взаимоотношений с другими субъектами образовательного процесса, а также раскрывать перед школьниками многообразие эмоций, чувств, отношений, ощущений, который школьник может испытывать в процессе обучения. Более подробно с особенности построения заданий подобного рода мы представим ниже.

Задания на выделение критериев оценки тесно связаны с заданиями на умение сравнивать разнообразные объекты с критериями оценки или целостным эталоном.

Еще одним требованием, необходимым для поэлементного и последовательного формирования базовых умений самооценки школьников в процессе обучения является включение в содержание заданий вариантов (образцов) познавательных и оценочных суждений, на примерах которых учащиеся будут формулировать свою оценку и самооценку.

Это могут быть задания *«Сформулируй оценочное и познавательное суждение по образцу», «Закончи предложение».*

Задание «Сформулируй оценочное и познавательное суждение по образцу» предполагает перевод знаний учащихся о том, чем оценочное суждение отличается от познавательного суждения, в практическое действие. Например, учитель предлагает учащимся два образца, один из которых представляет собой оценочное суждение, а другой познавательное: «*Цветок – это удивительное творение природы, притягивающее своей чарующей красотой и тонким ароматом всех живых существ на планете», «Цветок – это видоизмененный побег»*. Затем учащимся предлагается определить, какое высказывание является познавательным суждением, а какое оценочным, выделив их характеристики, а далее самостоятельно сформулировать к понятию «цветок» свои собственные суждения – оценочное и познавательное. Необходимо отметить также, что данные задания

ориентированы на совершенствование индивидуальной системы ценностей школьников, с позиций которых, они эти оценочные суждения формулируют.

Задание *«Закончи суждение»* направлено на формирование умения формулировать оценочное суждение в процессе оценивания различных видов письменных и устных работ одноклассников и своих собственных. В конструкцию данных заданий включается ряд неоконченных словосочетаний и более распространенных обобщенных оценочных высказываний, которые учащимся необходимо продолжить. Например, при формулировании оценочного высказывания к устному ответу одноклассника такое задание может иметь следующий вид.

Я считаю, что раскрыл данный вопрос (полностью/ не полностью). На мой взгляд, лучше всего при ответе удалось …. Однако вопросы, связанные с … остались раскрыты не в полном объеме. Назвал, перечислил …. Однако при ответе допустил незначительные ошибки (неточности) в …. Сегодня … уверенно (не уверенно) отвечал на дополнительные вопросы учителя и одноклассников. По сравнению со своим предыдущим ответом, …чувствовал себя (более уверенно, менее уверенно, скованно, свободно и так далее), виден его/ ее прогресс в ….., но я бы посоветовал ему/ ей …. По десятибалльной шкале я бы оценил данный ответ на … баллов.

Важно отметить, что в задании предполагается оценивание по десятибалльной шкале, необходимое для того, чтобы уйти от выставления школьниками отметок друг другу.

Таким образом, каждая выделенная нами группа учебных заданий включает в себя все знания о процессе оценивания, все элементы оценочного акта, их поэлементное формирование у школьников, а также позволяет отрабатывать сразу несколько умений, составляющих основу процесса оценивания, что, несомненно, обогащает их личностный опыт и создает необходимые условия для осуществления самооценочной деятельности. Далее мы рассмотрим частные особенности построения учебных заданий каждой из выделенных нами групп, останавливаясь более подробно на

построении не рассмотренных ранее учебных заданий по формированию у школьников умений самооценки.

Приведем примеры учебных заданий, отражающих сущностные характеристики каждой из трех выделенных нами групп, составляющих комплекс учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки.

Группа учебных заданий, направленных на оценку объектов, включенных в содержание учебного материала и в процесс его реализации.

Учебные задания, входящие в данную группу имеют следующие особенности построения:

1. Включенность в содержание учебных заданий метазнаний (методологических знаний) оценочного характера.

2. Наличие в содержании учебных заданий отдельных критериев, по которым может проходить оценка и самооценка в процессе обучения, а также целостных образцов, эталонов, ценностей, с которыми может идти процесс сравнения.

3. Включение в структуру учебных заданий познавательных и оценочных суждений, на примерах которых учащиеся будут формулировать свою оценку и самооценку.

4. Направленность данных учебных заданий на оценку объектов, включенных в содержание учебного материала (целостные тексты и целостные учебные задания, отдельные теории, открытия, явления, ситуации, утверждения, высказывания ученых и другое).

5. Направленность на оценку объектов, относящихся к самому процессу освоения учебного материала (формы, методы, приемы, с помощью которых школьники включаются в познавательную деятельность, и с помощью которых предъявляются учебные задания, тексты, фильмы, схемы и другое).

Рассмотрим особенности построения отдельных видов учебных заданий, вошедших в эту группу.

Задания по формированию умения сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценки или с целостным эталоном предполагают либо наличие готовых критериев, с помощью которых происходит сравнение, либо сформированность умения самостоятельно выделять критерии сравнения. Нами были выделены такие задания, как *сравнения по конкретным критериям, сравнения с образцом*.

В содержании *задания на сравнение по конкретным критериям* предполагается наличие одного или двух объектов, входящих в состав содержания образования или процесс его реализации, а также готовых критериев сравнения, которые либо предоставляются учителем, либо выделяются совместно с учащимися или ими самостоятельно.

Например, такими объектами могут выступать семена фасоли и кукурузы, которые изучают в теме «Семя, его строение и значение». Учащимся предлагается сравнить внешнее и внутреннее строение семян с помощью предложенных критериев. Такими критериями являются *наличие семенной кожуры, цвет семенной кожуры, форма семян, наличие рубчика и семявхода, количество семядолей, наличие эндосперма, зародыша, зародышевого корешка, зародышевого стебелька, зародышевой верхушечной почечки, зародышевых листочков*.

Содержание *задания на сравнение с образцом* предполагает наличие одного объекта, который необходимо сравнить с готовым образцом, представленным учителем в готовом виде, либо разработанным совместно с учащимися или ими самостоятельно. Например, учитель предлагает учащимся дать определения понятиям: *пазуха листа, узел, междоузлие, очередное листорасположение, листовой рубец*. А затем сравнить данные определения с образцом, обнаружив неточности, расхождения или ошибки.

Задания на умение формулировать оценочные суждения объектов, включенных в содержание учебного материала, предполагают также формирование умения отличать оценочное суждение от познавательного. Для этого можно использовать задания типа *«Согласен – не согласен»*.

Задание *«Согласен – не согласен»* должно включать в свою конструкцию несколько высказываний, часть из которых будет являться оценочными, а часть познавательными. Задача учащихся – выбрать оценочные суждения из предложенного перечня и объяснить свой выбор. Например, оценочные и познавательные суждения по теме: «Лист, его строение и значение» выглядят следующим образом:

Зеленый лист – это уникальная фабрика, обеспечивающая жизнь на нашей планете.

Листопад – это природное явление.

Осенняя природа обладает чарующей красотой.

Природа наградила листья разнообразной, иногда поистине уникальной формой.

Лист – это вегетативный орган растения.

На поверхности листа, соединяясь в причудливые узоры, расположены чудо-рельсы, по которым передвигаются вода и питательные вещества.

Задания на оценку объектов содержания учебного материала, представленного различными способами (тексты, задачи, теории, схемы и так далее), предполагают осуществление целостного процесса оценивания: выделение критериев оценки, сравнения и сопоставления оцениваемого объекта с критериями оценок или целостным эталоном и высказывание оценочного суждения. Это могут быть задания в форме *оценочных вопросов, а также задания на оценку поступков в форме микротекстов*.

Задания в форме оценочных вопросов составляются с опорой на общечеловеческие ценности, поэтому их выполнение будет способствовать обогащению и окультуриванию индивидуальной системы ценности учащихся. Оценочные вопросы могут выглядеть следующим образом:

- оцените значение того или иного открытия (закона, теории) для жизнедеятельности человека и человечества. Например, *оцените значение открытия пенициллина для жизнедеятельности человечества?*

- стоит ли то или иное открытие в науке затраченных усилий. Например, *стоило ли изобретение микроскопа затраченных усилий?*

- каково значение для человека (*биологического знания, воды, растений, природы и т.д.)*

Задания на оценку поступков, содержащие микротексты имеют в своей основе реальные поступки героев по отношению к окружающему миру. Особенностью содержания заданий является описание в них поступка героя, представленного в контексте окружающей его жизни. Этот поступок должен быть рассмотрен учащимися с точки зрения различных позиций, то есть критериев. С этой целью текст должен иметь вопросы, которые выступают для школьников в качестве содержательных ориентиров оценки того или иного поступка, но не дают «готовых» оценок. Например, на уроке по теме; «Лист, его строение и значение» можно предложить учащимся следующий микротекст [69]:

Заботясь о красоте и чистоте городских парков и скверов, дворники каждый год сгребают в кучи осенние листья и увозят их как мусор. Оцените поступок дворника. По отношению к кому дворник совершает добрый поступок, а по отношению к кому нет? Как эти действия могут повлиять на жизнь растений и других живых организмов?

Задания на оценку формы организации учебного процесса имеют вид прямых вопросов, особенность которых заключаются в том, что они должны побуждать учащихся оценивать эффективность предложенных учителем форм организации учебного процесса с точки зрения не личной позиции (например, нравится / не нравится, комфортно / не комфортно), а с точки зрения их продуктивности и актуальности применения на данном уроке. Такие задания можно использовать на уроках, в рамках которых применяются новые формы, технологии, даются необычные задания, в том числе и домашние. Например: *«Оцените преимущества и недостатки традиционной и групповой формы работы на уроке?», «Как вы считаете, целесообразно ли использовать устный опрос у доски при проверке*

домашнего задания?», «Дайте оценку целесообразности использования творческих домашних заданий?».

Задания на выбор форм и приемов учебно-познавательной деятельности, исходя из целесообразности учебной ситуации, построены в форме описания ситуации, в рамках которой учащиеся ставятся в позицию выбора форм, приемов учебной деятельности. Любой выбор требует осуществления предварительной оценки предложенных объектов. Однако, ситуация должна быть смоделирована таким образом, чтобы при оценке и дальнейшем выборе учащийся опирался, прежде всего, на целесообразность и актуальность выбранных форм или средств в учебном процессе, а не на личные предпочтения. Например, *учитель предлагает учащимся ознакомиться с текстом учебника, по теме «Оплодотворение у цветковых растений», а далее предлагает учащимся выбрать наиболее целесообразную запись данного материала, например, в виде схемы, таблицы, тезисов или учащиеся имеют возможность предложить свой вариант, предварительно обосновав большую его целесообразность*.

Следует подчеркнуть, что в содержании подобных заданий обязательно должны быть вопросы, провоцирующие учащихся аргументировать свою позицию. Например: *почему ты выбрал именно эту форму; в чем целесообразность именно этой формы работы по сравнению с другими и так далее*. При этом учителю необходимо поощрять стремление учащихся в необходимости аргументации своего выбора, опираясь именно на понимание продуктивности и целесообразности использования определенной формы работы, исходя из анализа конкретных условий, заданных описанной ситуацией учебного процесса.

Группа учебных заданий, направленных на оценку объектов, представляющих собой продукт и процесс учебно-познавательной деятельности любого другого субъекта обучения.

Учебные задания, входящие в данную группу, обладают рядом особенностей:

1. *Включенность в содержание учебных заданий метазнаний оценочного характера.*

2. *Наличие оценочного основания (эталона)* в виде познавательных критериев, указаний, договоренностей, плана, зафиксированного на материальном носителе.

3. *Включение в содержание учебных заданий познавательных и оценочных суждений, на примерах которых учащиеся будут формулировать свою оценку и самооценку.*

4. *Направленность учебных заданий на оценку объектов, представляющих собой продукты учебно-познавательной деятельности одноклассников.*

5. *Направленность учебных заданий на оценку процесса протекания учебно-познавательной деятельности других субъектов образовательного процесса (одноклассников, учителя):* характер взаимодействия субъектов обучения, их активность в решении учебных задач, стиль общения, принимаемая на себя роль и другое.

Рассмотрим особенности построения отдельных видов учебных заданий, вошедших в эту группу.

Задания на оценку устных ответов одноклассников.

Специфика этих заданий состоит в том, что их содержание предполагает наличие особым образом разработанного оценочного бланка, имеющего вид таблицы. В правой части таблицы выписаны критерии оценки. Это могут быть познавательные критерии, умение пользоваться средствами наглядности, ответы на дополнительные вопросы и так далее. Многообразие критериев оценки будет зависеть от сущности вопроса. Вверху оценочного бланка расположены критерии, которые позволят учащимся отмечать ошибки и полноту ответа одноклассников, что придаст оценке содержательность, выделяя положительные и отрицательные стороны ответа, а также отмечая личностный рост отвечающего. Кроме того, работа с

оценочным бланком позволит учащимся отрабатывать умение сравнивать и сопоставлять ответ одноклассников с целостным образцом.

Оценочные бланки на первых этапах внедрения в процесс обучения могут иметь уже готовые критерии оценки, сформулированные учителем. В дальнейшем, когда учащиеся приобретут необходимый опыт по их самостоятельному выявлению, учитель может в качестве домашнего задания предлагать учащимся самостоятельно разрабатывать подобные таблицы с содержащимися в них критериями оценки. В некоторых случаях, например, при групповой работе с последующим предоставлением устного отчета, учащиеся могут совместно разрабатывать критерии оценки ответа прямо на уроке, в процессе работы. С примером разработанного нами бланка для оценивания устного ответа учащихся можно ознакомиться в Приложении 6.

*Задание на оценку письменных работ одноклассников***.**

Такие задания могут выполняться в *устной* или *письменной форме*. При организации устной оценки особенностью построения данных заданий является наличие особым образом разработанной ориентировочной карты, в которой приведены критерии оценки различных видов письменных работ.

Способ построения оценочной карты идентичен оценочному бланку, он также может выдаваться учащимся как в готовом виде, так и составляться ими самостоятельно или совместно с учителем. По завершению процесса работы с критериями на ориентировочной карте учащиеся формулируют содержательное оценочное суждение по итогам работы. Ознакомиться с примером ориентировочной карты можно в Приложении 7.

Оценка в *письменной форме* может иметь вид рецензии, отзыва. Под рецензией мы понимаем критическое сочинение, письменный разбор, содержащий краткий анализ и оценку достоинств и недостатков выполненной работы. Под отзывом мы понимаем мнение, впечатление о работе, без детального анализа, результатом которого является самое общее впечатление, зафиксированное в оценочном суждении. Особенность содержания таких заданий заключается в наличии в нем плана, помогающего

и обучающего школьников написанию рецензии или отзыва. Таким образом, учащиеся учатся не только осуществлять письменную оценку, но и содержательно обосновывать ее примерами из работы. Ознакомиться с учебными заданиями, выполнение которых предполагает написания рецензий и отзывов по предложенному плану, можно в Приложении 8.

Задания по оцениванию процесса протекания учебно-познавательной деятельности других субъектов обучения.

Данные задания ставят своей целью оценить включенность одноклассников в процесс познания, а также характер и качество возникающего в процессе обучения взаимодействия между учащимися, между учителем и учащимися. При этом у учащихся формируется умение фиксировать, замечать успехи и продвижение своих одноклассников в процессе освоения содержания учебного материала, а это, в свою очередь, является основой для самостоятельной оценки собственного продвижения. Данные задания целесообразно представлять в виде *конкретных вопросов, незаконченных предложений, анкет*.

Задания в виде конкретных вопросов могут включаться в учебный процесс при организации групповой работы. Для этого особое внимание уделяется тому, чтобы каждый школьник в условиях группового взаимодействия специально осваивал роль оценщика, выполняя эти функции после предварительного инструктирования. Оценщик перед началом работы получает перечень конкретных вопросов, на которые ему необходимо будет дать ответ в конце работы, выработав оценочную позицию в процессе наблюдения за ходом коллективно-распределенной деятельности членов группы. Вопросы, например, могут иметь следующий вид: «*Была ли продуктивно организована работа внутри группы? Обоснуйте»,* «*Кто из членов группы проявлял сегодня наибольшую активность?»* «*Возникали ли вопросы в ходе работы группы? Осуществлялась ли в группе взаимопомощь?»* и т.п.

Таким образом, этот учащийся будет отслеживать процесс протекания учебно-познавательной деятельности одноклассников, отмечая их успехи, возникшие сложности, слаженность и взаимодействие в процессе работы, а также степень помощи учителя и многое другое. Роль оценщика должна переходить от ученика к ученику, но на определенный период может принадлежать только одному учащемуся. Также целесообразно осуществлять взаимооценку с помощью конкретных вопросов в парной работе.

Задание в виде незаконченных предложений характеризуются наличием в содержании основы фразы, которую учащимся необходимо продолжить, и имеют следующий вид: «*Оценивания взаимодействия внутри группы, я хочу отметить положительную динамику в …»,* «*Оценивая взаимодействия внутри группы, мне бы хотелось обратить внимание на следующие недочеты …»*, «*Сегодня мой напарник с легкостью …»,* «*Сегодня мой напарник испытывал затруднение в…»* и так далее.

С помощью таких заданий можно продуктивно формировать умение оценивать ход учебно-познавательной деятельности, например, после игровой формы работы, задействовав при этом большое количество участников.

Задания-анкеты построены таким образом, чтобы все учащиеся смогли произвести качественный анализ взаимодействия партнеров по учебному процессу, а также отметить особенности освоения учебного содержания и способов познания всех его участников. Вопросы анкеты могут варьироваться и дополняться в зависимости от того, на какие моменты необходимо обратить внимание. С примером такой анкеты можно познакомиться в Приложении 9.

Группа учебных заданий, направленных на собственно самооценку.

Использование заданий данной группы создает условия для погружения учащихся в активную самооценочную деятельность, которая включает в себя оценивание продуктов собственной учебно-познавательной деятельности (устные ответы у доски; письменные работы: сообщения,

рефераты, ответы на вопросы, творческие работы и другое), а также процесса ее протекания. В связи с этим внутри данной группы заданий целесообразно выделить *задания, направленные на самооценку продуктов своей собственной учебно-познавательной деятельности и задания на самооценку способов осуществления учебно-познавательной деятельности*. Выполняя задания подобного рода, учащиеся получат возможность оценить уровень освоения материала, определив границы своего знания и незнания; проанализировать сложности, возникшие в ходе выполнения заданий; оценить уровень своей работоспособности на уроке, свои потенциальные возможности при выполнении того или иного задания, свои ощущения, возникающие в ходе выполнения заданий при взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса; оценить наличие и степень развития у себя определенных качеств, необходимых для успешного осуществления процесса обучения, осознать познавательные затруднения, решать и наметить пути по их устранению.

Учебные задания, входящие в данную группу, имеют ряд особенностей, которые необходимо учитывать при их составлении. К таким особенностям относятся:

1. Включенность в содержание учебных заданий метазнаний (методологических знаний) оценочного характера.

2. Наличие в содержании учебных заданий отдельных критериев, по которым может проходить самооценка, а также целостных образцов, эталонов, четко зафиксированных ценностей, в соответствии с которыми должно проходить сравнение в процессе выработки оценочной позиции.

3. Включение в содержание учебных заданий познавательных и оценочных суждений, на примерах которых учащиеся будут формулировать свою самооценку.

4. Направленность учебных заданий на оценку объектов, представляющих собой собственные продукты учебно-познавательной деятельности школьников.

5. Направленность учебных заданий данной группы на фиксацию мыслей, чувств, эмоций, переживаний учащихся, а также на обращение к их личностному опыту.

6. Направленность учебных заданий на фиксирование своей динамики продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности.

7. Направленность учебных заданий на оценку школьниками процесса протекания собственной учебно-познавательной деятельности (уровень работоспособности, активности на уроке, уровень освоения учебного материала, свои возможности, ощущения эмоции, трудности, возникающие в ходе познания, а также характер взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, выбранный школьником стиль общения, а также целесообразность принятия на себя определенной роли и т.п.).

Рассмотрим особенности построения отдельных видов учебных заданий, направленных ***на самооценку продуктов собственной учебно-познавательной деятельности школьников.***

Задание на самооценку письменных работ.

Оценивание письменных работ можно осуществлять в форме сравнения с целостным эталоном в виде ориентировочной карты, а также в форме рецензий, отзывов и анкет. Особенности сравнения письменных работ с целостным эталоном в виде ориентировочной карты, рецензий и отзывов нами были рассмотрены выше. С планами рецензии и отзыва можно ознакомиться в Приложении 10.

Задания в форме анкет позволят учащимся фокусировать внимание не на содержательной стороне (правильности выполненных ими заданий), а оценивать свои процессуальные успехи и трудности (какие задания они выполнили с легкостью, а в каких случаях сталкивались с затруднениями, оценить уровень освоения материала, уровень своей работоспособности, выявить причины неудач и наметить пути по их устранению, подумать над тем, какие качества личности, по их мнению, необходимы для достижения позитивного результата, оценить наличие этих качеств у себя и многое

другое. Такие анкеты можно предлагать учащимся сразу по итогам выполнения лабораторных, самостоятельных, домашних работ, по итогам групповой, парной или индивидуальной работы в процессе обучения. С примером такой анкеты можно ознакомиться в Приложении 11.

Задания на самооценку устных ответов.

Особенность построения таких заданий заключается в наличии в их содержании ряда незаконченных предложений, охватывающих начало фразы, которую учащимся требуется продолжить. При составлении данного задания необходимо учитывать, чтобы начало предложения по своему смысловому контексту побуждало школьника на выявление достоинств и недостатков своего ответа, на выделение их причин и способов устранения недостатков, а также способов усиления и приумножения своих достоинств. Важно, чтобы смысловой контекст начала предложения фокусировал внимание школьника на своих ощущениях, которые он испытывает в момент поиска вариантов окончания предложения, а также направлял его на сравнение своих вариантов завершения предложения в настоящем и прошлом. Пример такого задания мы приводим в Приложении 12.

Учебные задания, направленные на самооценку школьником способов осуществления своей учебно-познавательной деятельности.

Данные задания позволяют учащимся оценить уровень своей работоспособности на уроке, степень включенности в учебный процесс и заинтересованности в нем, свои взаимоотношения с другими субъектами образовательного процесса (одноклассниками, учителями), а также оценить свои силы при выполнении той или иной деятельности, проанализировать свои возможности, склонности, интересы, обратиться к своему внутреннему миру, переживаниям, эмоциям, чувствам, ощущениям, которые школьник испытывает в процессе включения в познавательную деятельность. Таким образом, главной особенностью построения данных заданий является то, что их содержание должно требовать от учащихся необходимости фиксировать

собственные мысли, поступки, действия, ощущения в ходе осуществляемого ими познания.

Рассмотрим особенности построения отдельных видов учебных заданий.

Задания на самооценку готовности учащихся включаться в ту или иную учебную деятельность.

Данные задания провоцируют учащихся к анализу и оценке своих сил, познавательных возможностей, интересов, личностных особенностей и т.п. в соотнесенности с выбором содержания учебного материала или способов его освоения. К примеру, это могут быть *задания типа «Светофор», дифференцированные задания относительно содержания, способов выполнения и представления результатов.*

Задание «Светофор» может быть продуктивно использовано на этапе опроса учащихся. Особенность данной формы опроса заключается в следующем. Каждому учащемуся выдается полоска картона, которая с одной стороны красная, с другой – зеленая. Опрос строится из двух блоков. Блок А – это опрос по базовым теоретическим вопросам. Красный цвет карточки означает «Я не готов ответить!», зеленый – «Я готов ответить!». Блок Б включает вопросы на применение знаний в новой ситуации. Зеленый цвет карточки здесь означает «Я попробую ответить!». Красный цвет – «Я испытываю затруднения!». Такая методика опроса ставит ученика в активную позицию оценки своих возможностей, своей готовности к уроку и на этой основе к принятию решения – брать на себя ответственность отвечать или нет. Например, на обобщающем уроке по разделу «Многообразие и развитие растительного мира» вопросы блока А могут иметь следующий вид: «*Какие признаки лежат в основе систематики водорослей?»*, «*Назовите представителей печеночных мхов?»*, «*Где в природе обитают папоротники, хвощи и плауны?».* Вопросы блока Б: «*Какие меры необходимо осуществлять для создания травянистого покрова? В чем его значение для природы и жизни человека?», «Почему человек должен бережно относиться*

к дикорастущим растениям?», «*Какие меры необходимо предпринимать, чтобы сохранить хвойные и лиственные леса на долгие годы?».*

Дифференцированные задания предполагают наличие нескольких вариантов заданий по какой-либо теме, из которых учащемуся предстоит выбрать то задание, которое он сможет выполнить максимально эффективно. Дифференцированные задания могут ранжироваться по видам деятельности на репродуктивные, творческие, исследовательские, проектные; уровню сложности – легкой, средней сложности, повышенной сложности. При построении данного задания особое значение играет его формулировка, которая должна побуждать учащихся оценивать свои силы и возможности и осознавать причины собственного выбора. К примеру, содержание таких учебных заданий может следующим: «*Выберите задание и аргументируйте свой выбор…*», «*Выберите задание, на которое сможете дать максимально полный ответ и оцените, чего вам не хватает для того, чтобы выбрать другие задания…*», «*Выберите задание, исходя из ваших интересов и возможностей, раскройте причины своего выбора…*».

Например, учитель дает карточку учащимся, где зафиксированы три вопроса по теме «Отдел моховидные. Общая характеристика и значение мхов» и просит выбрать только один вопрос, ответ на который они смогут дать максимально полно.

1. Перечислите особенности строения мха кукушкин лен.

2. Сравните мох кукушкин лен и сфагнум. Выявите черты сходства и различия.

3. Докажите, что мхи – это высшие споровые растения. Приведите не менее трех доказательств.

Дифференцированные задания с выраженным самооценочным компонентом полезно применять не только на уроке, но и на этапе домашнего задания, что существенно повышает их метапредметный потенциал, поскольку позволяет школьникам понять значимость умений

самооценки в процессе самостоятельной познавательной деятельности, основанной на самоорганизации и саморегуляции.

Задания на самооценку степени индивидуальной привлекательности форм и способов организации учебного процесса ставят учащихся перед необходимостью оценить предлагаемые форматы организации учебного процесса с позиций собственной значимости. При этом важно, чтобы в содержании подобных заданий был обозначен спектр самых разнообразных возможных вариантов, а также нацеленность школьников на необходимость не только выбрать желаемый вариант, но и вербализировать (устно или письменно) причину такого выбора, которая связана с анализом и оценкой своих индивидуальных предпочтений. Например: «*Выберете форму проведения зачета – устную или письменную, исходя из ваших личностных особенностей, аргументируйте свой выбор»,* «*Выберите индивидуальную или парную форму работы на сегодняшнем уроке, исходя из ваших склонностей и предпочтений, раскрыв причины выбора», «Вам необходимо отразить многообразие и значение растений семейства розоцветные. Выберите для этого наиболее удобную для вас форму и опишите, в чем именно для вас состоит удобство».*

Задания на самооценку степени включенности учащихся в учебный процесс и самооценки хода его протекания.

Данные задания позволят учащимся отрефлексировать степень своей заинтересованности в познании, а также проследить взаимосвязь своих учебных достижений со степенью включенности в учебный процесс, что в свою очередь, создаст условия для формирования ценностного отношения к учебному процессу. Такие задания целесообразно предлагать в форме незаконченных предложений и анкет.

Задания «Закончи предложение» имеют в своей конструкции начало предложения, описывающее конкретный отрезок учебного процесса, которое учащимся необходимо продолжить. Эти задания могут иметь, к примеру, следующий вид: «*При работе на уроке я принимал…», «При работе на уроке*

я испытал …», «*Сегодня при работе на уроке я могу похвалить себя за…», «Сегодня на уроке я взаимодействовал…», «Сегодня на уроке мне было трудно взаимодействовать с…», «Сегодня я могу похвалить себя за…», «По сравнению с предыдущим уроком сегодня я работал ….»* и т.п.

С помощью заданий-анкет учащиеся также смогут осуществить самоанализ процесса протекания учебной деятельности и степень включенности в него учащихся. Такие задания полезно предлагать учащимся в конце урока. С примером такого задания-анкеты можно ознакомиться в Приложении 13.

Задания, направленные на самооценку мыслей, чувств, ощущений, возникающих в ходе учебно-познавательной деятельности.

Содержание данных заданий подбирается таким образом, чтобы побуждать учащихся к фиксации своих ощущений, мыслей, чувств, переживаний и настроения, возникающего в ходе познания, к проявлению интереса к взаимоотношениям, которые выстраиваются при взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса (учителями, одноклассниками), к оценке уровня своей активности на уроке. Такие задания могут быть построены *в форме вопросов,* как *задание «Шкала настроения»* или в виде *задания «Нарисуй свое настроение (состояние, возникший образ и т.п.)».*

Содержание *задания в форме вопросов* необходимо подбирать таким образом, чтобы направлять школьников на оценку своих чувств, эмоций, настроения, которые возникают у них в процессе познавательной деятельности, а также на оценку степени успешности ее хода. Например: «*Какие чувства у вас преобладали в начале урока? В конце урока?», «На каком этапе урока вы чувствовали себя позитивно, дискомфортно? В чем причина?», «Какие чувства вы испытали, когда вам удалось (не удалось) выполнить данное задание?» «Взаимодействовали ли вы в ходе работы с одноклассниками?», «Вы оказывали или принимали помощь?», «Какие ощущения у вас остались после взаимодействия с одноклассниками?»* и т.п.

Задание «Шкала настроения» позволяет учащимся оценить свое настроение в течение длительного промежутка времени. Для этого каждому ученику выдается листок со шкалой настроение (10 баллов). Ученик фиксирует внимание на своем настроении на разных этапах урока. Такая шкала должна сопровождаться вопросами, помогающими учащимся отойти от ситуативных самооценок и освоить схему самооценки в течение длительного промежутка времени. Например, в качестве сопроводительных вопросов разумно выбрать следующие: *«С каким настроением вы пришли на урок?», «Изменилось ли ваше настроение в ходе урока?» «Как вы думаете, в чем причина таких изменений?», «Повлияло ли ваше настроение на ход протекания учебного процесса?»* и т.д.

Задание «Нарисуй свое настроение (состояние, возникший образ и т.п.)» ставит школьника перед необходимостью перевести выражение своей самооценки с «языка слов» на «язык образов», что способствует повышению уровня осознанности производимых действий и создает благоприятные предпосылки для свободного переноса умений самооценки из познавательной деятельности в другие виды деятельности. Например, в качестве домашнего задания учитель предлагает учащимся нарисовать образ последнего урока. Выполняя данное задание, учащийся будет вынужден анализировать и оценивать свое душевное состояние и представлять его в определенной цветовой гамме. Для определения душевного состояния школьника по цвету рисунка можно использовать характеристику цветов Макса Люшера, которую мы приводим в Приложении 14.

Задания, направленные на формирование у школьника умения фиксировать собственную динамику продвижения в освоении способов учебно-познавательной деятельности, способствуют повышению осознанности в отношении осваиваемых самооценочных действий, что содействует превращению этих действий в соответствующие умения. Такие задания, как правило, имеют вид дневника итогового или текущего самоотчета. *Итоговый самоотчет* осуществляется за достаточно

длительный период времени, например, анализ по итогам учебной четверти, полугодия, учебного года. Текущий самоотчет осуществляется за короткий промежуток времени, например, после проведенного урока, по итогам изучения раздела, выполнения лабораторной, контрольной или другой работы.

Например, по теме: «Клеточное строение растений» учитель может применять такие задания, предполагающие текущий самоотчет, во время того, как учащиеся в парах производят пробное закрепление знаний о строении клеточных структур и их функций. Учитель предлагает учащимся разбиться на пары, где один ученик будет выступать в роли учителя, а второй в роли ученика. Затем школьники меняются ролями. Ученик, выполняющий роль учителя, показывает на рисунке клетку с выделенной структурой, а другой ученик рассказывает о ее строении и функциях. При этом ученику, выполняющему роль учителя, необходимо заполнять специальный бланк, в котором фиксируется полнота ответа учащегося. Такие бланки строятся в виде таблицы, где с одной стороны выписаны клеточные структуры (или любые другие объекты, подвергающиеся проверке), а с другой стороны критерии, по которым учащиеся фиксируют полноту ответа. С примером такого бланка-таблицей можно ознакомиться в Приложении 15.

После проведенного таким образом взаимного обучения учитель дает задание на основе использования созданных взаимных отчетов произвести самоотчет и определить, какие элементы строения и функций клеточных структур еще недостаточно освоены, и, исходя из этого, определить для себя домашнее задание. На следующем уроке, учитель снова проводит парный опрос по данной теме и затем просит учащихся сравнить полученные результаты, отметив свою динамику (положительную или отрицательную) в освоении изучаемой темы. Приведем пример подобного текущего самоотчета, взятого из данных проведенной опытно-экспериментальной работы: «*Сегодня на уроке я правильно назвала строение и функции оболочки, цитоплазмы, ядра, вакуоли. Однако продолжаю путать цвета и*

функции пластид. Мне необходимо еще раз повторит строение и функции всех частей клетки, особое внимание при этом обратив на строение и функции пластид».

Дневники самоотчета представляют собой комплексные учебные задания, с помощью которых школьники регулярно оценивают собственный процесс накопления знаний, формирования умений и навыков, ход и самоорганизацию познавательной деятельности, а также степень включенности в нее, свои внутренние ощущение, мысли, чувства, настроение, возникающие в ходе урочного и домашнего познания.

С описанием конкретных заданий-дневников самоотчета, а также фрагментами текущего и итогового разновидностей самоотчета можно ознакомиться в Приложении 16.

2.3. Ход и результат опытно-экспериментальной проверки действенности дидактических средств, используемых для построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки

С целью проверки действенности разработанных дидактических средств, используемых для построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения, нами была проведена опытно-экспериментальная работа, в рамках которой мы:

1. Обогатили содержание школьных учебников по биологии комплексом разработанных учебных заданий, направленных на формирование у школьников умений самооценки.

2. Организовали формирующее обучение биологии с использованием обновленного содержания учебного материала.

3. Провели стартовую и итоговую диагностику сформированности умений самооценки в контрольном и экспериментальном классах.

Приступая к опытно-экспериментальной части, мы исходили из того, что наше исследование достигнет своей цели в том случае, если в ходе экспериментального обучения будет выяснено положительное влияние разработанных дидактических средств, используемых для построения учебных заданий нового вида на сформированность у школьников умений самооценки.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 7 лет (2012-2019 учебные года) на базе МБОУ «СОШ № 1» г. Владимира в три этапа. В опытно-экспериментальной работе принимали участие два класса по 25 человек.

Первый этап (сентябрь 2012 – август 2013 гг.) – подготовительный, связанный с проведением преимущественно опытной работы. На этом этапе осуществлялась разработка методического комплекса учебных заданий по формированию у школьников умений самооценки, применительно к предмету «Биология»; выделялись и обосновывались критерии, показатели и диагностические методики; изучалось состояние проблемы в педагогической практике: анализировались учебные программы и содержание учебников по биологии с точки зрения наличия в них заданий, позволяющих планировать формирование у школьников умений самооценки, посещались уроки, проводились беседы с учителями, а также разрабатывалась программа эксперимента. На первом этапе также происходило определение экспериментальных и контрольных классов.

Второй этап (сентябрь 2013 – июнь 2018 гг.) – формирующий эксперимент. В сентябре 2013 началось экспериментальное обучение в 5-х классах средней школы № 1 г. Владимира. Один пятый класс – 5 «А» класс – был экспериментальным, где умения самооценки являлись предметом целенаправленного формирования при помощи использования учебного содержания, обогащенного комплексом специально разработанных учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки. Второй пятый класс – 5 «Б» класс – был определен, как

контрольный. Здесь обучение осуществлялось в соответствии с требованиями ФГОС, где формирование умений самооценки рассматривалось как планируемый метапредметный результат, но при этом использовались школьные учебники, входящие в федеральный список, в которых, как показали результаты проведенного нами анализа (п. 2.1.), подбор заданий, предполагающих направленность на формирование умений самооценки, носил стихийный и неупорядоченный характер. Таким образом, на первом году экспериментального обучения мы наблюдали учащихся одного экспериментального и одного контрольного класса.

Следует отметить, что экспериментальный и контрольный были схожи по количеству человек и соотношению мальчиков и девочек, по уровню успеваемости, по количеству часов, отводимых по учебному плану на изучение биологии, а также находились примерно на одном уровне сформированности умений самооценки, о чем свидетельствуют результаты стартовой диагностики (таблица 4, 5, 6, 7).

В сентябре 2014 учащиеся контрольного и экспериментального класса стали шестиклассниками, в сентябре 2015 семиклассниками, в сентябре 2016 восьмиклассниками, в сентябре 2017 девятиклассниками. Таким образом, на протяжении пяти учебных лет мы наблюдали учащихся одного контрольного и одного экспериментального классов. Диагностику, с помощью которой мы оценивали динамику формирования у школьников умений самооценки, мы проводили в начале опытно-экспериментального обучения (входная диагностика) и далее по итогам каждого учебного года. Результаты, полученные после окончания школьниками 9-го класса, были приняты за итоговую (выходную) диагностику. Также необходимо отметить, что в ходе опытно-экспериментального обучения, использование дидактических средств разработки комплексов учебных заданий, направленных на формирование у школьников умений самооценки, оставалось одинаковым, менялось только содержательное наполнение заданий программным материалом по биологии с 5-го по 9-ый класс.

Третий этап (сентябрь 2018 – май 2019 гг.) – анализ результатов экспериментального обучения, в ходе которого была проведена итоговая обработка и обобщение полученных экспериментальных данных, а также их визуализация в форме таблиц и диаграмм.

Необходимо подчеркнуть, что особую роль в организации опытно-экспериментального обучения сыграло активное использование поддерживающей составляющей комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки: включение в учебный процесс заданий на развитие мотивационно-ценностной сферы; систематическое предъявление учителем образцов проводимой им самооценки в качестве эталонных подходов; активное использование на уроках парной и групповой работы.

При выявлении качества сформированности у школьников умений самооценки мы руководствовались критериями, выбор которых был обусловлен сущностными характеристиками самооценки, как составляющей учебной деятельности, и спецификой психологических механизмов ее функционирования, проанализированными нами в первом параграфе первой главы. Такими критериями стали: ***знаниевый***, ***деятельностный*** и ***количественный***. Чтобы придать выделенным критериям диагностичность, для каждого из них были обозначены соответствующие показатели, по наличию или отсутствию которых можно судить о степени выраженности выделенных нами критериев, а также диагностические методики, с помощью которых собирались данные по выделенным показателям.

1. Знаниевый критерий отражает динамику представлений обучающихся о сущности процесса оценивания и самооценивания, а также о механизмах его реализации, что отражает степень содержательности усилий школьников при их включении в оценочную и самооценочную деятельность. Для того, чтобы оценить динамику знаниевого критерия нами были выделены следующие его показатели:

- владение понятиями «самооценка», «оценка», «критерии оценивания»;

- понимание сущности и хода процесса оценивания;

- понимание сущности и хода процесса сравнения;

- знание характеристик оценочного и познавательного суждения;

- наличие представлений о принципах формулирования оценочного суждения.

Для определения динамики знаниевого критерия нами был разработан вопросник, с помощью которого возможно отследить и зафиксировать показатели знаниевого критерия на начальном, промежуточном и конечном этапах опытно-экспериментального обучения. Опрос учащихся проходил письменно. Первый опрос состоялся в сентябре 2013 года (в начале опытно-экспериментального обучения), а затем проходил каждый год до конца опытно-экспериментального обучения. С содержанием использованного вопросника можно познакомиться в Приложении 17.

2. ***Деятельностный критерий*** отражает динамику сформированности у школьников базовых умений самооценки, необходимых для осознанного включения в самооценочную деятельность.

В процессе опытно-экспериментального обучения мы сочли возможным отслеживать и анализировать динамику овладения обучающимися такими базовыми умениями самооценки, как *умение выделять критерии оценки (познавательные, эстетические, моральные, материальные и другие), умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном, умение отличать оценочное суждение от познавательного, умение грамотно формулировать оценочное суждение, умение осуществлять целостный оценочный акт*. Выбор нами именно этих умений связан с доступностью определения их уровня сформированности с помощью особым образом выстроенных учебных заданий.

Динамику деятельностного критерия, т.е. уровень сформированности того или иного умения самооценки, мы отслеживали с помощью трех показателей и соответствующих им диагностических методик:

- степень осознанности производимых обучающимися действий определялась с помощью совокупности контрольных заданий. В соответствии с выбранными для отслеживания в экспериментальной работе умениями самооценки нами были сконструированы и использовались пять типов контрольных заданий, каждый из которых проверял одно из отслеживаемых нами умений самооценки. На протяжении всего опытно-экспериментального обучения 2 – 3 раза в четверть учащимся предлагалось не просто выполнить, но и объяснить ход и полученный результат каждого из пяти заданий. Полнота и корректность объяснения, а также правильность выполнения заданий свидетельствовала об уровне осознанности школьниками действий при использовании того или иного умения самооценки;

- степень самостоятельности школьников в использовании умений определялась с помощью методики наблюдения за школьниками в процессе выполнения учащимися контрольных заданий, в ходе которого учащимся давалось право воспользоваться консультацией, помощью учителя, если у них возникали какие-либо трудности. Учитель фиксировал факт обращения за помощью в специально созданную ведомость. Программа наблюдения за деятельностью школьников в процессе выполнения контрольных заданий представлена в Приложении 18;

- готовность к использованию умения самооценки на новом предметном содержании определялась с помощью разработанных нами контрольных заданий, которые учащимся предлагалось выполнить на известной теме материала предмета «Биология», на новой теме материала предмета «Биология», на любом другом предметном содержании, например, на занятиях в рамках внеурочной деятельности.

С описанием и примерами контрольных заданий для сбора данных по показателям деятельностного критерия можно ознакомиться в Приложении 19.

Для определения уровня сформированности того или иного умения нами была разработана шкала сформированности умений самооценки, которую мы приводим ниже.

Нулевой уровень сформированности умений самооценки:

- учащиеся не владеют системой знаний о сущности и хода осуществления процесса оценивания;

- учащиеся не пользуются помощью учителя и не испытывают такой потребности;

- учащиеся не могут применять умения даже на известном предметном содержании.

Низкий уровень сформированности умений самооценки:

- учащиеся смогли выделить 1-2 критерия оценивания; понятие «критерии оценивания» могут объяснить на бытовом, житейском уровне, не владеют знаниями о многообразии критериев;

- учащиеся смогли правильно определить 1-3 оценочных и познавательных суждений; не владеют знаниями об отличиях познавательного суждения от оценочного, выполняют задания по наитию, объяснение отсутствует.

- учащиеся не смогли сформулировать оценочное суждение, хотя попытка была сделана; не владеют информацией о том, что такое оценочное суждение и каковы правила его формулирования.

- учащиеся допускают ошибки при осуществлении процесса сравнения, владеют знаниями о том, что такое сравнение, но не могут содержательно объяснить процесс осуществления сравнения;

- учащиеся не смогли осуществить оценочный акт, не владеют знаниями об этапах осуществления оценочного акта, нарушают

последовательность действий оценочного акта, действия выполняются неосознанно и хаотично;

- учащиеся частично или полностью не могут дать объяснение выполнения задания;

- учащиеся не могут самостоятельно справиться с выполнением задания, нуждаются в контроле и помощи учителя;

- учащиеся могут применять умения самооценки на известном учебном материале только при помощи учителя.

Средний уровень сформированности умений самооценки:

- учащиеся могут правильно выделить около половины скрытых в задании критериев оценивания; владеют понятием «критерии оценивания», знания о видовом многообразии критериев фрагментарные, представлены не в полном объеме;

- учащиеся могут определить 4 – 6 оценочных и познавательных суждений; дают объяснения об отличии познавательного суждения от оценочного на бытовом, житейском уровне, не раскрывая сущности оценочного и познавательного суждения;

- учащиеся при формулировании оценочного суждения допускают ошибки и неточности; владеют понятием «оценочное суждение», но не могут объяснить правила его формулирования;

- учащиеся владеют понятием «сравнение», при сравнении объекта с эталоном предпринимают попытку назвать все этапы сравнения, содержательно обосновать имеющиеся результаты сравнения, но допускают ошибки и неточности и не могут правильно завершить сравнение;

- учащиеся владеют понятием «оценочный акт», предпринимают попытку назвать последовательность шагов выполнения оценочного акта, но допускают ошибки на отдельных этапах и не могут правильно завершить оценочный акт;

- учащиеся при объяснении выполнении задания допускают ошибки и неточности, но всегда присутствует попытка дать объяснение;

- учащиеся при возникновении трудностей в процессе выполнения заданий пользуются помощью учителя;

- учащиеся самостоятельно могут применять умения самооценки на знакомом материале предмета «Биология», с помощью учителя могут применять умения самооценки на незнакомой теме материала предмета «Биологии», переносить умения на предметный материал из другой области не могут.

Уровень сформированности умений самооценки выше среднего:

- учащиеся могут правильно выделить 70 – 90 % критериев оценивания; владеют понятием «критерии оценивания», имеют объемные знания о видовом многообразии критериев оценивания;

- учащиеся могут правильно определить 7 – 8 оценочных и познавательных суждений; называют сущностные характеристики оценочного и познавательного суждения, допуская некоторые неточности;

- учащиеся владеют понятием «оценочное суждение», дают объяснения по формулированию оценочного суждения, но допускают небольшие неточности;

- учащиеся владеют понятием «сравнение», при сравнении объекта с эталоном правильно осуществляют сравнение, знают этапы сравнения, могут содержательно обосновать имеющиеся результаты сравнения, но допускают небольшие неточности;

- учащиеся владеют понятием «оценочным акт», правильно определяют последовательность этапов оценочного акта, однако допускают неточности на отдельных этапах и не всегда могут правильно завершить оценочный акт;

- учащиеся при объяснении выполнении задания правильно объясняют ход выполнения задания, допуская лишь небольшие ошибки и неточности;

- учащиеся выполняют задания практически полностью самостоятельно, могут лишь эпизодически консультироваться с учителем;

- учащиеся самостоятельно могут применять умения самооценки на знакомом и незнакомом материале предмета «Биология», предпринимает

попытки самостоятельно или с помощью учителя применять умения самооценки на предметном материале из другой области.

Высокий уровень сформированности умений самооценки:

- учащиеся определяют все возможные критерии оценивания, владеют понятием «критерии оценивания», имеют обширные знания о видовом многообразии критериев оценивания;

- учащиеся могут правильно определить 8 – 10 оценочных и познавательных суждений; называют все сущностные характеристики оценочного и познавательного суждения;

- учащиеся грамотно формулируют оценочное суждение; владеют понятием «оценочное суждение», знают и объясняют правила формулирования оценочного суждения;

- учащиеся правильно сравнивают объект с критериями оценки или целостным эталоном; владеют понятием «сравнение», знают и могут объяснить этапы осуществления процесса сравнения и содержательно обосновать результаты сравнения;

- учащиеся владеют понятием «оценочный акт», правильно осуществляют оценочный акт, называют и объясняют все этапы осуществления оценочного акта, однако, возможны мелкие, несущественные неточности;

- учащиеся правильно и в полном объеме могут объяснить ход выполнения задания;

- учащиеся при выполнении задания действуют полностью самостоятельно;

- учащиеся самостоятельно могут применять умения самооценки на знакомом и незнакомом материале предмета «Биология», а также на предметном материале из другой области.

3. ***Количественный критерий*** отображает результаты успеваемости школьников, которые проявляются в уровне усвоения предметной программы.

Необходимость данного критерия вытекает из утверждения о том, что формирование у школьников умений самооценки обеспечивает более продуктивное протекание познавательной деятельности (высокая мотивация обучения, отслеживание результатов обучения, оценка своих границ известного и неизвестного, выстраивание собственной траектории по ликвидации пробелов в обучении и дальнейшему самосовершенствованию), что, в свою очередь, проявляется, в том числе, и в уровне обученности школьников.

Показателем для оценки этого критерия выступает положительная динамика обученности школьников, которая находит отражение в повышении их успеваемости.

Сбор данных по этому показателю осуществлялся по методике В.П. Симонова [112], которая позволяет выявить фактическую степень обученности школьников (уровень реально усвоенных знаний, умений и навыков). Средний уровень обученности (СОУ) учащихся по биологии мы рассчитывали по формуле:

$$\text{СОУ} = \frac{\text{К1}+0{,}64\text{К2}+0{,}36\text{К3}+0{,}04\text{К4}}{N} \times 100\ \%\ ,$$

где К1, К2, К3, К4 – число учащихся, получивших отметки «5», «4», «3», «2» соответственно; N – общее число обучающихся в классе.

Степень обученности обучающихся (СОУ) определяется в процентах и соответствует следующим уровням: низкий уровень 0 – 49%; критический уровень 50 - 63%; допустимый уровень 64 – 79%; оптимальный уровень 80 – 100%.

В качестве дополнительной методики диагностики мы использовали методику Е.В. Заика и Г.Е. Репкиной [99], с помощью которой возникала возможность определить уровень сформированности опыта целостной самооценочной деятельности. Очевидно, что более высокому уровню самооценки соответствует и более высокий уровень сформированности умений самооценки, применение которых обеспечивает полноценную

деятельность самооценки. Авторы предложили выделять 6 уровней самооценки: *отсутствие самооценки*, *неадекватно ретроспективная самооценка, адекватная ретроспективная самооценка, неадекватная прогностическая самооценка, потенциально адекватная прогностическая самооценка, актуально адекватная прогностическая самооценка*. Каждый уровень самооценки описывается авторами через поведенческие индикаторы, с помощью которых можно проводить наблюдение за школьниками в процессе их самооценочной деятельности. Описание поведенческих индикаторов, соответствующих каждому уровню сформированности самооценки по методике Е.В. Заика и Г.Е. Репкиной [99] представлено в Приложении 20.

Анализ поведенческих индикаторов помог нам выделить показатели уровней сформированности у школьников самооценки как составляющей их учебной деятельности. К таким показателям мы отнесли:

- потребность включаться в самооценку;

- степень самостоятельности при самооценке своей учебной деятельности;

- содержательность самооценки при обосновании своих возможностей перед, в ходе и после выполнения учебных заданий, а также самооценки результатов своей учебно-познавательной деятельности.

Динамика этих показателей является отражением динамики формирования базовых умений самооценки, которые составляют мотивационную, когнитивную и инструментальную основу деятельности самооценки.

Для определения перехода самооценки с самого низкого уровня – отсутствия самооценки – до самого высокого уровня – актуально адекватной прогностической самооценки, с помощью выделенных нами показателей, использовалось педагогическое наблюдение за школьниками в процессе выполнения заданий по программе, разработанной Е.В. Заика и Г.Е. Репкиной [99]. Каждый из выделенных показателей мы оценивали по

пятибалльной шкале с помощью поведенческих индикаторов и заносили в разработанную нами таблицу.

Потребность включаться в самооценку своей учебно-познавательной деятельности, то есть мотивационный критерий, мы фиксировали по устойчивости желания (потребности) учащихся подвергать самооценке свои силы перед выполнением учебных заданий, а также в ходе их выполнения.

0 баллов – у учащихся наблюдается полное отсутствие потребности оценивать свою учебно-познавательную деятельность ни самостоятельно, ни по просьбе учителя.

1 балл – учащиеся испытывают потребность в оценивании своих действий со стороны учителя, полностью ориентирован на отметки учителя, даже, если они завышены или занижены.

2 балла – учащиеся не испытывают потребности оценивать свои силы перед началом выполнения учебных заданий и не делают этого, критически относятся к оценкам учителя, выражена неустойчивая потребность оценивать ход и результаты своей учебно-познавательной деятельности, а также других субъектов образовательного процесса.

3 балла – учащиеся имеют неустойчивую потребность оценивать свои силы перед выполнением учебных заданий, однако, часто делают это после напоминания учителя, при этом совершают множество ошибок, а потребность оценивать ход и результаты своей познавательной деятельности довольно устойчивая.

4 балла – учащиеся испытывает потребность оценивать свои силы еще до решения новой учебной задачи, однако из-за неуверенности в себе предпочитают воспользоваться помощью учителя, также испытывают устойчивую потребность оценить ход и результаты своей познавательной деятельности, опять-таки, предпочитая при этом консультироваться с учителем.

5 баллов – у школьников наблюдается четко выраженная, устойчивая потребность оценивать свои силы перед выполнением каждого учебного задания, а также потребность каждый раз критически оценивать ход и результаты своей работы.

Степень самостоятельности при самооценке учебно-познавательной деятельности школьников мы оценивали перед началом выполнения учебных заданий и по итогам выполнения учебных заданий:

0 баллов – полное отсутствие оценки своей познавательной деятельности ни самостоятельно не по просьбе учителя, учащиеся не умеют и не пытаются оценивать свои силы относительно решения поставленной задачи.

1 балл – ученик не умеет и не пытается самостоятельно оценить свои возможности ни перед началом, ни во время, ни по итогам выполнения заданий. Однако, по просьбе учителя пытаются оценить свои действия, но при это ориентируются не на их содержание, а на внешние особенности.

2 балла – учащиеся не оценивают свои возможности перед началом выполнения учебных заданий ни самостоятельно, ни по просьбе учителя; умеют самостоятельно оценивать свои учебные достижения, соотнося их со своей, а не с эталонной схемой действия.

3 балла – учащиеся пытаются самостоятельно оценить свои возможности перед началом выполнения заданий, однако при этом учитывают лишь факт знакомства или не знакомства, а не возможность изменения известных ему способов деятельности, поэтому часто допускает ошибки; свободно самостоятельно оценивают уже выполненные ими задания, затрудняясь при этом с оценкой хода осуществленной познавательной деятельности.

4 балла – приступая к решению задачи, учащиеся могут с помощью учителя оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменение известных ему способов деятельности; оценивание хода и результатов познавательной деятельности также происходит с помощью учителя.

5 баллов – приступая к решению новой учебной задачи, учащиеся могут полностью самостоятельно оценивать свои возможности при ее решении, учитывая изменение известных ему способов действия, а также полностью самостоятельно оценить качество своей познавательной деятельности и уровень полученных учебных достижений.

Содержательность самооценки при обосновании своих возможностей перед выполнением учебных заданий, а также результатов своей учебной деятельности мы оценивали путем метода наблюдения, анализа дневников самоотчета учащихся:

0 баллов – учащиеся всецело полагаются на оценку учителя, при этом воспринимают ее некритически, даже в случае явного занижения, не воспринимают аргументацию педагогической оценки учителем, и сами не предпринимают никакой попытки аргументировать ее заслуженность или не заслуженность.

1 балл – не умеют и пытаются содержательно обосновывать свои учебные возможности ни перед ходом выполнения задания, ни в процессе, ни по ее результатам. Полностью ориентирован на отметку учителя. Однако, по просьбе учителя и с его помощью может предпринят попытку содержательно обосновать правильность или ошибочность хода и результата своей познавательной деятельности.

2 балла – учащиеся критически относится к оценкам учителя, умеют содержательно обосновывать правильность или ошибочность хода и результатов своей познавательной деятельности, соотнося со своей собственной, а не эталонной схемой действия.

3 балла – учащиеся предпринимают первые попытки содержательно обосновать свои силы перед решением учебной задачи, однако, при этом учитывают только ее внешние, а не сущностные признаки; однако, учащиеся свободно аргументируют, оценивают и обосновывают уже выполненные ими задания, которые успел оценить учитель.

4 балла – учащиеся с помощью учителя могут содержательно обосновать свою возможность или невозможность выполнить то или иное учебное задание, опираясь на анализ известных способов деятельности; ход и результаты своей познавательной деятельности учащиеся оценивают самостоятельно.

5 баллов – учащиеся могут полностью самостоятельно содержательно обосновывать еще до решения задачи свои силы, исходя из четкого осознания усвоенных способов, вариаций, границ их применения, а также дать содержательную самооценку ходу и результатам своей познавательной деятельности.

Таким образом, подсчет суммы баллов, набранных за три показателя можно определить уровень самооценки учащихся:

0 баллов - отсутствие самооценки в учебно-познавательной деятельности;

3-5 баллов – неадекватно-ретроспективная самооценка;

6-8 баллов – адекватная ретроспективная самооценка;

9-11 баллов – неадекватная прогностическая самооценка;

12-13 баллов – потенциально адекватная прогностическая самооценка;

14-15 баллов – актуально адекватная прогностическая самооценка.

Представим данные, собранные и обработанные в процессе проведения опытно-экспериментальной работы в соответствии с описанными выше критериальными характеристиками (критерии, показатели, диагностические методики) процесса формирования у школьников умений самооценки в обучении.

Рассмотрим динамику показателей ***знаниевого критерия***, изменение показателей которого представлены в таблице 4.

Таблица 4

Динамика изменение показателей знаниевого критерия в контрольном и экспериментальном классе

Показатели знаниевого критерия	**Распределение учащихся по показателям знаниевого критерия в начале ЭО (в %)**		**Распределение учащихся по показателям знаниевого критерия в конце ЭО (в %)**	
	КГ	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**
владеют понятием «самооценка»	12 %	12 %	8%	100 %
владеют понятием «оценка»	0 %	0 %	0 %	80 %
понимание сущности и хода процесса оценивания	12 %	12 %	16 %	56 %
владение понятием «критерии оценивания»	4 %	8 %	20 %	100 %
понимание сущности и хода процесса оценивания и сравнения	12 %	16 %	12 %	100 %
знание характеристик оценочного и познавательного суждения	0 %	0 %	0 %	84 %
наличие представлений о принципах формулирования оценочного суждения	0 %	0 %	0 %	76 %

По результатам первого обследования, проведенного в сентябре 2013 года, можно говорить о том, что термин «самооценка» включен в словарный запас всех школьников как экспериментального, так и контрольного классов. Данный факт говорит о том, что слово «самооценка» учащиеся слышали, что оно не является для них новым. Однако только примерно 68 % учащихся экспериментального класса и 68 % учащихся контрольного класса имеют самые общие представления о том, что самооценка связана с процессом оценивания себя. При этом только около 12 % учащихся экспериментального класса и 12 % учащихся контрольного класса упоминают о существовании неких критериев самооценки и пишут о том, что самооценке может подвергаться свой характер, поступки, поведение, знания. Остальные – порядка 32 % учащихся экспериментального класса и 32 % учащихся контрольного класса – содержание самооценки понимают либо как мнение о самом себе, либо как самокритику себя, появляющуюся в результате

сравнения себя с другими учащимися, либо как некие баллы, которые человек себе выставляет сам в процессе жизни. Приведенные данные свидетельствует о том, что понятие «самооценка» у большинства школьников как контрольного, так и экспериментального классов проявляется на житейском уровне. Необходимо подчеркнуть, что ни один из учащихся как экспериментального, так и контрольного классов не упомянул о самооценке, как о качестве своей личности, о необходимости подвергать самооценке результаты своей учебно-познавательной деятельности, а также свою включенность в процесс учебного познания.

Такая же ситуация сложилась и с понятием «оценка». Только 56 % учащихся экспериментального класса и 56 % учащихся контрольного класса попытались сформулировать сущность оценки, приравнивая ее к баллу или цифре, которую учитель выставляет за имеющиеся у школьников знания. 44 % учащихся экспериментального класса и 44 % учащихся контрольного класса оставили вопрос об оценке без ответа.

На вопрос: «Знаете ли вы, что значит оценить?» около 36 % учащихся экспериментального класса и 36 % учащихся контрольного класса ответили отрицательно. Еще около 64 % учащихся экспериментального класса и 64 % учащихся контрольного класса дали положительный ответ, из них 36 % учащихся экспериментального класса и 36 % учащихся контрольного класса при описании последовательных шагов процесса оценивания называют лишь один шаг – это сравнение оцениваемого объекта по определенным признакам. Около 12 % учащихся экспериментального класса и 12 % учащихся контрольного класса помимо сравнения выделяют итоговый этап оценки, который выражается в выводах. Необходимо также отметить, что словосочетание «оценочное суждение» в ответах учащихся не упоминается. Остальные – порядка 20 % учащихся экспериментального класса и 20 % учащихся контрольного класса под процессом оценивания понимают либо конкретное оценивание ответов учеников, либо цену, выставляемую при покупке товара в магазине.

В результате опроса было выявлено, что более 90 % учащихся экспериментального класса и 90 % учащихся контрольного класса не владеет понятием «критерии оценивания», однако около 8 % учащихся экспериментального класса и 8 % учащихся контрольного класса интуитивно приводят примеры знаниевого критерия: правильность ответа, аккуратность письма, отсутствие ошибок и так далее.

На вопрос «Как вы понимаете, что значит сравнить объект с неким оценочным основанием (эталоном)» и «Какие шаги необходимо предпринять для того, чтобы осуществить процесс сравнения?» только 40 % учащихся экспериментального класса и 40 % учащихся контрольного класса попытались дать ответ, а также предприняли попытку определить шаги, необходимые для сравнения того или иного объекта с другим. Только лишь около 16 % учащихся экспериментального класса и 16 % учащихся контрольного класса , так и контрольного класса говорили о том, что при сравнении необходимо находить сходства и отличия объекта и эталона, но допускали ошибки при установлении шагов, необходимых для сравнения того или иного объекта. Попытки остальных учащихся не отражали суть процесса сравнения. Остальные 60 % учащихся экспериментального класса и 60 % учащихся контрольного класса затруднились ответить на эти вопрос.

Из всех опрошенных только 32 % учащихся экспериментального класса и 32 % учащихся контрольного класса знакомы с терминами «оценочное суждение» и «познавательное суждение». При этом ни один из них не смог правильно указать отличия этих суждений между собой. Остальным 68 % учащимся экспериментального класса и 68 % учащихся контрольного класса, данные понятия и обозначающие их термины вообще не знакомы. Также, ни один из опрошенных учащихся, не смог сформулировать принципы, используемые для того, чтобы словесно оформить свое оценочное суждение.

Исходя из результатов первого обследования, мы сделали следующий вывод. Учащиеся и экспериментального, и контрольного классов имеют примерно одинаковые уровни по показателям знаниевого критерия, которые

свидетельствуют о том, что до начала эксперимента школьники имели не богатый и достаточно ограниченный опыт представлений о сущности и способах осуществления оценки и самооценки. Одной из важнейших причин этого мы видим в том, что приобретение таких знаний в процессе обучения протекает стихийно и не является предметом целенаправленного формирования.

Далее ежегодно проводились повторные обследования динамики показателей знаниевого критерия, которые зафиксировали значительные положительные изменения в показателях знаниевого критерия у учащихся экспериментального класса, где в течение 5-ти лет велась целенаправленная работа по формированию знаний о сущности процесса оценивания и самооценивания, а также о механизмах их протекания (Таблица 4).

Так, в экспериментальном классе к концу опытно-экспериментального обучения большинство учащихся (72 %) дают полное определение понятия «самооценка» с указанием, что конкретно может подвергаться оцениванию. Остальные 28 % дают определение понятию «самооценка», как оценке себя, но, не указывая, конкретно, что можно у себя подвергать оцениванию. Все учащиеся экспериментального класса, знают, что такое оценка. Более того, 80 % учащихся дают развернутое определение понятия «оценка» и лишь 20 % учащихся продолжают ассоциировать оценку с отметкой (баллом, цифрой), которую выставляет учитель за ответы у доски или за письменные работы. Почти все учащиеся экспериментального класса (92 %) говорят о том, что в основе процесса оценивания лежит сравнение объекта с эталоном. При этом 56 % учащихся смогли без ошибок назвать этапы, которые нужно пройти для того, чтобы оценить какой-либо объект. Остальные 36 % ответили либо не точно, либо назвали не все этапы оценивания. Только 8 % учащихся экспериментального класса не смогли назвать этапы процесса оценивания. Все 100 % учащихся экспериментального класса к концу опытно-экспериментального обучения под критериями оценивания понимали некие основания, которые даются либо в готовом виде, либо

разрабатываются самостоятельно, и с помощью которых осуществляется процесс сравнения (оценивания) какого-либо объекта. Все учащиеся экспериментального класса к концу экспериментального обучения были знакомы с процессом сравнения объекта оценки с неким оценочным основанием (эталоном), при этом, 100 % учащихся безошибочно называют все шаги, которые необходимо предпринять, осуществляя процесс сравнения. Также все учащиеся экспериментального класса говорят о том, что им знакомы понятия «оценочное суждение» и «познавательное суждение», при этом почти 84 % учащихся смогли назвать, чем отличается оценочное суждение от познавательного суждения. 76 % учащихся смогли сформулировать четкие требования, на которые необходимо ориентироваться при словесном оформлении своего оценочного суждения, что свидетельствует об осознанности школьниками той последовательности действий, которые необходимо производить в процессе формулирования оценочного суждения.

Показатели знаниевого критерия в контрольном классе при ежегодных обследованиях выросли не так значительно как в экспериментальном классе. Так только на 4 % процента к концу экспериментального обучения увеличилось количество школьников в контрольном классе, которые владели понятиями «самооценка», «оценка», «оценивания», на 16 % увеличилось количество обучающихся, которые владели понятием «критерии оценивания». Незначительный рост количества школьников контрольного класса порядка 4 % наблюдался в отношении понимания сущности и механизмов процесса оценивания. А вот количество школьников контрольного класса, владевших представлениями о сравнении, характеристиках оценочного и познавательного суждения, о способах формулирования оценочного суждения остались прежними. Такие результаты можно объяснить тем, что любой учитель пусть не вполне системно, но все же работает в направлении формирования у учащихся знаний о сущности и способах осуществления процессов оценивания,

сравнения, в том числе и самооценивания. Более наглядно результаты знаниевого критерия отражены в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Динамика знаниевого критерия (в %)

Рассмотрим динамику показателей ***деятельностного критерия***, изменение показателей которого представлены в таблице 5.

Таблица 5

Динамика показателей деятельностного критерия в контрольном и экспериментальном классе

Уровень	Распределение учащихся по уровням сформированности умения в начале ЭО (в %)		Распределение учащихся по уровням сформированности умения в конце ЭО (в %)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Умение выделять разнообразные критерии оценки				
Нулевой уровень	100 %	100 %	100 %	0 %
Низкий уровень	-	-	-	8 %
Средний уровень	-	-	-	20 %
Уровень выше среднего	-	-	-	24 %
Высокий уровень	-	-	-	48 %
Умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном				
Нулевой уровень	24 %	24 %	24 %	0 %
Низкий уровень	60 %	56 %	56 %	0 %

Средний уровень	16 %	20 %	20 %	8 %
Уровень выше среднего	0 %	0 %	0 %	36%
Высокий уровень	0 %	0 %	0 %	56 %
Умение отличать оценочное суждение от познавательного				
Нулевой уровень	40 %	40 %	36 %	0 %
Низкий уровень	36 %	36 %	40 %	4 %
Средний уровень	24 %	24 %	24 %	16 %
Уровень выше среднего	0 %	0 %	0 %	20 %
Высокий уровень	0 %	0 %	0 %	60 %
Умение грамотно формулировать оценочное суждение				
Нулевой уровень	100 %	100 %	100 %	4 %
Низкий уровень	-	-	-	16 %
Средний уровень	-	-	-	20 %
Уровень выше среднего	-	-	-	24 %
Высокий уровень	-	-	-	36 %
Умение осуществлять целостный оценочный акт				
Нулевой уровень	100 %	100 %	56 %	0 %
Низкий уровень	-	-	44 %	8 %
Средний уровень	-	-	-	24 %
Уровень выше среднего	-	-	-	24 %
Высокий уровень	-	-	-	44 %

В процессе первого обследования нами были выявлены следующие результаты.

Только 32 % учащихся контрольного класса и 32 % учащихся экспериментального класса попытались выполнить задание, в котором проверялось ***умения выделять критерии оценки.*** Однако ни один из них не смог выделить конкретные критерии оценивания того или иного объекта. Остальные 68 % учащихся контрольного класса и 68 % учащихся экспериментального отказались выполнять данное задание, мотивируя это тем, что совершенно не понимают, о чем идет речь в задании. Следовательно, сформированность данного умения находится на нулевом уровне у 100 % учащихся.

Проверка ***умения сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном*** свидетельствует о том, что 76 % учащихся экспериментального класса и 76 % учащихся контрольного класса попытались выполнить соответствующие задания. Среди них 56 % учащихся экспериментального класса и 60 % учащихся контрольного класса не смогли обосновать результаты сравнения, что свидетельствует о низком

уровне сформированности данного умения. И только примерно 20 % учащихся экспериментального класса и 16 % учащихся контрольного класса сделали попытку содержательно обосновать результаты сравнения, что свидетельствует о среднем уровне сформированности умения сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном. При этом пользоваться данным умениям учащиеся могут только на знакомом материале предмета «Биология» и только при помощи учителя.

Таким образом, 24 % учащихся экспериментального класса и 24 % учащихся контрольного класса имеют нулевой уровень сформированности умения сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном. При этом учащиеся с уровнем выше среднего и высоким уровнем сформированности умения сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном отсутствуют.

Проверка ***умение отличать оценочное суждение от познавательного*** свидетельствует о том, что примерно 60 % учащихся экспериментального класса и 60 % учащихся контрольного класса попытались выполнить соответствующее задание. Остальные – около 40 % учащихся экспериментального класса и 40 % учащихся контрольного класса учащихся даже не смогли приступить к работе.

При этом некоторые учащиеся из тех, что сделали попытку выполнить данное задание, не справились с ним. Таким образом, число учащихся, имеющих нулевой уровень сформированности умения отличать оценочное суждение от познавательного, составил по 40 % учащихся в экспериментальном классе и 40 % учащихся в контрольном классе. На низком уровне сформированности данное умение находится у 36 % учащихся в экспериментальном классе и у 36 % учащихся в контрольном классе. Средний уровень сформированности данного умения прослеживается у порядка 24 % учащихся в экспериментальном классе и 24 % учащихся в контрольном классе. Учащиеся, имеющие выше среднего и высокий уровень

формирования умения отличать оценочное суждение от познавательного, отсутствуют. Необходимо отметить, что многие учащиеся как экспериментального, так и контрольного класса могли верно отличить познавательное суждение от оценочного, но это связано, скорее, с интуитивной догадкой учащихся, так как правильно объяснить свой выбор они не смогли. Это подтверждают и результаты анализа вопросника, который показал, что 100 % учащихся экспериментального класса и 100 % учащихся контрольного класса не знают, чем оценочное суждение отличается от познавательного суждения. Кроме того, учащиеся активно пользуются помощью учителя при выполнении данного задания, а также более успешно выполняли задание на знакомом материале предмета «Биология».

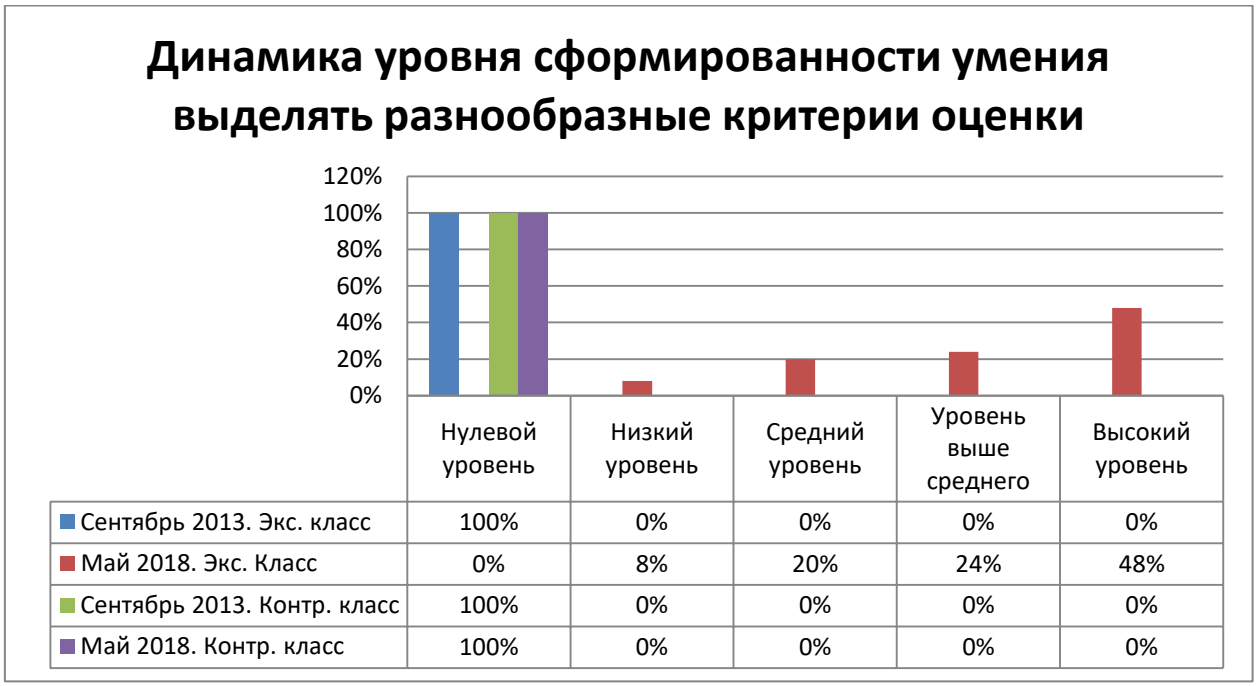
Проверка ***умения придавать оценке определенную форму, то есть грамотно формулировать оценочное суждение,*** свидетельствует о том, что 44 % учащихся экспериментального класса и 44 % учащихся контрольного класса попытались выполнить соответствующие задания. Но, несмотря на предпринятую попытку, ни одному из учащихся не удалось сделать это правильно, что свидетельствует о нулевом уровне сформированности данного умения.

Проверка ***умения осуществлять целостный оценочный акт*** свидетельствует о том, что никто из учащихся контрольного и экспериментального класса не смог правильно выполнить предложенное задание, что свидетельствует о нулевом уровне сформированности данного умения.

Каждый месяц в течение всего опытно-экспериментального обучения нами проводились повторные обследования динамики показателей деятельностного критерия. Анализ результатов показал положительную динамику всех показателей деятельностного критерия в экспериментальном классе, которую мы отразили в диаграммах 2, 3, 4, 5, 6.

Диаграмма 2

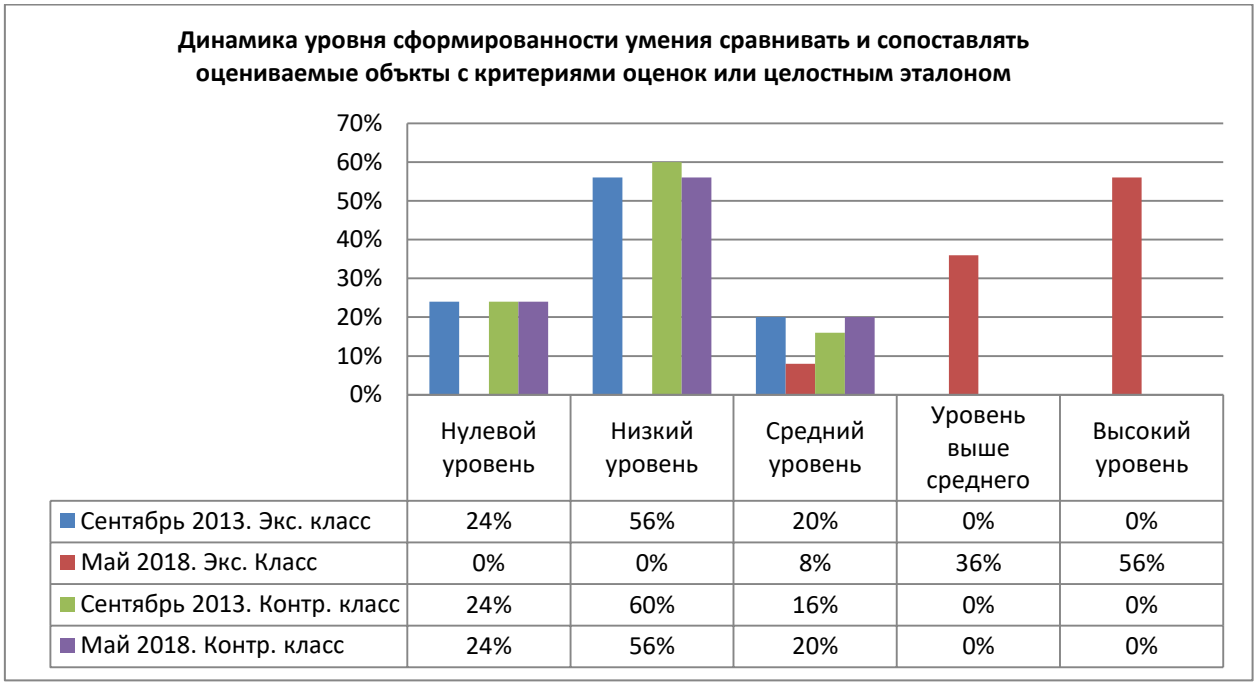
Динамика уровня сформированности умения выделять разнообразные критерии оценки (в %)



	Нулевой уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Сентябрь 2013. Экс. класс	100%	0%	0%	0%	0%
Май 2018. Экс. Класс	0%	8%	20%	24%	48%
Сентябрь 2013. Контр. класс	100%	0%	0%	0%	0%
Май 2018. Контр. класс	100%	0%	0%	0%	0%

Диаграмма 3

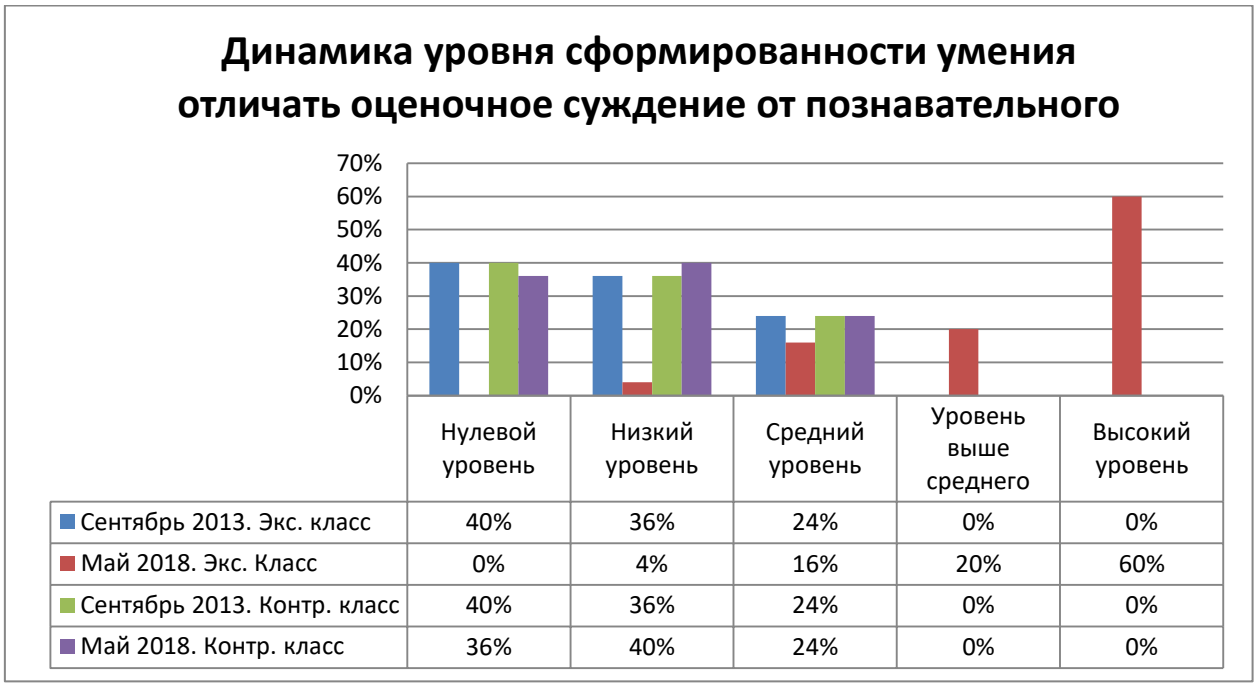
Динамика уровня сформированности умения сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном (в %)



	Нулевой уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Сентябрь 2013. Экс. класс	24%	56%	20%	0%	0%
Май 2018. Экс. Класс	0%	0%	8%	36%	56%
Сентябрь 2013. Контр. класс	24%	60%	16%	0%	0%
Май 2018. Контр. класс	24%	56%	20%	0%	0%

Диаграмма 4

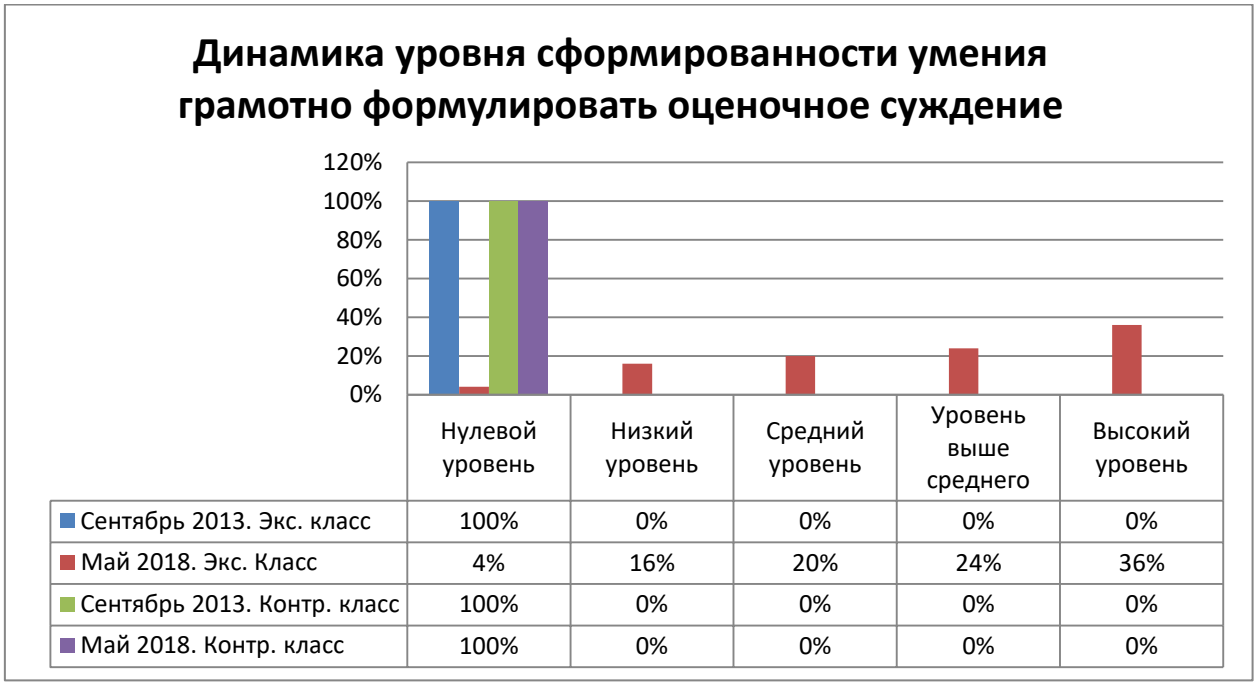
Динамика уровня сформированности умения отличать оценочное суждение от познавательного (в %)



	Нулевой уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Сентябрь 2013. Экс. класс	40%	36%	24%	0%	0%
Май 2018. Экс. Класс	0%	4%	16%	20%	60%
Сентябрь 2013. Контр. класс	40%	36%	24%	0%	0%
Май 2018. Контр. класс	36%	40%	24%	0%	0%

Диаграмма 5

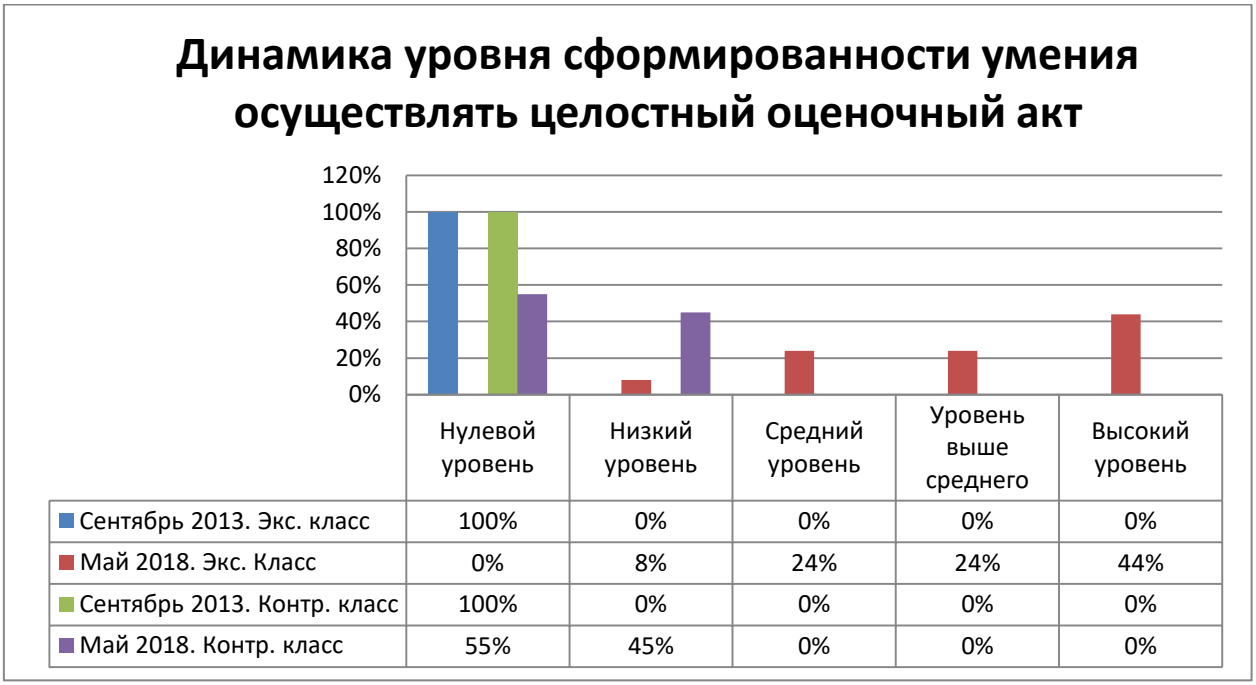
Динамика формирования умения грамотно формулировать оценочное суждение (в %)



	Нулевой уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Сентябрь 2013. Экс. класс	100%	0%	0%	0%	0%
Май 2018. Экс. Класс	4%	16%	20%	24%	36%
Сентябрь 2013. Контр. класс	100%	0%	0%	0%	0%
Май 2018. Контр. класс	100%	0%	0%	0%	0%

Диаграмма 6

Динамика уровня сформированности умения осуществлять целостный оценочный акт (в %)



	Нулевой уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень
Сентябрь 2013. Экс. класс	100%	0%	0%	0%	0%
Май 2018. Экс. Класс	0%	8%	24%	24%	44%
Сентябрь 2013. Контр. класс	100%	0%	0%	0%	0%
Май 2018. Контр. класс	55%	45%	0%	0%	0%

В конце опытно-экспериментального обучения у всех учащихся экспериментального класса наблюдается повышение уровня сформированности всех исследуемых нами умений самооценки: умением выделят критерии оценивания, умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном, умение отличать оценочное суждение от познавательного, умение грамотно формулировать оценочное суждение, умение осуществлять целостный оценочный акт. Кроме того, значительно повысилось количество учащихся с уровнем выше среднего и высоким уровнем сформированности всех рассматриваемых умений. Так, только 8 % учащихся экспериментального класса имели низкий уровень сформированности умения выделять разнообразные критерии оценки, 20 % учащихся имеют средний уровень, 24 % имеют уровень выше среднего и 48 % учащихся высокий уровень сформированности умения выделять разнообразные критерии оценки. Умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном на высоком уровне овладели почти все

учащиеся – 56 %, на уровне выше среднего 36 %, на среднем уровне овладели 8 % учащихся. Умением отличать оценочное суждение от познавательного 60 % учащихся овладели на высоком уровне, 20 % на уровне выше среднего, 16 % учащихся на среднем уровне и только 4 % учащихся находятся на низком уровне сформированности данного умения. Умение грамотно формулировать оценочное суждение оказалось самым сложным для учащихся. Овладеть им на высоком уровне смогли только 36 % учащихся, 24 % учащихся овладели им на уровне выше среднего, 20 % учащихся овладели данным умением на среднем уровне, еще 16 % учащихся сумели овладеть данным умением на низком уровне. Остальные 4 % учащихся не смогли овладеть умением грамотно формулировать оценочное суждение и имеют нулевой уровень сформированности данного умения. Умением осуществлять целостный оценочный акт на высоком уровне овладели 44 % учащихся, на уровне выше среднего 24 %, на среднем уровне 24 % учащихся и на низком уровне остались 8 % учащихся.

Что касается учащихся контрольного класса, то мы можем констатировать, что процент учащихся с уровнем выше среднего и высоким уровнем проявления выбранных нами для анализа умений также вырос, но незначительно, если сравнивать с результатами в экспериментальных классах. Так, умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном выросло на 4 % с нулевого на низкий уровень и с низкого на средний, в то время как в экспериментальном классе учащиеся перешли с низкого уровня на средний уровень (8 %), на выше среднего (36 %) и высокий 56 (%). Умение отличать оценочное суждение от познавательного у школьников контрольного класса осталось практически на том же уровне, что и в начале опытно-экспериментального обучения. И 45 % учащихся перешли с нулевого на низкий уровень владения умением осуществлять целостный оценочный акт. Процент учащихся контрольного класса, овладевших умениями выделять разнообразные критерии оценки и грамотно формулировать оценочное суждение не

изменился. При этом ни один из учащихся контрольного класса к концу экспериментального обучения так и не приобрел умения выделить из предложенного текста ни одного критерия оценки биологического объекта, умения сформулировать оценочное суждение, а также умения осуществить целостный оценочный акт. Кроме того, следует отметить, что в контрольном классе отсутствуют учащиеся с уровнем сформированности анализируемых умений выше среднего и высокого.

Таким образом, систематическое включение в содержание учебного материала по биологии разработанных нами комплексов учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, дает значительные положительные результаты, выражающиеся в повышении уровня формирования умений самооценки у учащихся.

Рассмотрим динамику ***количественного критерия***, изменение показателей которого представлены в таблице 6.

Таблица 6

Динамика количественного критерия

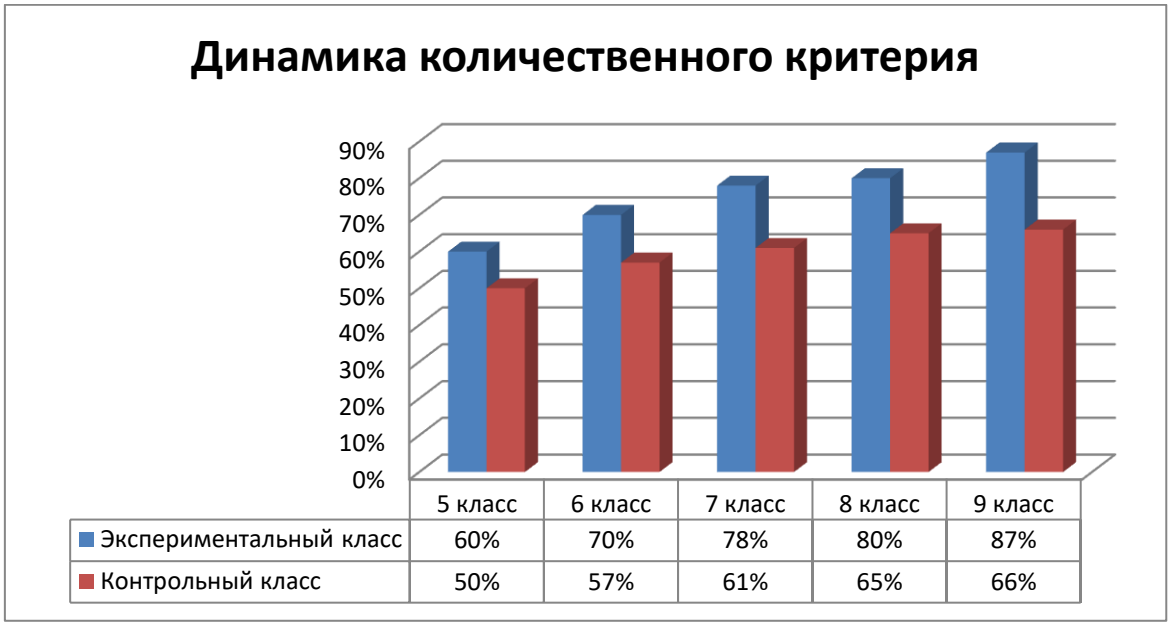
Уровни успеваемости	Распределение учащихся по уровням успеваемости при переходе от 5-го к 9-му классу									
	5 класс		6 класс		7 класс		8 класс		9 класс	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Критический	50 %	60 %	57 %		61 %					
Допустимый				70 %		78 %	65 %		66 %	
Оптимальный								80 %		87 %

По итогам первого года опытно-экспериментального обучения (5 класс) критический уровень обученности зафиксирован как в контрольном, так в экспериментальном классах. Однако, в экспериментальном классе по итогам первого года обучения (5 класс) степень обученности стала на 10 % выше, чем в контрольном. По итогам 6 класса уровень обученности в экспериментальном классе перешел на допустимый уровень и составил 70 %, а в контрольном классе остался на критическом уровне и составил 57 %. По итогам 7 класса уровень обученности в обоих классах не изменился, однако,

в экспериментальном вырос на 8 %, а контрольном на 4 %. По итогам 8 класса уровень обученности перешел на оптимальный уровень и составил 80 %, а в контрольном классе перешел на допустимый уровень и составил 65 %. По итогам 9 класса степень обученности в экспериментальном классе повысился на 7 %, а в контрольном остался практически на том же уровне. Таким образом, разница в степени обученности экспериментального и контрольного класса отличается на 21 %. Высокую степень обученности в экспериментальном классе мы связываем с целенаправленным формированием у школьников умений самооценки. Также необходимо отметить, что по итогам опытно-экспериментального обучения в экспериментальном классе из 25 человек 16 хорошистов и 1 отличник, а в контрольном классе из 25 человек 9 хорошистов и 1 отличник. Кроме того, именно учащиеся экспериментального класса в большей степени пошли обучаться в 10 класс, именно из них была набрана профильная медицинская подгруппа. Более наглядно познакомиться с результатами динамики количественного критерия можно на диаграмме 7

Диаграмма 7

Динамика количественного критерия (в %)



Рассмотрим также динамику ***уровня сформированности самооценки*** по методике Е.В. Заика и Г.Е. Репкиной [99], что выступает в качестве

дополнительного диагностического критерия, который в обобщенном виде представляет динамику сформированности умений самооценки. Динамика изменения показателей по этому критерию представлена в таблице 7.

Таблица 7

Динамика уровневой дифференциации развития самооценки

Уровни самооценки	Распределение учащихся по уровням развития самооценки в начале ЭО (в %)		Распределение учащихся по уровням развития самооценки в конце ЭО (в %)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Отсутствие самооценки	36 %	36 %	20 %	0 %
Неадекватная ретроспективная самооценка	44 %	44 %	60 %	0 %
Адекватная ретроспективная самооценка	20 %	20 %	20 %	0 %
Неадекватная прогностическая самооценка	0 %	0 %	0 %	16 %
Потенциально адекватная прогностическая самооценка	0 %	0 %	0 %	32 %
Актуально адекватная прогностическая самооценка	0 %	0 %	0 %	52 %

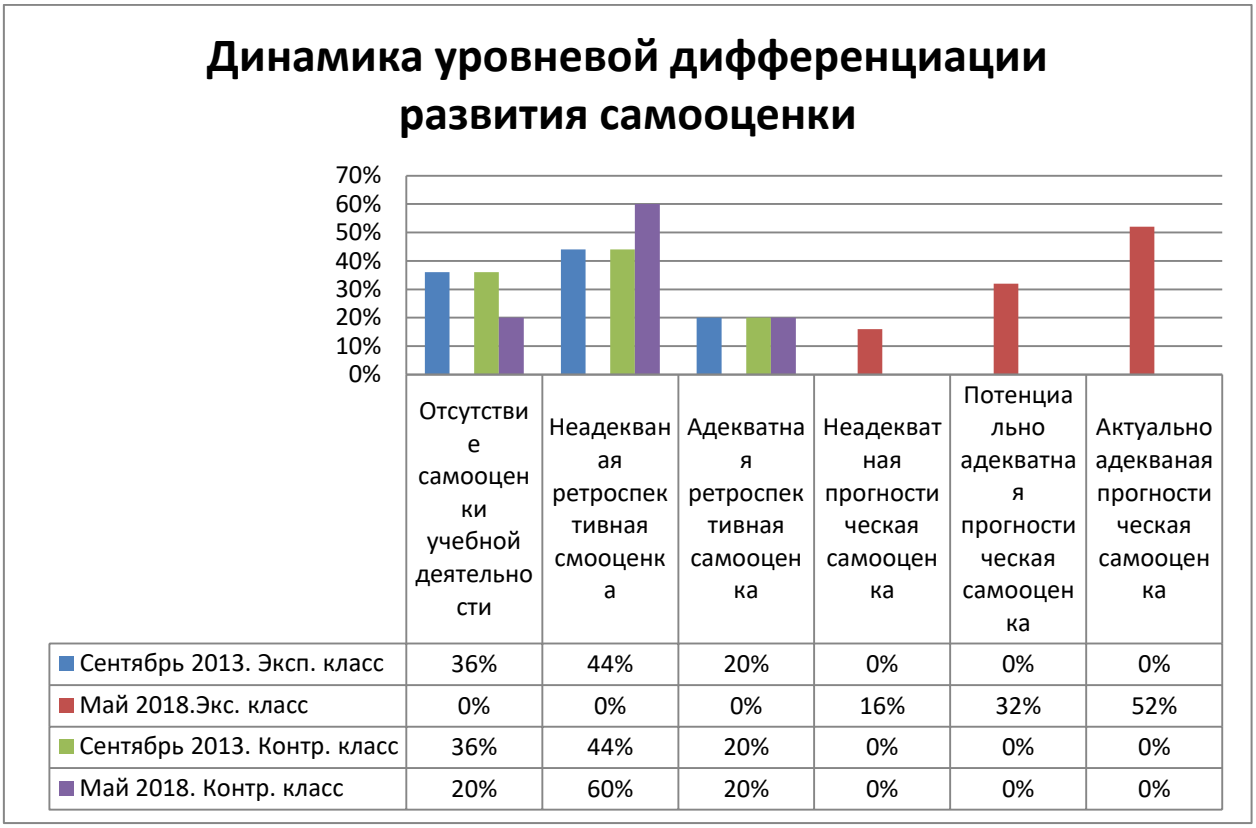
На начало опытно-экспериментального обучения у 36 % учащихся экспериментального и 36 % учащихся контрольного класса был зафиксирован уровень отсутствия самооценки в учебной деятельности. У 44 % учащихся экспериментального класса и 44 % учащихся контрольного класса наблюдалась неадекватная ретроспективная самооценка. 20 % учащихся экспериментального класса и 20 % учащихся контрольного классов имеют показатели, которые говорят о наличии у них адекватной ретроспективной самооценки. Учащиеся с неадекватной прогностической самооценкой, потенциально адекватной прогностической и актуально

адекватной прогностической самооценкой в экспериментальном классе и контрольном классах отсутствуют.

В конце опытно-экспериментального обучения в экспериментальном классе наблюдалась положительная динамика изменения процентного соотношения количества учащихся перешедших на разные, более высокие уровни сформированности самооценки по сравнению с учащимися контрольного класса. Данные динамики качественного критерия развития самооценки учащихся экспериментального и контрольного классов мы отразили в диаграмме 8.

Диаграмма 8

Динамика уровней дифференциации развития самооценки (в %)



	Отсутствие самооценки учебной деятельности	Неадекватная ретроспективная смооценка	Адекватная ретроспективная самооценка	Неадекватная прогностическая самооценка	Потенциально адекватная прогностическая самооценка	Актуально адекваная прогностическая самооценка
Сентябрь 2013. Эксп. класс	36%	44%	20%	0%	0%	0%
Май 2018.Экс. класс	0%	0%	0%	16%	32%	52%
Сентябрь 2013. Контр. класс	36%	44%	20%	0%	0%	0%
Май 2018. Контр. класс	20%	60%	20%	0%	0%	0%

Результаты опытно-экспериментального обучения показали, что в экспериментальном классе за 5 лет актуально-адекватную прогностическую самооценку приобрели 52 % учащихся, а потенциально адекватная прогностическая самооценка наблюдалась у 32 % учащихся. С неадекватной прогностической самооценкой наблюдалось лишь 16 % учащихся. К концу опытно-экспериментального обучения не осталось учащихся с

несформированной самооценкой, неадекватной ретроспективной самооценкой, адекватной ретроспективной самооценкой.

В контрольном классе подобные изменения практически отсутствуют или же являются очень незначительными. Об этом свидетельствует наличие 20 % учащихся с отсутствием самооценки, также довольно высок процент учащихся – 60 % с неадекватной ретроспективной самооценкой и 20 % учащихся с адекватной ретроспективной самооценкой. Учащиеся с неадекватной прогностической самооценкой, потенциально адекватной прогностической самооценкой и актуально адекватной прогностической самооценкой так и не появились, в то время как в экспериментальном классе большинство учащихся (16 %, 32 % и 52 %) вышли на эти уровни.

Для доказательства достоверности выводов о действенности дидактических средств разработки учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, мы использовали статистическую обработку данных по методике определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, по статистическому критерию однородности χ^2 (Д.А. Новиков) [155].

Нам необходимо было доказать, что учащиеся контрольных и экспериментальных классов до применения специального комплекса дидактических средств имели одинаковый первоначальный уровень сформированности умений самооценки, а также находились примерно на одном уровне сформированности самооценки. После же экспериментального обучения с использованием специальных комплексов учебных заданий, уровень сформированности у школьников умений самооценки, а также ее переход на качественно новый уровень в экспериментальных классах стал значительно выше по сравнению с контрольными классами, что свидетельствует о действенности разработанной совокупности дидактических средств построения учебных заданий, ориентированных на формирование у школьников умений самооценки.

Для этого необходимо вычислить эмпирическое значение критерия однородности χ^2 до начала эксперимента и сравнить его с известным табличным числом – критическим значением критерия с уровнем значимости 0,05, что на 95% гарантирует достоверность полученных результатов. С расчетами можно ознакомиться в приложении 21. Результаты расчетов представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты расчета эмпирических значений сформированности умений самооценки, а также ее переход на качественно новый уровень в начале и в конце опытно-экспериментальной работы

Эмпирическое значение уровня сформированности умений самооценки, а также ее переход на качественно новый уровень до начала эксперимента	Эмпирическое значение уровня сформированности умений самооценки, а также ее переход на качественно новый уровень после эксперимента
Умение выделять разнообразные критерии оценки	
$0 < 9{,}49$	$50 > 9{,}49$
Умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном	
$0{,}1625 < 9{,}49$	$44 > 9{,}49$
Умение отличать оценочное суждение от познавательного	
$0 < 9{,}49$	$37 > 9{,}49$
Умение грамотно формулировать оценочное суждение	
$0 < 9{,}49$	$46 > 9{,}49$
Умение осуществлять целостный оценочный акт	
$0 < 9{,}49$	$43 > 9{,}49$
Переход самооценки на качественно новый уровень	
$0 < 11{,}07$	$50 > 11{,}07$

Анализ полученных результатов показывает, что до начала эксперимента полученные эмпирические значения уровня сформированности по всем умениям самооценки меньше, чем показатель критического значения

(9,49), что подтверждает наше утверждение о том, что контрольные и экспериментальные классы до применения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, имели одинаковый первоначальный уровень сформированности умений самооценки. После окончания эксперимента эмпирические значения уровня сформированности всех умений самооценки оказались больше критического значения (9,49), что подтверждает достоверность различий по уровню сформированности умений самооценки у учащихся экспериментального и контрольного классов.

Анализ показал, что до начала эксперимента полученные эмпирические значения показателя перехода самооценки на качественно новый уровень меньше, чем показатель критического значения **(0<11,07)**, что подтверждает утверждение о том, что контрольный и экспериментальный класс до применения учебных заданий, ориентированных на достижение у школьников умений самооценок имели одинаковый первоначальный уровень сформированности самооценки. После окончания эксперимента эмпирические значения показателя перехода самооценки на качественно новый уровень оказалось больше критического значения (**50>11,07)**, что свидетельствует о различии по уровню сформированности самооценки школьников между экспериментальной и контрольной группами в конце экспериментального обучения, что позволяют нам утверждать о положительном влиянии разработанной нами совокупности дидактических средств на переход самооценки на качественно новый уровень.

Таким образом, полученные результаты статистической обработки экспериментальных данных, позволяют утверждать, что применение разработанной нами совокупности дидактических средств построения учебных заданий, направленных на формирование у школьников умений самооценки, приводит к статистически значимым отличиям, что свидетельствует о достоверности полученных результатов. Включение в содержание учебного предмета «Биология» комплексов учебных заданий,

функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, обеспечивает формирование у школьников умений самооценки в качестве планируемого, а не стихийного результатом обучения.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы по оценке действенности дидактических средств, используемых для построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения, позволяют нам сделать следующие выводы.

1. Анализ учебников по «Биологии» показал нам, что содержащихся в них фондов учебных заданий совершенно недостаточно для планируемого формирования у школьников умений самооценки с учетом психолого-педагогических условий продуктивного формирования опыта самооценочной деятельности школьников. Это определило необходимость обогащения фондов учебных заданий посредством дополнения учебного материала комплексами заданий нового типа, которые функционально ориентированы на формирование у школьников умений самооценки.

2. Руководствуясь дидактической моделью комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки, применительно к учебному материалу по биологии были разработаны авторские методические комплексы учебных заданий для каждого класса – с 5-го по 9-й. Обогащенное таким образом содержание учебного материала легло в основу экспериментального обучения.

3. Для определения контрольного и экспериментального класса, а также для отслеживания хода и результатов экспериментального обучения были выбраны диагностические инструменты – критерии, показатели и методики, с помощью которых проводились сбор и обработка экспериментальных данных.

4. Опытно-экспериментальное обучение показало, что при обучении школьников в соответствии с разработанными нами подходами к созданию комплексов учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, создаются благоприятные условия для того, чтобы овладение обучающимися умениями самооценки происходило не стихийно, а выступало закономерным результатом в соответствии с задаваемыми обучением целевыми ориентирами. Подтверждением этому служит сравнение результатов опытно-экспериментальной работы в контрольном и экспериментальном классах, где было организовано опытно-экспериментальное обучение, математическая обработка результатов исследования с использованием методики определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, по статистическому критерию однородности χ^2.

5. Таким образом, выводы, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, подтвердили справедливость выдвинутой нами гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный нами в ходе исследования теоретический анализ проблемы выявления специфики содержания учебного материала в процессе формирования у школьников умений самооценки и опытно-экспериментальная проверка действенности разработанных дидактических средств, позволяющих конструировать учебные задания, функционально ориентированные на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения, разрешает сделать ряд итоговых выводов.

1. Изучение психолого-педагогической и методической литературы позволило нам выявить теоретические предпосылки для разработки совокупности дидактических средств построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения. Такими предпосылками стали теоретические подходы к рассмотрению понятий «умение», «самооценка» и к характеристике психологических механизмов функционирования самооценки, которые сделали возможным выделение базовой совокупности умений самооценки, необходимых для осознанного включения учащихся в самооценочную деятельность в процессе обучения, а также разработку требований, предъявляемых к содержанию образования в отношении его направленности на формирование у школьников умений самооценки как планируемого результата обучения.

2. Изучение и анализ сложившихся в современной дидактике подходов к пониманию сущности и способов классификации учебных заданий выявил, что в педагогике и школьной практике учебное задание все еще не рассматривается как средство целенаправленного формирования у школьников умений самооценки в процессе обучения. Отмеченное несовершенство актуализировало целесообразность расширения представлений о педагогических возможностях учебных заданий на основе обоснования необходимости осмысления сущности и описания специфических особенностей нового типа учебных заданий, которые

функционально ориентированы на формирование у школьников умений самооценки.

3. В процессе анализа педагогической литературы было установлено, что продуктивное формирование умений самооценки возможно только при использовании в учебном процессе не отдельных заданий, функционально ориентированных на формирование рассматриваемых умений, а их комплексов. С этой целью в исследовании были сформулированы базовые дидактические принципы, содержащие набор необходимых требований, которыми следует руководствоваться при построении комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки:

- принцип полинаправленности процесса оценивания;
- принцип структурной полноты становления процесса самооценивания;
- принцип мотивационно-ценностной направленности учебных заданий, входящих в состав комплекса;
- принцип полноты представленности всей совокупности умений самооценки в составе комплекса учебных заданий;
- принцип содержательности самооценки.

4. Разработанная нами дидактическая модель комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, включает в себя: цель, связанную с формированием у школьников умений самооценки как планируемого результата обучения; дидактические принципы, определяющие теоретические позиции в отношении способов систематизации учебных заданий внутри комплекса; группы учебных заданий; видовое многообразие учебных заданий внутри групп и особенности их построения. Данная модель должна использоваться в целях совершенствования содержания учебного материала, позволяющего планировать формирование у школьников умений самооценки в обучении. Важную роль в реализации разработанного применительно к предметному

содержанию комплекса учебных заданий (методический комплекс) играет его поддерживающая составляющая, в которой зафиксированы организационно-педагогические условия, соблюдение которых позволит наиболее полно реализовать педагогический потенциал комплекса учебных заданий в процессе формирования у школьников умений самооценки.

Рассматриваемый комплекс выступает в качестве теоретической основы для обогащения содержания учебного материала. Его использование в учебном процессе позволяет превратить освоение школьниками умений самооценки из стихийного явления практики обучения в объект научного проектирования.

5. Руководствуясь дидактической моделью комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки, применительно к учебному материалу по биологии были разработаны авторские методические комплексы учебных заданий для каждого класса – с 5-го по 9-й. Обогащенное таким образом содержание учебного материала легло в основу экспериментального обучения, успешно прошло опытно-экспериментальную проверку и может быть рекомендовано для использования учителями в практике обучения биологии.

6. Использование учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, должно осуществляться с помощью совокупности дидактических средств, включающих: видовое разнообразие умений самооценки; дидактическую модель комплекса учебных заданий, функционально ориентированных на формирование умений самооценки; критериальные характеристики, применяемые для оценки сформированности умений самооценки.

6. С целью проверки действенности разработанных дидактических средств, используемых для построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения, была проведена опытно-экспериментальная работа, в рамках которой были разработаны критериальные характеристики,

открывающие взгляд на специфику диагностических процедур, необходимых для проведения в целях отслеживания динамики процесса формирования умений самооценки. Отбор диагностический характеристик проходил в соответствии с выявленными в ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы особенностей функционирования самооценки и психологических механизмов формирования умений. Они включают: критерии (знаниевый, деятельностный и количественный) с соответствующими показателями, а также диагностические методики, использованные для сбора экспериментальных данных по выделенным показателям.

7. Проведённая опытно-экспериментальная работа доказала действенность разработанных дидактических средств, используемых для создания комплексов учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, и обогащения учебного материала фондами таких учебных заданий. Достоверность полученных выводов подтверждена результатами использования методики определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, по статистическому критерию однородности χ^2.

Таким образом, предложенная совокупность дидактических средств, используемых для построения учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников умений самооценки, получила теоретическое и экспериментальное обоснование. Это позволяет использовать данный подход в качестве теоретической основы для проектирования содержания образования, обеспечивающего формирование умений самооценки как планируемого результата обучения.

Сделанные выводы позволяют констатировать, что все задачи исследования реализованы, и его цель достигнута. Вместе с тем перспективы исследования заключаются в дальнейшем научном осмыслении, а также теоретическом и экспериментальном обосновании проблем, связанных с

формированием у школьников умений самооценки, рассматриваемых в качестве планируемых результатов обучения. Полученные результаты создают содержательные предпосылки для перспективной разработки технологий формирования у школьников умений самооценки в процессе обучения, а также для дальнейшего исследования условий эффективности использования подобных технологий.

Особо следует отметить, что в ходе исследования обозначился и сопутствующий исследуемой проблеме вопрос, заключающийся в разработке стратегии подготовки учителя-предметника к овладению способами отбора и построения содержания учебного материала, функционально ориентированного на формирование у школьников умений самооценки в процессе обучения. Данная проблема требует также специального рассмотрения.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.

2. Азарская, П. М. Вариативность домашних заданий – важное средство развития познавательной самостоятельности учащихся (на материале математики восьмилетней школы) / П. М. Азарская // Психолого-педагогические основы содержания и методов обучения: предметы естественно – математического цикла. – М., 1973. – С. 35 – 47.

3. Аминов, Н.А. Разноуровневые связи «самоценности» личности подростка в структуре интегральной индивидуальности / Н. А. Аминов, З. З. Жамбева // Мир науки, культуры, образования. Изд-во: Редакция международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования». – 2015. – № 5 (54). – С. 232 – 234.

4. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1984. – 296 с.

5. Ананьев, Б. Г. Деятельность и психология личности / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1980. – 335 с.

6. Андреев, В. И. Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е издание. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.

7. Анисимов, С. Ф. Введение в аксиологию / С. Ф. Анисимов. – М. : Современные тетради, 2001. – 128 с.

8. Аракелян, Г. А. Совершенствование домашних заданий как одно из условий предупреждения и преодоления неуспеваемости школьников / Г. А. Аракелян : автореф. дис. … канд. пед. наук / Аракелян Г. А. – М., 1976. –17 с.

9. Арет, А. Я. Очерки по теории самовоспитания / А. Я. Арет. – Фрунзе. : Кн. изд-во, 1961. – 224 с.

10. Баева, Л. В. Духовность личности с позиции экзистенциальной аксиологии / Л. В. Баева // Философия образования.– М., 2003. – № 8. – С. 81 – 89.

11.Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

12. Батурин, Н. А. Проблемы оценивания и оценки в общей психологии / Н. А. Батурин // Вопросы психологии.– М., 1989. – № 2. – С. 81 – 89.

13. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург. : Из-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.

14. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

15. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж, 1977. – 303 с.

16. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.

17. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.

18. Благонадежина, Л. В. Эмоции и чувства / Л. В. Благонадежина // Психология : учебник для педагогических ВУЗов. – М. : Просвещение, 1995. – С. 255 – 264.

19. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

20. Бондаревская, А. Е. Теория и практика личностно-ориентированного образования / А. Е. Бондаревская. – Ростов-на-Дону. : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 322 с.

21. Бороздина, Л. В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки : Место в структуре самосознания, возрастная динамика,

соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности : автореферат дис. ... доктор психол. наук / Л.В. Бороздина. – М., 1999. – 45 с.

22. Бороздина, Л. В. Что такое самооценка? / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. – М., 2012. - Вып. 4. – С. 99 – 100.

23. Бурдин, А. О. О классификации задач / А. О. Бурдин // Совершенствование содержания и методов обучения естественно-математическим дисциплинам в средней школе. – М., 1981. – С. 3 – 7.

24. Витушкина, Э. В. Формирование адекватной самооценки младших школьников. Методическое пособие для учителей начальных классов / Э. В. Витушкина. – Магнитогорск. : изд-во Магнитогорского гос. техн. ун-та им. Г.Н. Носова, 2014. – 104 с.

25. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Словарь / С. М. Вишнякова. – М. : Просвещение, 2001. – 538 с.

26. Володарский, В. Е. О классификации учебных заданий по физике / В. Е. Володарский // Физика в школе. – 1979. - № 4. – С. 68 – 72.

27. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогики / А. С. Воронин. – Екатеринбург. : ГОУ ВПО УГТУ - УПИ 2006 – 135 с.

28. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. В. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.

29. Галкина, Т. В. Особенности оценки и самооценки в ситуации прогнозирования достигаемых результатов / Т. В. Галкина // Вопросы психологии. – М., 1985. – Вып. 6. – С. 130 – 135.

30. Гальперин, П. Я. Психология Мышление и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – М. : Издательство Институт практической психологии, 1998 – 135 с.

31. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе : Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1979. – С. 102 – 109.

32. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

33. Данилов, М. А. Дидиктика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов ; под общ. ред. Б. П. Есипова. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. - 518 с.

34. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. – М. : Гаудемаус, 2011. – 316 с.

35. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем.дидактики : Учеб.пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин; под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – С. 46 – 64.

36. Диянова, В. В. Щеголева, Т. М. Самосознание личности / В. В. Диянова, Т. М. Щеголева. – Иркутск. : Издательство Иркутского университета, 1993. – 54 с.

37. Дмитриев, А. Е. К проблеме комплекса учебных пособий по русскому языку для начальной школы: опыт разработки и применения / Е. Е. Дмитриев // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1974. – № 2. – С. 60 – 77.

38. Журавлев, И. К. Формирование у учащихся опыта эмоционально-ценностных отношений (Содержание и структура учебника по литературе) / И. Н. Журавлев // Проблемы школьного учебника. – М., 1991. – № 20. – С. 250 – 285.

39. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 176 с.

40. Зарецкий, М. И. Систематичность упражнений / М. И. Зарецкий // Советская педагогика. – 1948. – № 3. – С. 8 – 40.

41. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 100 с.

42. Захарова, А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии, 1989. – № 1. – С. 5 – 25.

43. Зимняя, И. А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения) / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 82 с.

44. Зорина, Л. Я. Дидактические ориентиры в практике обучения естественно-научным дисциплинам / Л. Я. Зорина // Современная дидактика : теория-практика. – М. : Изд-во. ИТМ и МИО РАН, 1993. – С. 80 – 140.

45. Зуев, Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.

46. Иродова, И. А. Реализация принципа профессиональной направленности при формировании экспериментальных умений у учащихся в процессе обучения физике : дис. … канд. пед. наук / И. А. Иродова. – М., 1990. – 196 с.

47. Кабанова-Меллер, Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 95 с.

48. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – Санкт-Петербург. : ТООТК «Петрополис», 1996. – 416 с.

49. Казанский, Н. Г. Дидактика (Нач. классы) : [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2121 "Педагогика и методика нач. обучения"] / Н. Г. Казанский. – Москва : Просвещение, 1978. – 224 с.

50. Караковский, В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – Москва, 1993. – 80 с.

51. Кислов, Б. А. Гносеологические функции практики в оценочном познании / Б. А. Кислов // Современные вопросы гносеологии. – Иркутск, 1974. С. 68 – 83.

52. Ковалев, А. Г. Психология и педагогика самовоспитания / А. Г. Ковалев. – Л. : ЛГУ, 1958. – 89 с.

53. Козловский, С. М. Роль эталонов в психофизических измерениях / С. М. Козловский // Вопросы психологии, 1985. – № 4. – С. 102 – 109.

54. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 195 с.

55. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Издательство политической литературы, 1978. – 368.

56. Кондаков, И. И. Логический словарь / И. И. Кондаков. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 721 с.

57. Корнилов К. Н. Воспитание воли и характера / К. Н. Корнилов. - Ленинград : изд-во и ф-ка дет. книги Детгиза, 1948 . – 32 с.

58. Кривошапова, Р. Ф. Функции проверки и оценки в учебном процессе / Р. Ф. Кривошапова // Советская педагогика . – 1980. – № 11. – С. 60 – 65.

59. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 121 с.

60. Кулько, В. А. Формирование у учащихся умение учиться / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.

61. Куперсмит, С. Предпосылки самооценки / С. Куперсмит. – М. : Политиздат, 1959. – 130 с.

62. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 2005. – 316 с.

63. Лернер, И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. Вып. 6. – М. : Просвещение, 1978. – С. 46-64.

64. Лернер, И. Я. Об учебных умениях и их отражениях в учебнике / И. Я. Лернер // Проблема школьного учебника. – М. : Просвещение, 1983. – Вып. 12. – С. 228 – 234.

65. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

66. Липкина, А. И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника / А. И. Липкина // Психологические проблемы неуспеваемости школьника. – М., 2003. – 140 с.

67. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

68. Лобанова, Г. А. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования : дис. … канд. пед. наук / Г. А. Лобанова – Владимир, 2002. – 187 с.

69. Лобанова, Г. А. Ценностно-ориентированные учебные тексты: учебно-методическое пособие / Г. А. Лобанова. – Владимир. : ВГПУ, 2004. – 123 с.

70. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов – М. : Наука, 1984. – 444 с.

71. Маркова, А. К. Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника / А. К. Маркова // Формирование учебной деятельности школьника. – М., 1982. – С. 69 – 87.

72. Махмутов, М. И. Современный урок и педагогические технологии развития учения / М. И. Махмутов. – Казань. : Магариф – Вакыт, 2016. – 375 с.

73. Мендлина, С. Л. Педагогические основы нормирования домашней работы школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук / Мендлина С. Л. – М. : Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР, 1977. – 19 с.

74. Милерян, В. Б. Век образования / В. Б. Милерян // Человечество на рубеже XXI в. – М.,1990. – 96 с.

75. Молчанова, О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования / О. Н. Молчанова. – М. : Наука, 2010 – 392 с.

76. Нагибин, Ф. Ф. Упражнения на уроках математики / Ф. Ф. Нагибин // Опыт работы по математике в средней школе. – М., 1949. - С.54 – 63.

77. Никандров, Н. Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н. Д. Никандров // Педагогика, 1998. – № 4. – С. 3 – 9.

78. Новикова, Л. И. Гуманистическая воспитательная система школы как феномен социальной действительности и объект педагогических исследований / Л. И. Новикова // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации / под ред. Л. И. Новиковой. - М. : Изд-во НИИТ и ПТ, 1992. – С. 14 – 21.

79. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.

80. Олейник, Л. Д. Индивидуальное самосознание и пути его формирования : автореф. дис. … канд. псих. наук / Л. Д. Олейник. – Ленинград. : Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. Филос. фак. – Ленинград, 1975 – 25 с.

81. Ольшанский, Д. Б. К анализу когнитивной самооценки человека / Д. Б. Ольшанский // Проблемы медицинской психологии. М., 1980. С. 62 – 78.

82. Онищук, В. А. Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям в учебнике / В. А. Онищук // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1975. – № 3. – С. 130 – 137.

83. Осмоловская, И. М. Ценности личности как фактор формирования базового содержания образования / И. М. Осмоловска // Дидактические проблемы построения базового содержания образования. – М.,1993. – С.105 – 113.

84. Осницкий, А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности / А. К. Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 77 с.

85. Паламарчук, В. Ф. Типы вопросов и заданий в учебниках истории и обществознания / В. Ф. Паламарчук // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1975. – № 3. – С. 138 – 148.

86. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-ценностная система (спецкурс) / С. Р. Пантелеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 108 с.

87. Пасечник, В. В. Биология. Многообразие покрытосеменных растений. 6 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / В. В. Пасечник. – М. : Дрофа, 2014. – 210 с.

88. Педагогика: учебник для студентов педагогических ВУЗов и педагогических колледжей / под редакцией П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.

89. Петровский, А. В. Индивидуальные особенности самоконтроля при организации внимания / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. № 5. – С. 18 – 25.

90. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / И. П. Пидкасистый // Теоретико-экспериментальное исследование. – М. : Педагогика, 1980. – 340 с.

91. Платонов, К. К. О системе психологии / К. К. Платонов – М. : Мысль, 1972. – 216 с.

92. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

93. Пономарев А. Я. Психология творческого мышления. – М. : изд. АПН СССР, 1960. – с. 352.

94. Пономарева, И. Н. Биология: 6 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / И. Н. Пономарева, О. А. Корнилова, В. С. Кучменко ; под ред. проф И. Н. Пономаревой. – М. : Ветана – Граф, 2013. – 192 с.

95. Прокопьев, И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика. Учеб. Пособие / И. И. Прокопьев. – Мн. : Тетра-системс, 2002. – 544 с.

96. Ралькова Е. А. Формирование у учащихся готовности к самооценке учебных достижений в условиях стандартизации российского образования : автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. А. Ралькова. – Калуга, 2011. – 23 с.

97. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан. – СПб. : Академия-пресс, 2010. – 166 с.

98. Резниченко, М. А. Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы / М. А. Резниченко // Вопросы психологии. –1986. – № 3. – С. 1 - 7.

99. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – М. : Просвещение, 1994. – 61 с.

100. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 251 с.

101.Розыков, О. Р. Основы оптимального применения системы учебных задач в обучении / О. Р. Розыков. – Тбилиси. : Укитувчи, 1981. – 103 с.

102. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая Русская энциклопедия,1994. – 604 с.

103. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

104. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : изд-во АПН СССР. 1958. – 144 с.

105. Рудик, П. А. Воспитание волевых качеств и психологическая подготовка спортсмена в процессе тренировки / П. А. Рудик // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 25.

106. Рытченко, Т. А. Психология и педагогика : учебно-практическое пособие / Т. А. Рытченко. – М. : МЭСИ, 2000. – 85 с.

107. Савонько, Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста / Савонько Е. И. // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 18 – 23.

108. Селиверстова, Е. Н. Педагогические теории, системы: учеб. пособие для бакалавриата по направлению «педагогическое образование» / авт.сост. : Е. Н. Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева; под ред. Е.Н. Селиверстовой. Владимир : ВлГУ, 2012. – 348 с.

109. Селмушина, Л. Г. Ярошенко, Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учебное пособие для

преп. учреждений профессионального образования / Л. Г. Селмушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Мастерство, 2001. – 272 с.

110. Серебрякова, Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников : дис. … канд. псих. наук / Серебрякова Е. А. – М. : Изд-во МГУ, 1955 – 124 с.

111.Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

112. Симонов, В. П. Диагностика степени обученности учащихся: Учебно-справочное пособие / В. П. Симонов. – М. : MRA, 2016. – 48 с.

113. Скаткин, М. Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 324 с.

114. Славина, Л. С. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с.

115. Сластенин, В. А., Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

116. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие для ВУЗов. / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 384 с.

117. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 213 с.

118. Соловейчик С. Л. Учение с увлечением / С. Л. Соловейчик. – М. : Детская литература, 1986. – 131 с.

119. Солдатенков, А. Д. Ориентация школьников на духовно значимые ценности : автореф. дис… док. пед. наук / А. Д. Солдатенков.- М., 1994. – 46 с.

120. Сонин, Л. И. Биология. Живой организм. 6 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Л. И. Сонин. – М. : Дрофа, 2014. – 174 с.

121. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.

122. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.

123. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону. : Феникс, 2000. – 672 с.

124. Ступницкая, М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников / М. Ступницкая // Педагогическая диагностика, 2008 – № 2 – С. 28.

125. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (Психол. основы) / Н. Ф. Талызина. - 2-е изд., испр.и доп. – М. : МГУ, 1984. – 344с.

126. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушева, Г. Канторкова. М. : Изд-во Роспедагенство, 1994. – 56 с.

127. Уман, А. И. Учебные задания и процесс обучения. – М. : Педагогика, 1989. – 55 с.

128. Усова, А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

129. Ушакова, В. А. Построение и проверка эффективности комплекса заданий для формирования системности в знаниях учащихся. Сообщение 1. Постановка проблемы конструирования комплекса заданий для формирования системности в знаниях учащихся / В. А. Ушакова // Новые исследования в педагогически науках.– М. : Педагогика, 1980. - № 1. – С. 26 – 30.

130. Ушачев, В. П. Формирование исследовательских умений у учащихся в процессе производственной практики на основе активного

использования знаний по физике: дисс. …канд. пед. наук / В. П. Ушачев. – Челябинск, 1988. – 203 с.

131. Федоров, Б. И. Учебные задания и диалог как средство обучения и развития интеллекта / Б. И. Федоров // Филос. науки : науч. образоват. просветит. журн., 2009. – №12. – С. 92 – 100.

132. Фонталова, Н. С. Самоотношение и его психолого-педагогическая коррекция у подростков из неполных семей : автореф. …дисс. канд. психол. наук. / Н.С. Фонталова. – Иркутск, 2004. – 16 с.

133. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 2 –е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

134. Фрейд, З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. / З. Фрейд. – Тбилиси: Мерани, 1991. – 859 с.

135. Фридман, Л. М. Психопедагогика общего образования / Л. М. Фридман. – М. : изд. Институт практической психологии. 1977. – 287 с.

136. Хамбмин, Д. Формирование учебных навыков / Д. Хамбмин. – М. : Педагогика, 1986. – 160 с.

137. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для ВУЗов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 639 с.

138. Хухлаева О. В. Динамика структуры самосознания младшего школьника : автореф. дисс … канд. психол. Наук / О. В. Хухдаева. – М., 1990. – 15 с.

139. Цетлин, В. С. Доступность и трудность в обучении / В. С. Цетлин. – М. : Знание, 1984 – 80 с.

140. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман. – М. : Инетрпракс, 1995 – 288 с.

141. Чавдаров, С. В. Упражнения в школе / С. В. Чавдаров // Современная педагогика. – М., 1939. – № 7. – С. 58 – 66.

142. Чавчавадзе, Н. З. Культура и ценности / Н. З. Чавчавадзе. – Тбилиси. : Мецниереба, 1984. – 171 с.

143. Чамата, П. Р. Вопросы самосознания личности / А. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – М. : Просвещение, 1960. – С. 243 – 299.

144. Чеснокова, И. И. Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

145. Щербаков, Р. Н. Ценностные аспекты процесса обучения в школе / Р. Н. Щербаков // Наука и школа, 1999. – №1. – С. 5 – 9.

146. Щукина, Г.И. Педагогика школы / Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1977. – 383 с.

147. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

148. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

149. Эриксон, Э. Идентичность. Теоретическая интерлюдия / Э. Эриксон // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2006. – С. 493 – 516.

150. Юдин, Э. Г. Системный подход и принципы деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

151. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. М. : Сентябрь, 1996. – 95 с.

Электронные ресурсы

152.Бабанский, Ю. К. Педагогика [Электронный ресурс] / Ю. К. Бабанский : Электрон. Текстовые данные. URL : http://avkrasn.ru/article-1574.html (дата обращения: 14.11.2016)

153.Головин, С. Ю. Словарь практического психолога. [Электронный ресурс] / С. Ю. Головин : Электрон. Текстовые данные. URL

:https://iknigi.net/avtor-s-golovin/1881-slovar-prakticheskogo-psihologa-s-golovin/read/page-74.html (дата обращения: 28.10.2016)

154.Королева, М. А. Формирование универсальных учебных действий при обучении биологии [Электронный ресурс] / М. А. Королева : Электрон. Текстовые данные. URL http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/78-problemy-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-vsovremennom-mire/508-1-25 (дата обращения: 25.11.2015)

155.Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследования (типовые случаи) [Электронный ресурс] / Д. А. Новиков : Электрон. Текстовые данные. URL : http://www.mtas.ru/uploads/pedstat.pdf (дата обращения: 23.07.2020)

156.Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Электронный ресурс] /под ред. П. И. Пидкасистого : Электрон. Текстовые данные. URL : http://rudocs.exdat.com/docs/index-471827.html?page=21 (дата обращения: 11.04.2017)

157.Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Национальная ассоциация развития образования и науки. URL: https://fgos.ru/

158.Ханнанова, Т. А. Формирование общеучебных умений учащихся основной школы на основе интерактивных компьютерных заданий по физике [Электронный ресурс] / Т. А. Ханнова : URL : http://ismo.ioso.ru/ (дата обращения: 27.08. 2017)

Приложения

Приложение 1

Группа ценностно-ориентированных учебных заданий.

Учебные задания, входящие в эту группу, должны иметь особенности построения. К таким особенностям мы относим:

1. Направленность учебных заданий этой группы на получение у учащихся конкретных знаний о том, что такое ценность, какие бывают ценности, что такое личностная система ценностей, о том, какие ценности составляют основу личностной системы ценностей того или иного учащегося.

2. Включенность в структуру данных учебных заданий общечеловеческих ценностей, как неких абсолютов, которые значимы, принимаются и развиваются всем человеческим родом в условиях любых общественно-исторических изменений цивилизационного развития; ценностей, обеспечивающих прогресс самой личности, а также ценностей, отражающих специфику учебного предмета «Биология».

3. Эмоционально-ценностное окрашивание заданий, побуждающее школьников испытывать положительные эмоции, удивляться, восхищаться, недоумевать. Это, в свою очередь, выльется в отношение к изучаемому объекту, а отношение – это знание, наполненное личностным смыслом, на основе которого формируется личностная система ценностей учащихся.

В данную группу учебных заданий мы включили: задания на овладения знаниями о мире ценностей; задания на оценку ценностных объектов; задание на включение учащихся в ситуацию выбора ценностей; задания практической и художественно-творческой направленности.

Особенности построения заданий данной группы разработала Г.А. Лобанова [159], а мы лишь наполнили их содержанием.

Задания на овладение знаниями о мире ценностей.

Данные задания направлены на получение конкретных знаний о том, что такое ценность, какие ценности называют общечеловеческими, что такое личностная система ценностей, какие ценности преобладают в личностной системе ценностей учащихся. Такие задания могут быть в форме конкретных вопросов и эмоционально-ценностных текстов.

Задания в виде эмоционально-ценностных текстов содержат большое количество оценочных суждений, раскрывающих критерии оценивания текстового объекта, также могут напрямую или косвенно, скрыто предъявлять учащимся те или иные ценности, содержать вопросы к учащимся, отражать отношение автора к описанному в тексте явлению. Особенностью построения данных текстов является особым образом выстроенная сюжетная линия, вызывающая у учащихся многообразие эмоций, а также то, что герои этих текстов, их поступки, отдельные явления, свойства, предметы, рассматриваются с точки зрения их значимости для отдельного человека и общества в целом в соответствии с принятыми нормами, правилами и целями, в основе которых лежит тот или иной человеческий идеал – добра, справедливости, красоты. Пример ценностно-ориентированного текста представлен ниже.

Роль растений на земле (по Л.П. Симоновой)

Растения… Разнообразна и значительна их роль в круговороте жизни! Ведь – это они – зеленые растения – кормильцы почти всего живого на Земле, в том числе и нас с вами! В зеленом листе растения скрыта тайна вечной жизни. Листья растений ловят солнечные лучи и обеспечивают всем необходимым земных обитателей: воздухом для дыхания, пищей, одеждой, лекарствами, топливом! Жизнь без растений невозможна!

А еще растения создают дома для животных, их среду обитания. Для разнообразных животных – лес, луг – родной дом.

И еще мы не сказали о том, что растения – это украшение земной природы! Без сочных и разнообразных красок растительного царства было бы серо и скучно.

Наши предки осознавали ценность растений, бережно относились к ним, наделяли их священными свойствами.

А как же относимся к нашим зеленым друзьям мы? Всегда ли это отношение хорошее? Заслуживают ли растения такого отношения? Что плохого люди делают по отношению к растениям? Могут ли растения защитить себя? А кто же может их защитить? Может быть, ответив на эти вопросы, ты, читатель, по-другому посмотришь на наших зеленых друзей [137].

Задания в форме конкретных вопросов должны направлять школьников на воспроизведение полученных знаний о ценностях, их многообразии и значении. Такие вопросы могут иметь следующий вид.

Что такое ценность?

В чем значимость данного явления (закона) для вас?

Какой смысл вы вкладываете в понятие ценность, ценностное отношение, общечеловеческие ценности?

В чем вы видите смысл природы, как ценности?

Как вы понимаете значение выражения «личная система ценностей»?

Жизнь – это величайшая ценность на земле. Согласны ли вы с этим утверждением? Обоснуйте свою позицию.

Задания на оценку ценностных объектов направлены на выявление ценностности объекта, его важности и нужности, исходя из социокультурных норм, правил, значений, которые приняты в современном обществе, и которые несут созидательный, гуманистический характер, а также исходя из своего личного опыта, а также служат выработке у учащихся критериев оценивания действительности, соответствующих уровню современной культуры. В качестве таких критериев могут выступать социокультурные нормы, цели, меры, требования, принципы, образцы, идеалы, ценности. При этом, чем больше критериев оценки будет использовать ученик, тем ярче будет происходить распредмечивание ценностности данного объекта. К такой группе мы отнесли задания-ассоциации; задания «согласен – не

согласен»; задания на оценку пословиц, поговорок, афоризмов, высказываний. Такие задания можно использовать на этапе закрепления изученного материала, по итогам изучения темы, главы или раздела, а также в качестве домашних заданий.

Задания-ассоциации заключаются в подборке к словам, понятиям 2-х – 3-х ассоциативных слов, отвечающих на вопрос «Какой?», «Какая?». Выполняя данные задания, ученик оценивает предлагаемый объект, опираясь на свой эмоционально-ценностный опыт в ситуации вынужденной саморефлексии, осуществляемой с точки зрения социокультурных ценностей, осваиваемых на уроках. При выполнении данного вида заданий учащиеся должны опираться на положительную значимость предлагаемых объектов. Такое построение задания формирует позитивное отношение школьников к задаваемым объектам, которое, мы полагаем, появится в дальнейшем в поведении и поступках школьников [159]. Например. *Планета Земля, какая она для вас? Растения, какие они для вас? Осень, какая она для вас? Вода, какая она для вас? Сосновый лес, какой он для вас? Цветы, какие они для вас?*

Задания «согласен – не согласен» предполагает целостную оценку тому или иному объекту в виде предложения-утверждения. Учащимся необходимо прочитать это утверждение и либо согласиться с этой оценкой и поставить знак «плюс», либо сделать переоценку и поставить знак «минус», в любом случае в сознании ребенка будет осуществляться процесс оценивания объекта. Особенностью построения таких предложений-утверждений является их ориентация на общечеловеческие ценности, ценности, способствующие саморазвитию личности и ценности, обусловленные спецификой предмета. Содержание данного вида заданий выстраивается так, чтобы прочитав его, ученик еще раз мог утвердиться в своем отношении к оцениваемому объекту. Либо – напротив – это задание могло вызвать у ученика внутреннее противоречие, недоумение по поводу предлагаемой оценки. Что, в свою очередь, будет провоцировать школьника обращаться к

своему личному опыту, к своей системе ценностей, к сравнению предлагаемой оценки объекта со своим собственным к нему отношением [159]. Примерами подобных заданий могут быть такие утверждения:

Есть полезные и вредные растения.

Человеку необходимо заботиться о многообразии дикорастущих растений.

Человек должен максимально использовать растения для удовлетворения своих потребностей.

Цветами лучше любоваться в естественной среде обитания.

Полевые цветы красиво смотрятся в букетах.

Несъедобные грибы в лесу необходимо уничтожать, чтобы другие люди не отравились по ошибке.

Болота таят множество удивительных тайн.

Задание «Закончи предложение» выстроено таким образом, что содержит только начало предложения, а ученику необходимо дописать концовку. Особенность таких незаконченных предложений заключается в том, что они несут не только информационную нагрузку, но и имеют эмоционально-ценностное содержание. В них должно быть заложено то или иное отношение к миру, к нравственным нормам и правилам, к человеку. Ученик дописывает предложение исходя из своих потребностей и тем самым, либо утверждается в своем отношении к объекту, либо пересматривает его [159]. Ниже мы приводим примеры таких предложений.

Моя младшая сестра предложила маме на день рождения собрать букет полевых цветов, я .....

Гуляя в лесу, я заметил (ла) тлеющие угольки на месте недавнего костра, я ....

Бабушка попросила меня набрать березового сока, я ....

Задание на оценку пословиц, поговорок, афоризмов, высказываний заключается в раскрытии учащимся смысла высказывания, поговорки, пословицы или афоризма. Для решения этой задачи ученик будет обращаться

к своему жизненному опыту, оценивая с позиции той ценности, которая заложена в данном высказывании. Особенность построения данных заданий заключается в особой образности слога, эмоциональной насыщенности, которая характерна для пословиц, поговорок и афоризмов и которая является важным условием освоения ценности [159]. Ниже мы приводим пример подобных высказываний.

1. Академик Сергей Павлович Костычев выразился о работе зеленого листа: «Стоит зеленому листу прекратить свою работу на несколько лет, и все живое население земного шара, в том числе и человечество, погибнет».

2. В народе говорят: «Много снега – много хлеба, много воды – много травы».

3. «Охранять природу, значит охранять Родину».

Пословицы, поговорки, афоризмы, высказывания могут предлагаться, как учителем, так и учащимися. Можно предложить учащимся в течение года составить классную книгу мудрых высказываний, пословиц, поговорок и афоризмов, собранных и проанализированных учениками в течение года, связанную с растениями или, более обобщенно, с содержанием изучаемого материала.

Задания, включающие учащихся в ситуацию выбора ценностей.

Данные задания создают условия для того, чтобы ученик сделал тот или иной выбор ценностного объекта, принял то или иное решение на основе личностных ценностных ориентаций. Такие задания создают условия для изменения иерархии ценностей в личностной системе ученика и способствуют накоплению у учащихся опыта по осуществлению ценностного выбора. В процессе выполнения таких заданий школьники учатся понимать свободу как ответственность, видеть вариативность возможных способов выстраивания деятельности и поведения, мотивировать ценностное основание выбора, прогнозировать результаты и последствия своих решений.

К таким заданиям мы отнесли: задания в форме моральной дилеммы и задания на социальную ориентировку.

Задания в форме моральной дилеммы направлено на формирование опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся. Особенностью построения данных заданий является наличие в них двух внешне приемлемых решений, каждое из которых может быть сделано в зависимости от выбранных ценностей. Решение дилеммы может быть не всегда однозначным и, возможно, при обсуждении, ученики не придут к единому мнению, но в становления личности важен сам процесс размышления над приоритетом ценностей. Задания в форме моральных дилемм подталкивают ученика не только к оценке предлагаемых ценностей, к выявлению их значимости для человека и общества в целом, но и к оценке последствий, к которым приведет сделанный выбор. Не исключена возможность, что оценка прогнозируемых результатов заставит пересмотреть отношение ученика к своему выбору ценности, или внесет изменения в иерархию личностной системы ценностей [159].

В качестве моральной дилеммы, учитель может предложить учащимся подумать над такой проблемой: *городу были предоставлены дополнительные денежные средства, которые необходимо потратить для решения основных проблем. Перед руководством встал выбор: потратить деньги на создание центрального парка отдыха и дополнительное озеленение города или модернизировать городскую хлебопекарню, которая все чаще и чаще стала вставать на ремонт. Как вы считаете, куда стоит в первую очередь потратить деньги?*

Задание на социальную ориентировку предлагают учащимся взять на себя конкретную роль в той или иной воображаемой ситуации и определить свое поведение. Особенность построения таких заданий состоит в том, что ученик здесь выступает не как сторонний наблюдатель (как было в моральной дилемме), а как человек, решающий поставленную перед ним задачу, принимающий конкретное решение. Такая конструкция задания вызывает у учащихся многообразные эмоциональные состояния, поскольку ученик включается в действие предлагаемой ситуации и именно от его

собственного выбора зависит ее решение. Это в свою очередь придает значимость заданию, смысл для его выполнения.

При составлении таких заданий необходимо учитывать ряд особенностей. **Во-первых**, данный вид задания – это своего рода игра, так как ученика наделяют определенной социальной ролью, в рамках которой он должен принимать решения и выстраивать стратегию своего поведения. Ситуация игры всегда с удовольствием принимается учащимися и вызывает при этом массу переживаний, что очень важно при освоении ценностей. **Во-вторых**, подбор социальной роли в содержании задания происходит с учетом потребностей учеников, что делает эту роль значимой для них. **В-третьих**, содержание самого задания должно быть приближено к окружающей школьника действительности, чтобы он более естественно включался в решение ситуации, чувствовал ответственность, которая на него ложится при выборе решения [159].

Например, после изучения раздела «Многообразие и развитие растительного мира» можно предложить учащимся следующее заданий на социальную ориентировку: *Представьте себе, что вас назначили мэром небольшого городка, вблизи которого расположены особо охраняемые территории национального парка и болото. По статистическим данным на болоте ежегодно пропадают люди. Кроме того, болото является рассадником насекомых, которые в летнее время досаждают жителем городка. Вам на рассмотрение принесли два проекта: один по осушению болота и строительству на его месте торгово-развлекательного комплекса для жителей города; а второй по включению болота в особо охраняемую территорию. Как вы поступите? Какой проект выберете?*

Разновидностью задач на социальную ориентировку являются задания, в которых ученику предлагают дописать рассказ. Сюжет рассказа должен носить нравственный характер. Чтобы дописать его, ученику необходимо опираться на нормы, принятые в социуме, а так же на свои личностные ценности [159]. Например, после изучения покрытосеменных растений,

можно предложить учащимся дописать следующий рассказ: *я давно собираю гербарий красивых цветов. В моей коллекции уже около сотни экземпляров растений. Однажды, находясь на экскурсии на заповедном лугу, я увидел (ла) очень красивый полевой цветок, который мне захотелось сорвать для своей коллекции. Однако учительница сказала, что все растения на лугу являются редкими и находятся под охраной. Я ….*

Задания практической и художественно-творческой направленности работают на включение социокультурных ценностей, принятых человечеством в личностный мир школьника, на изменение иерархии личностной системы ценностей школьников.

Особенность построения данных заданий заключается в создании условий для ощущения своей нужности, развития эмпатии, работы творческой мысли, фантазии. Все это, в свою очередь, создает условия для формирования личностной системы ценностей учащихся. При выполнении данных заданий учащиеся дважды осуществляют процесс оценки ценностного объекта. Вначале они оценивают практическое действие, которое необходимо выполнить или тот образ, который им необходимо сотворить. Затем они оценивают результат, полученный при выполнении задания. Оценка происходит на основе социокультурных ценностей, оценок окружающих людей или сравнение своего результата с результатами других учащихся. Процесс оценки происходит на фоне широкой гаммы переживаний, которые могут носить довольно противоречивый характер: что-то нравится в своей деятельности, а что-то – нет. Возникшее противоречие ведет к переоценке своих ценностей, к изменению иерархии в личностной системе ценностей [159]. Из всего многообразия заданий практической и художественно-творческой направленности мы выделили такие: задания на взаимодействие с миром природы практического характера; задание «Сочини…»; задание декоративно-прикладного творчества.

Задание на взаимодействие с миром природы практического характера способствуют становлению и реализации ценностных отношений в процессе практической деятельности через применение соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с конкретными природными объектами. Данные вид задания актуализирует проявление отношения школьников к природе в действенно-практической сфере [159]. Например, задание практической направленности может иметь следующий вид: *в коридорах нашей школы почти нет комнатных растений, придающих уют и радующих глаз. Давайте поможем озеленить школьные коридоры, используя вегетативное размножение растений.*

Задание «Сочини…» позволяют учащимся «ввести» осваиваемые ценности в поведение и деятельность личности, поскольку способствуют формированию элементов рефлексии. Для этого данные задания конструируются таким образом, чтобы школьник попытался встать на место другого, взглянуть на мир с его позиции, а также смог помечтать, представляя себя сильным, смелым героем своего произведения, творящим добро, спасающим кого-то [159]. Данные задания могут быть в виде незаконченных предложений, например: *«На прогулке в лесу я встретил…»; «Жизнь торфяного болота …»; «Если бы я мог стать цветком, то я….»; «Негативное отношение многих людей к сорным и ядовитым растениям мне кажется….».* Это также могут быть задания, в котором необходимо сочинить сказку, рассказ или стихотворение на заданную тему. Например: *сочини сказку «Путешествие листика в страну осень».*

Задания декоративно-прикладного творчества создают условия для использования учащимися ценностей, входящих в их личностную систему. Ценности, в данном случае, проявляются в продуктах художественной деятельности: рисунках, аппликациях, поделках, скульптурах и прочего. Оценивая результат своей деятельности, ученик либо утверждается в своих ценностях, либо осуществляют их пересмотр. Поскольку подобные задания занимают много времени, то мы считаем, что их целесообразно задавать на

дом, где учащиеся могут работать вместе с родителями [159]. Варианты заданий декоративно-прикладного творчества могут иметь следующий вид:

Создайте коллекцию рисунков, фотографий растений, растущих рядом с вашим домом и школой.

Нарисуйте плакат в защиту дикорастущих растений.

Из опавших листьев создайте картину или аппликацию.

Создайте рекламный лист в защиту ели – ценного растения наших лесов.

Выполните поделку на тему «Альтернатива живой елки».

Приложение 2

Группа учебных заданий, направленных на формирование мотивации в процессе обучения

Мотивация побуждает к действию, управляет поведением человека, определяет его направленность, организованность, активность и устойчивость. В основе мотивации лежит мотив - побуждение, двигательный импульс, эмоционально-волевое устремление личности, отражающее готовность человека к действию и поступку. В основе всех побудителей деятельности лежат потребности.

Под потребность мы понимаем отраженную в форме переживания нужду индивида в том, что необходимо для поддержания его организма и развития его личности. Потребность непосредственно побуждает человека к активности, направленной на удовлетворение этой потребности. Она, таким образом, является внутренним стимулом его поведения и деятельности. На основе потребности у человека возникают мотивы деятельности, побуждения к ней. Мотив – причина, побуждающая к деятельности, а цель – это то, к чему стремиться человек, выполняя эту деятельность.

Потребность – мотив – цель.

(хочу) (интересуюсь) (умею)

Группа заданий на развитие познавательного интереса.

1.«Проблемные задания».

Проблемные задания вынуждают учащихся испытывать затруднения, возникающие от нехватки знаний, умений или жизненного опыта, то есть способствует возникновению потребности узнать, научиться.

Для того чтобы проблемное задание работало на формирование мотивации и познавательных интересов оно должно удовлетворять нескольким условиям:

1) проблема не должна иметь готовых ответов, требующих припоминания и воспроизведения уже имеющихся знаний, а выводить учеников за пределы имеющихся у него знаний, то есть должна требовать поиск, активизировать мыслительную деятельность учащихся;

2) проблема должна содержать новые яркие факты оформленные в необычную познавательную задачу, для того чтобы возбуждать у школьников интерес к познавательному поиску.

Проблемные задания можно формулировать в виде вопросов, жизненных ситуаций, фрагментов фильма, опытов, экспериментов. Например, при изучении темы «Внешнее и внутреннее строение стебля» учащимся предлагается рассказ «Оладьи через 15 лет».

Жители Новой Гвинеи дороже всех ценят невысокую пальму Метро силон. Пятнадцать лет растет пальма и не цветет. А потом выбрасывает огромную метелку цветов.

Но жители не ждут, пока созреют плоды. «Хлеб» у пальмы внутри ствола. Цветение – сигнал: хлеб созрел. Пальму срубают, раскалывают ствол пополам, добывают оттуда крахмалистую сердцевину и пекут вкуснейшие оладьи.

Островитяне едят оладьи почти каждый день – ведь одна пальма дает почти тонну оладий!

А европейцы из сердцевины пальмы делают крупу саго, за что и пальму называют саговой. Как из такого тоненького стебелька формируется такой мощный ствол?

Таким образом, создается проблемный вопрос, ответ на который находится на протяжении урока.

Проблемный вопрос также можно давать учащимся в качестве домашнего задания, который можно оформить в виде поисковой деятельности.

Например, в конце урока предшествующего изучению плесневых грибов учитель рассказывает ученикам историю: *В начале двадцатого века один шотландский фермер возвращался домой и проходил мимо болотистой местности. Вдруг он услышал крики о помощи. Фермер бросился на помощь и увидел мальчика, которого засасывала в свои жуткие бездны болотная жижа. Мальчик пытался выкарабкаться из страшной массы болотной трясины, но каждое его движение приговаривало его к скорой гибели. Мальчик кричал от отчаяния и страха. Фермер быстро срубил толстый сук, осторожно приблизился и протянул спасительную ветку утопающему. Мальчик выбрался на безопасное место. Его пробивала дрожь, он долго не мог унять слезы, но главное — он был спасен!*

— Пойдем ко мне в дом, предложил ему фермер. Тебе надо успокоиться, высушиться и согреться.

— Нет-нет, мальчик покачал головой, меня папа ждет. Он очень волнуется, наверное. С благодарностью посмотрев в глаза своему спасителю, мальчик убежал...

Утром, фермер увидел, что к его дому подъехала богатая карета, запряженная роскошными породистыми скакунами. Из кареты вышел богато одетый джентльмен и спросил:

— Это вы вчера спасли жизнь моему сыну?

— Да, я, — ответил фермер.

— Сколько я вам должен?

— Не обижайте меня, господин. Вы мне ничего не должны, потому что я поступил так, как должен был поступить нормальный человек.
— Нет, я не могу оставить это просто так, потому что мой сын мне очень дорог. Назовите любую сумму, — настаивал посетитель.
— Я больше ничего не хочу говорить на эту тему. До свидания. — Фермер повернулся, чтобы уйти. И тут на крыльцо выскочил его сынишка.
— Это ваш сын? — спросил богатый гость.
— Да, — с гордостью ответил фермер, поглаживая мальчика по головке.
— Давайте сделаем так. Я возьму вашего сына с собой в Лондон и оплачу его образование. Если он так же благороден, как и его отец, то ни вы, ни я не будем жалеть об этом решении.
Прошло несколько лет. Сын фермера закончил школу, потом — медицинский университет. Его звали Александр Флемминг.
Перед самой войной в одну из богатых Лондонских клиник поступил с тяжелейшей формой воспаления легких сын того самого джентльмена. Как вы думаете, что спасло его жизнь в этот раз?

Далее учитель предлагает учащимся в качестве домашнего задания найти ответ на этот вопрос к следующему уроку и как можно подробнее рассказать о чудесном спасении.

Таким образом, путем поисковой деятельностью учащиеся выйдут на пенициллин – лекарство, изобретенное Александром Флеммингом, которое успешно борется с болезнями, вызванными бактериями (воспаление легких), а так же смогут найти информацию о других участниках этой истории богатом джентльмене – Рандольфе Черчилле и его сыне – Уинстоне Черчилле (премьер – министре Англии).

2.Задание «На столкновении различных мнений».

В задании «Кто прав?» учитель использует ситуацию, в которой описан диалог или спор двух или нескольких героев, и предлагает учащимся разобраться в ситуации и решить кто прав. Конструируя данное задание, учитель использует столкновение противоположных мнений. Чтобы выбрать

то или иное мнение, у ученика должен быть достаточный объем знаний, но их на данный момент и не хватает. В данной ситуации перед учеником обязательно встанет цель, задача, которая может иметь следующий вид:

«Для того чтобы разрешить спор мне необходимо узнать …».

Например, при изучении темы «Общая характеристика папоротникообразных» можно использовать следующую ситуацию.

На уроке литературы ученики читали произведение Н. В. Гоголя "Вечера накануне Ивана Купала". В повести описывается легенда, связанная с цветением папоротника: "Глядь, краснеет маленькая цветочная почка и, как будто живая, движется. В самом деле, чудно! Движется и становится все больше, больше и краснеет, как горячий уголь. Вспыхнула звездочка, что-то тихо затрещало, и цветок развернулся перед его очами, словно пламя, осветив и другие около себя". "Теперь пора!" - подумал Петро и протянул руку... Зажмурив глаза, дернул он за стебелек, и цветок остался в его руках. Все утихло... Сорвав цветок папоротника, наш герой подбросил его вверх, присовокупив специальные наговоры. Цветок поплыл в воздухе и опустился как раз над тем местом, где хранился сказочный клад.

На перемене между учениками произошел спор. Одна группа, воодушевленная прочитанным, строила планы по поиску цветка папоротника. Другие ученики считали, что описанные в книге события являются выдуманными автором.

После прочтения ситуации учитель спрашивает: «А на, чью сторону встанете вы? Аргументируйте свой ответ».

3.«Задания, направленные на раскрытие смыслового значения слова».

Учитель дает ученику задание раскрыть смысловое значение слова или названия. *Например, на весенней экскурсии в парке, рассказывая о первоцветах, учитель задает вопрос: как вы думаете, почему русский народ дал этому растению такое меткое название мать-и-мачеха? Если ученики затрудняются ответить на данный вопрос, то учитель предлагает осторожно коснуться листьев растения с нижней и верхней стороны*

листа, после чего учитель задает вопрос: к какой стороне листа вам было более приятно прикасаться к верхней или нижней? Почему? Проведите аналогию с названием растения и вашими ощущениями от прикосновений?

4.Задание «Удивительное рядом».

Учитель предлагает учащимся к каждому уроку соответственно теме подбирать и творчески оформлять небольшой материал (на 3 – 5 минут), рассказывающий об удивительном растении, обитающем на нашей планете. Таким образом, к концу года соберется небольшая энциклопедия удивительных растений нашей планеты.

5.«Творческие задания».

Творческие задания всегда вызывают интерес учащихся, поскольку позволяют выразить себя, свой внутренний мир, раскрыть свои способности, не имеют жестких рамок и всегда положительно оцениваются. Творческие задания должны быть сконструированы таким образом, чтобы затрагивать сферу интересов учащихся, учитывать их увлечения и способности. Очень важно, чтобы после выполнения заданий учитель поддерживал учащихся положительной оценкой их деятельности, что, несомненно, вызовет положительные эмоции и желание повторить успех.

Ниже мы приводим примеры подобных заданий.

- *Разделитесь на группы и выберите миф или легенду, рассказывающий о происхождении названия того или иного цветка, поставьте сценку, подготовьте костюмы и разыграйте ее перед ребятами в классе.*
- *Подготовьте устный журнал на тему: «Дары Старого и Нового Света».*
- *Сочините несколько сказок на тему защиты окружающей среды, оформите в виде книжки, сделайте иллюстрации к ней и подарите в начальную школу.*

Группа дидактических заданий, направленных на развитие умений находить смыслы обучения.

Данная группа заданий позволяет формировать внутреннюю, более устойчивую мотивацию за счет того, что направлена на формирование

смыслов в процессе обучения, то есть, выполняя данные задания на уроках биологии, ученик отвечает на вопросы:

- для чего мне нужно изучать этот предмет?

- где в жизни мне могут пригодиться полученные знания по той или иной теме?

- где в жизни я могу практически применить полученные мною на этом уроке знания?

Эта группа заданий является ключевой для формирования потребности учиться, поскольку данные задания позволяют учащимся научиться видеть полезность получаемых знаний, которая заключается в их жизненном применении.

1.«Прямые задания о смыслах».

Данные задания состоят из вопросов, которые задает учитель и отвечая на которые ученик раскрывает для себя смысл, значимость той или иной темы, понятий или учебной деятельности. Эти вопросы можно включать в любой этап урока. Примерами подобных вопросов являются:

Примерами подобных вопросов являются:

1. *Для чего в школе введен предмет биология?*
2. *Для чего нам предлагают изучить вот эту тему…..?*
3. *К каким последствиям может привести плохое усвоение темы…. ткани растений?*
4. *Где нам может пригодиться этот материал?*
5. *Что хотел автор параграфа донести до читателя?*
6. *Использовали ли вы в жизни знания биологии? Приведите пример.*
7. *Смоделируйте жизненную ситуацию, в которой вам могут понадобиться знания о росте и развитии растений?*
8. *Докажите, что тема: «Строение растительной клетки» не может быть исключена из курса биологии 6 класса*.
9. *Какой смысл заложен в данный текст*?

2.«Задания на анализ жизненных ситуаций».

При конструировании подобных заданий, учитель подбирает такие жизненные ситуации, при решении которых необходимы биологические знания. Таким образом, выполняя задания данной группы, учащиеся получают возможность увидеть возможность применения знаний в жизненных ситуациях. Например, *Вы решили приобрести аквариум с рыбками. В магазине вам предложили на выбор два аквариума. В обоих одинаковое количество рыбок. Однако, в первом аквариуме большое количество водных растений, а во втором аквариуме водных растений намного меньше. Какой аквариум вы выберете? Обоснуйте свой выбор. Проанализируйте…. Если ученики выбирают аквариум, в котором большое количество растений, то учитель говорит, что ночью в вашем аквариуме погибли все рыбки. Далее просит объяснить, почему это произошло?*

4.«Задания - исторические факты».

Задания данной группы позволяют показать учащимся важность и ценность биологических знаний для человечества в разные исторические периоды.

Например, при изучении голосеменных растений можно предложить ученикам следующее задание: *известно, что во время ВОВ в блокадном Ленинграде из-за катастрофической нехватки продуктов питания население страдало различными степенями дистрофии. Минимальная норма выдаваемого на человека хлеба, не могла обеспечить нормальную жизнедеятельность организма. Из-за нехватки витамина С населению помимо голода стала угрожать цинга. Перед учеными Ленинградского НИИ встала проблема обеспечения населения витамином С. Как вы думаете, какие знания помогли ученым избежать эпидемии цинги?*

При изучении семейств двудольных растений учитель дает учащимся задание подобрать из истории факты, в которых биологическое невежество сыграло плачевную роль в судьбах людей.

Приложение 3

Памятки, позволяющие учащимся на практике осуществлять умение выделять критерии оценки, умения сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном, умения формулировать оценочное суждение

Последовательность шагов, позволяющая выделять критерии оценки:

- установить, к какой группе относится объект, к которому требуется выделить критерии оценки;

- проанализировать объект оценки с точки зрения познавательных, эстетических, материальных, нравственных и других позиций;

- выделить возможные основания для оценки объекта;

- выделить самые существенные признаки оцениваемого объекта, то есть такие признаки, которые выражают коренную природу объекта, которым данный объект отличается от других, и без которых данный объект существовать не может;

- зафиксировать выделенные наиболее существенные критерии оценки объекта.

Последовательность шагов, позволяющая сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном:

- проанализировать объекты, выделив их существенные признаки и свойства;

- выделить оценочные основания, то есть признаки, с помощью которых будем осуществлять сравнение;

- сопоставить объект оценки с выделенными критериями оценки или целостным эталоном;

- установить сходства и различия между оцениваемым объектом и критериями оценки;

- сделать вывод о сходствах и различиях между оцениваемым объектом и критериями оценок

Последовательность шагов, позволяющая сформулировать оценочное суждение:

- кратко описать объект, который подвергается оценки с точки зрения его принадлежности к той или иной группе;

- высказать свое отношение к оцениваемому объекту;

- описать достоинства оцениваемого объекта;

- описать недостатки оцениваемого объекта;

- дать рекомендацию по устранению недостатков оцениваемого объекта.

Приложение 4

Пример учебного задания в виде текста, направленного на получение конкретных знаний о процессе сравнения

Сравнение – это процесс сопоставления объектов друг с другом или целостным образцом (эталоном) с целью установления сходств и различий между ними. Таким образом, уже из определения становится понятно, что при сравнении всегда имеются как минимум два объекта, которые необходимо сопоставить друг с другом или же объект и эталон. Прежде, чем сравнивать два объекта между собой, вам необходимо определить признаки, критерии или оценочные основания, с помощью которых вы будете сопоставлять объекты между собой. Для этого сначала нужно проанализировать объекты с точки зрения различных позиций (познавательных, эстетических, материальных, нравственных и других), а затем выделить самые существенные признаки, которые выражают его

коренную природу, которыми данный объект отличается от других, и без которых существовать не может. Если вам уже дан образец или эталон для сравнения, то этот шаг необходимо пропустить. Затем необходимо сопоставить объекты между собой по выделенным вами критериям или же объект с уже готовым образцом. Итогом процедуры сравнения должно стать развернутое суждение о наличии сходств и различий между двумя объектами или объектом и готовым образцом.

1. Что такое сравнение?

2. Какие два случая сравнения описаны в тексте?

3. Используя текст, составьте памятку, представляющую собой последовательность шагов, с помощью которых можно осуществлять процесс оценивания.

Приложение 5

Пример задания в виде текста на выделения критериев оценки

Прочитайте текст, посвященный сфагновым мхам, и выделите из него критерии оценки.

Сфагновые мхи – это удивительные растения нашей планеты, кто хоть раз побывал на болоте и видел необъятную картину сплошного покрова их мха, чувствовал под ногами «живой ковер», тот уже никогда не усомнится в красоте и величии мхов. Сфагнум таит в себе множество тайн, познавая которые, человек научился использовать эти растения, например, зная о бактерицидных свойствах этого вида мхов, люди с давних пор использовали их в качестве дезинфицирующих повязок. Люди, живущие вблизи болот, собирают, сушат мох и продают строительным фирмам и гражданам как отличное средство для утепления срубов. Мешок высушенного мха стоит в среднем 200 – 350 рублей. В магазинах же, килограмм высушенного мха обойдется покупателю в 1000 – 2000 рублей. Однако в последние десятилетия хозяйственная деятельность человека

угрожает естественной среде обитания сфагновых мхов. Осушая болота человек, добывает торф, получает новые земли под пашни, но тем самым совершая страшную ошибку, нанося непоправимый вред экосистеме болот. Спор о необходимости осушать болота ведется на протяжении нескольких десятков лет. Сохранить многообразие, красоту и естественную среду обитания – моральный долг каждого человека планеты!

Приложение 6

Оценочный бланк устного ответа на вопрос «Дайте сравнительную характеристику листостебельных мхов кукушкина льна и сфагнума»

Критерии оценки	**Ответ не содержит ошибок.**	**Ответ содержит ошибки или неточности.**	**Ответ на вопрос отсутствует.**
Элементы ответа: 1.Сравнения местообитания. 2.Сравнение строения стебля. 3.Сравнение строения листа. 4.Сравнение ризоидов (наличие / отсутствие). 5.Сравнение мужских и женских органов (однодомные / двудомные). 6. Сравнение строение спорогона (коробочки).			
Работа со средствами наглядности (таблица, слайд презентации, рисунок).			

1.При ответе на вопрос учащийся должен использовать средства наглядности, указывая все названные элементы строения.			
Формулирование вывода. 1.Назвать черты сходства. 2.Назвать черты различия.			
Ответы на дополнительные вопросы. 1.Учащийся правильно отвечает на все дополнительные вопросы. 2.Учащийся отвечает на дополнительные вопросы неполно, имеются ошибки при ответе. 3.Учащийся ответил только на половину дополнительных вопросов. 4.Учащийся ответил лишь на четверть дополнительных вопросов. 5.Учащийся не ответил ни на один дополнительный вопрос.			

Приложение 7

Ориентировочная карта для оценивания лабораторных работ по биологии

Критерии оценки	Выполнены все	Выполнены частично	Не выполнены
1.Требования к оформлению работы: а) написана тема, цель и оборудование; б) написана пошаговая инструкция выполнения хода лабораторной работы.	Ошибок нет, выполнено в соответствии с нормами и требованиями учителя.	Выполнены частично: не прописана тема или цель, не полностью представлен список оборудования, не все шаги инструкции указаны.	Отсутствует тема, цель, оборудование и инструкция.
2.Полнота выполнения заданий лабораторной работы: а) ответы на вопросы; б) выполнение биологических рисунков; в) формулирование выводов.	Ошибок нет, выполнено в соответствии с нормами и требованиями учителя.	Выполнена больше половина работы. Выполнена половина работы. Выполнена четверть работы.	Работа не выполнена или выполнена менее четверти необходимого объема.
3.Качество выполнения заданий лабораторной работы: а) ответы на вопросы.	Ошибок нет. Даны полные ответы на все вопросы.	В ответах на вопросы допущены 1 – 2 ошибки. Ответы не полные.	В ответах на вопросы содержится 3 и более ошибки. Ответы на вопросы отсутствуют.
4.Качество выполнения биологических рисунков: - аккуратность; - соответствие рисунка биологическому объекту; - наличие	Ошибок нет, выполнено в соответствии с нормами и требованиями учителя.	При выполнения биологического рисунка присутствуют недочеты: - выполнен неаккуратно; - нет названия рисунка; - отсутствует 1 –	Рисунок содержит биологические ошибки, отсутствует название рисунка и необходимые обозначения.

названия рисунка; - наличие всех необходимых обозначений на рисунке.		2 необходимые обозначения.	
5.Качество формулирования выводов к лабораторной работе: - полнота формулирования вывода; - раскрытие причинно-следственных связей; - обоснование, привидение доказательств; - аргументация своей позиции.	Ошибок нет, выполнено в соответствии с нормами и требованиями учителя.	При формулировании вывода допущены недочеты: - вывод сформулирован частично; - найдены не все доказательства.	Вывод содержит биологические ошибки, отсутствуют доказательства.

Приложение 8

План рецензии на реферат:

1. Степень раскрытия сущности вопроса:

а) соответствие плана теме реферата;

б) соответствие содержания теме и плану реферата;

в) полнота и глубина раскрытия темы;

г) наличие выводов, обобщений в конце реферата.

2. Обоснованность выбора источников:

а) оценка использованной литературы: использование в литературе книг, журнальных публикаций, статистических данных, интернет ресурсов.

3. Соблюдение требований к оформлению реферата:

а) насколько верно оформлены ссылки на используемую литературу, список литературы;

б) оценка грамотности и культуры изложения (в т.ч. орфографической, пунктуационной);

в) соблюдение требований к объёму реферата.

г) соблюдение требований к оформлению титульного листа, сносок, межстрочных интервалов, полей.

4. Выявление положительных и отрицательных сторон в работе – рецензент формулирует замечания, отмечает сильные и слабые стороны выполненной работы, дает рекомендации по исправлению недочетов и ошибок. В конце учитывая вышесказанное, ставит отметку за проделанную работу.

Приложение 9

Анкета для оценивания взаимодействия партнеров по образовательному процессу (нужное подчеркнуть)

1. Я считаю, что наша группа: сработалась полностью/ сработалась частично, имеются значительные трудности при взаимодействии/ сработалась, но еще есть над чем поработать/ взаимопонимание и контакт отсутствует.

2. В процессе работы мои одноклассники: советовались друг с другом/задавали вопросы/ помогали друг другу/ делились знаниями/ некоторые члены группы предпочитали работать в одиночку/ спрашивали или уточняли что-то, если появлялись вопросы.

3. Сегодня нашей группе: удалось/ частично удалось/ не удалось/ преодолеть разногласия.

4. Учитель на уроке оказывал помощь: в полном объеме/ не всегда хватало его внимания/ мало уделял внимания группе/ не подходил и не интересовался успехами группы.

5. Оцените уровень сотрудничества в группе по десятибалльной шкале:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6.Оцените уровень взаимодействия учителя с другими учащимися:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Приложение 10

План написания рецензии на свою исследовательскую работу

1. Актуальность темы проекта. *В этом разделе необходимо написать, действительно ли выбранная вами тема актуальна в наши дни, чем она интересна и привлекательна для вас, какие проблемы решает.*

2. Характеристика содержания работы. *Здесь рецензент отражает структуру работы (проекта), какие главы он содержит, что изучено в первой, второй, третьей главах, какие задачи решены в каждой из них. Насколько структура работы соответствует цели и задачам проекта.*

3. Положительные стороны проекта. *Здесь необходимо описать, что на ваш взгляд, вам удалось в работе лучше всего, какие полученные результаты для вас наиболее значимы и почему?*

4. Практическая значимость работы. *Здесь обязательно укажите, какое значение имеет для вас проделанная работа, чему вы научились, какие приобрели умения и навыки, в ходе выполнения работы, а также указать какое значение исследуемая проблема имеет для других людей.*

5. Недостатки и замечания. *Здесь необходимо написать о том, что, на ваш взгляд, не получилось в работе, какие недостатки вы видите, над чем еще необходимо поработать? Какие трудности возникали у вас в ходе выполнения работы.*

6. Рекомендуемая оценка. *Здесь укажите, какую отметку, которую вы, по вашему мнению заслуживаете за выполнение данной работы.*

Рекомендации написания отзыва на свою проектную работу.

1. Отзыв начинается с краткого вывода, в котором отражается общая оценка проекта по содержанию, объему, соответствие требованиям оформления и другим нормативным требованиям.

2. Оценка основной части включает в себя мнение автора об актуальности данной темы, значимости темы проекта для себя и других людей. Затем следует краткое описание сущности проекта, включая его задумку, описание готового продукта, хода работы над ним.

3. Оценка содержания проектной работы включает в себя оценку объема проделанной работы, степень самостоятельности, активности при выполнении работы, характер взаимодействия с одноклассниками и руководителем при работе над проектом. Отмечает положительные стороны, моменты, которые удались в работе лучше всего, описывает удалось ли реализовать задуманную идею, в каком объеме, выделяет трудности, возникшие в ходе работы и говорит о путях их преодоления.

4. Оценка процесса работы над проектом включает в себя анализ того, какие мысли, чувства, ощущения, эмоции преобладали у ученика в ходе работы над проектом, какие знания, умения, навыки он приобрел в процессе работы над проектом.

5. Вывод содержит рекомендации по исправлению недочетов, дальнейшей организации работы, пожелания самому себе и другим участникам работы (если проект выполнялся группой), а также указывается рекомендуемая отметка, которую, по – мнению, учащегося он заслужил.

Приложение 11

Анкета по итогам выполнения лабораторной работы «Изучение строения однодольных и двудольных семян»

1. Все ли задания вы успели выполнить?

А) да; Б) нет.

2. По какой причине вы не успели выполнить все задания?

А) не хватило времени;

Б) не все задания понял;

В) другая причина (указать)

3. При выполнении задания вы:

А) тесно сотрудничал с соседом по парте;

Б) предпочитал все делать самостоятельно, ни с кем не советуясь.

4. В ходе работы мне было трудно:

А) отвечать на вопросы;

Б) правильно выполнять биологические рисунки;

В) работать с учебником;

Г) взаимодействовать с соседом по парте;

Д) формулировать выводы к работе;

Е) сравнивать два семени между собой;

Ж) составлять схему – кластер;

З) работать с натуральными объектами (семенами).

Другое (указать)

5. В ходе работы мне было легко:

А) отвечать на вопросы;

Б) правильно выполнять биологические рисунки;

В) работать с учебником;

Г) взаимодействовать с соседом по парте;

Д) формулировать выводы к работе;

Е) сравнивать два семени между собой;

Ж) составлять схему – кластер;

З) работать с натуральными объектами.

Другое (указать)

6. По десятибалльной шкале оцените уровень усвоения вами материала в ходе лабораторной работы: (нужный балл обведите в кружочек).

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. По десятибалльной шкале оцените уровень вашей работоспособности на уроке:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Выберите качества и умения из списка, которыми на ваш взгляд должен обладать ученик для того, чтобы смог сказать, поработал на уроке в пределах 9 – 10 баллов.

***Качества и умения**: трудолюбие, внимательность, усердие, пунктуальность, активное слушание учителя и учащихся, любознательность, умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы, умение высказывать свою точку зрения, умение работать в паре (группе), прилежание, творческие способности, умение делать выводы, умение оценивать свою работу, умение ставить цель работы, умение контролировать и корректировать процесс работы, умение правильно рассчитывать время на выполнение заданий.*

9. Как вы считаете, какие из предложенных выше умений и качеств имеются у вас?

10. Как вы думаете, отсутствие, каких умений и качеств помешало вам на уроке добиться наивысших результатов?

11. Какие качества и умения вы хотели бы развить у себя?

12. Как вы думаете, какую оценку поставит вам учитель за лабораторную работу?

1 2 3 4

Приложение 12

Пример задания на оценку устного ответа учащихся в виде незаконченных фраз

Цель моего выступления заключалась в … Я считаю, что цель мною (достигнута цель или нет, и в каком объеме). На мой взгляд лучше всего мне удалось сегодня … Однако вопросы, связанные с …. мне не удалось раскрыть в полном объеме. Я назвал, перечислил … Однако при ответе я допустил незначительные ошибки (неточности) в …. Сегодня я уверенно (не уверенно) отвечал на дополнительные вопросы учителя и одноклассников. По

сравнению с моим предыдущим ответом, я чувствовал себя (более уверенно, менее уверенно, скованно, свободно и так далее), так как я (лучше подготовился, поработал над собой, мне не хватило времени на подготовку, я переживал, другое). В процессе подготовке я приобрел … знания, научился …., приобрел опыт …, который мне пригодится при … Однако я все еще испытываю затруднения в …. и мне необходимо поработать над … По десятибалльной шкале я бы оценил свой ответ на … баллов.

Приложение 13

Анкета самоанализа протекания учебной деятельности и степени включенности в нее учащихся

Анкета (нужное подчеркнуть).

На уроке я работал: активно / пассивно.

Своей работой на уроке я: доволен / не доволен.

За урок я: устал / не устал.

На уроке я в большинстве случаев: отвечал по собственной инициативе / отвечал по просьбе учителя / не отвечал.

На уроке я чувствовал себя комфортно /дискомфортно.

По десятибалльной шкале оцените степень своей активности на уроке:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Приложение 14

Характеристика цветов Макса Люшера для определения душевного состояния школьника по цвету рисунка

Красный цвет *мягких тонов (розовый, оранжевый) – радостное, восторженное настроение. Использование в больших количествах яркого, слишком красного цвета (цвет крови, пожара) говорит о нервозном, возбуждённом состоянии, агрессии.*

Синий цвет *– грустное настроение, пассивность, усталость, желание отдохнуть.*

Зелёный цвет *– активность, но в то же время слишком большое внимание к зелёному цвету говорит о беззащитности ребёнка, о желании быть защищённым.*

Жёлтый цвет *– спокойный цвет (цвет дня, радости). Но слишком большое внимание к этому цвету в рисунке говорит о возникающей пассивности ребёнка;*

Фиолетовый цвет *– беспокойное. Тревожное настроение, близкое к разочарованию.*

Серый цвет *говорит о том, что ребёнок не раскрывает своих возможностей, что-то его ограничивает, огорчает, останавливает.*

Чёрный цвет *– уныние, отрицание, нежелание выполнять задание и осознание того, что его недооценивают или плохо к нему относятся;*

Коричневый цвет *– цвет пассивности, беспокойства и неуверенности.*

Приложение 15

Бланк заданий самоанализа по теме: «Клеточное строение растений»

Название клеточных структур	**Правильность расположения клеточных структур на рисунке**	**Полнота раскрытия строения клеточных структур.**	**Полнота раскрытия функций клеточных структур**
Оболочка: - клеточная стенка; - плазматическая мембрана			
Цитоплазма			
Ядро			
Хлоропласты			
Вакуоль			

Приложение 16

Примеры задания в форме текущих и итоговых дневников самоотчета

Задания, направленные на формирование умений осуществлять содержательную самооценку позволяют учащимся сознательно анализировать результаты учебной деятельности, процесс ее протекания, причины успеха или неудачи, а также позволяет учащимся увидеть свое продвижение в учебной деятельности. Кроме того данные задания также предполагают и фиксирование учащимися своих поступков, мыслей, чувств, ощущений, эмоций, возникающих в процессе учебной деятельности, а также оценить наличие у себя необходимых для успешного освоения учебной деятельности качеств личности. Данные задания выполняются учащимися в виде дневника самоотчета, особенность которого заключается в ступенчатой структуре, включающий в себя *самонаблюдение, самоанализ, и сравнение*.

Самонаблюдение предполагает наблюдение человека за своими поступками, ощущениями, чувствами, эмоциями, процессами протекания учебной деятельности, а также фиксирование успеха, неудач и много другого. Затем учащиеся осуществляют *самоанализ* результатов своей учебной деятельности, анализируют причины затруднений, неудач или успеха, отмечают приобретенные в ходе учебной деятельности знания, умения, навыки, а также анализу подвергается причинно-следственные связи итогами учебной деятельности и качествами собственной личности. В процессе самоанализа зарождается и формируется *самоотчет* о процессе и результатах собственной учебной деятельности. Самоотчет может осуществляться в виде устной речи, но наиболее эффективно осуществлять самоотчет в виде дневников или портфолио учащихся. Самоотчет может быть *итоговый* и *текущий*. *Итоговый самоотчет* осуществляется за достаточно длительный период времени, например, анализ по итогам учебной четверти, полугодия, учебного года. Текущий самоотчет осуществляется за короткий промежуток времени, например, после урока,

серии уроков, объединенных общей темой, по итогам изучения раздела, выполнения лабораторной, контрольной, домашней или другой работы. На следующем этапе учащиеся *сравнивают* себя с самим собой, что позволяет им увидеть свое продвижение в учебной деятельности. Также в результате сравнения учащиеся намечают дальнейшие цели по освоению тех или иных знаний, умений и навыков, строят планы по дальнейшему самосовершенствованию. Задания, провоцирующие учащихся на осуществление самонаблюдения, самоанализа, самоотчета и сравнения имеют следующий вид дневников самоотчета, устных самоанализов по итогам выполненных заданий с использованием плана.

Фрагменты текущего и итого дневников самоотчета

Фрагмент текущего дневника самоотчета по теме:

«Воздушное питание растений – фотосинтез».

1. Понаблюдайте за собой на сегодняшнем уроке:

А) отметьте, выполнение, каких заданий учебных заданий вам давалось с легкостью, а какие вызывали затруднения;

Б) отметьте, какое эмоциональное состояние преобладало у вас на начало урока, в процессе выполнения лабораторной работы в группе и на конец урока;

В) отметьте, по десятибалльной шкале степень вашей активности при работе в группе;

Г) опишите ваши взаимодействия во время работы с одноклассниками и учителем (активное участие в обсуждении, поиска ответа на вопросы; выполнял порученную мне работу и не более того, не брал на себя лидерские качества; в обсуждении не участвовал, с одноклассниками не взаимодействовал и так далее)

2. Проанализируйте свои наблюдения и ответьте на вопросы:

А) какие знания вы приобрели на сегодняшнем уроке:

- знаю, что такое фотосинтез;

- знаю, какой ученый занимался изучением процесса фотосинтеза;

- знаю, какие условия необходимы для осуществления процесса фотосинтеза;

- знаю как доказать необходимость всех четырех условий протекания процесса фотосинтеза;

- знаю, какое вещество образуется в процессе фотосинтеза;

- знаю роль, которую выполняет фотосинтез в природе.

Б) какие умения вы приобрели на сегодняшнем уроке:

- научился определять наличие крахмала в зеленом листе (полностью освоил умения/ могу выполнить при помощи учителя или одноклассников/ не справился с выполнением данного задания);

- научился формулировать цель постановки опыта (полностью освоил умения/ могу выполнить при помощи учителя или одноклассников/ не справился с выполнением данного задания);

- научился формулировать гипотезу проведения опыта (полностью освоил умения/ могу выполнить при помощи учителя или одноклассников/ не справился с выполнением данного задания);

- научился опытным путем проверять гипотезу постановки опыта (полностью освоил умения/ могу выполнить при помощи учителя или одноклассников/ не справился с выполнением данного задания);

- научился работать настраивать для работы микроскоп (полностью освоил умения/ могу выполнить при помощи учителя или одноклассников/ не справился с выполнением данного задания);

- научился определять на микропрепарате ткани растений, на примере зеленого листа (полностью освоил умения/ могу выполнить при помощи учителя или одноклассников/ не справился с выполнением данного задания);

- научился формулировать вывод о взаимосвязи строения органов растений с выполняемыми ими функциями (полностью освоил умения/ могу выполнить при помощи учителя или одноклассников/ не справился с выполнением данного задания).

В) Изменялось ли ваше эмоциональное состояние во время урока? В чем причина этого?

Г) Достаточно ли вы активно участвовали в уроке? Что мешает (помогает) вам проявлять низкий (высокий) уровень активности? Как вы считаете, что необходимо предпринять для повышения уровня активности или удержания его на высоком уровне?

Д) Продуктивно ли взаимодействовали с одноклассниками в ходе групповой работы? Комфортно ли вы себя чувствовали? Какую роль вы играли в группе? Какие чувства вы при этом испытывали? С чем связаны подобные ощущения? Помогает или мешает вам такая форма проведения работы?

3. Тема «Воздушное питание растений – фотосинтез» тесно связана с темой «Строение и значение листа в жизни растений». Сравните полученные вами результаты и сделайте вывод об успехах вашей учебной деятельности.

А) Какие новые понятия вы освоили? Какие понятия темы остались непонятыми вами? Какие понятия вызывают у вас наибольшее затруднение?

Б) Удалось ли вам расширить, углубить знания, связанные со строением и функциями листьев? Приведите пример.

В) Какие новые умения вам удалось освоить полностью?

Г) Какие умения вы можете осуществлять с помощью учителя или одноклассников?

Д) Какие умения пока еще представляют для вас определенную сложность?

4. Сравните уровень вашей активности с предыдущими уроками, есть ли положительная динамика? Подумайте и назовите причины этого.

5. Сравните ваши взаимоотношения с одноклассниками и учителем при групповой работе над темой «Воздушное питание растений – фотосинтез» и над темой прошлого урока «Минеральное питание растений и значение воды». Удалось ли вам преодолеть затруднения, возникающие в общении?

Есть ли какие-нибудь положительные изменения в ваших взаимоотношениях с одноклассниками и учителем? Какие?

6. Исходя из проведенного самоанализа, наметьте вопросы, над которыми необходимо поработать, чтобы успешно продолжить изучение курса биологии – 6.

Фрагмент итогового дневника самоотчета по разделу:

«Основные процессы жизнедеятельности растений».

1. Проанализируйте багаж знаний и умений, полученный вами при изучение главы «Основные процессы жизнедеятельности растений». Сравните их с итогами изучения главы «Органы растений». Какие новые знания и умения вы приобрели?

2. Довольны ли вы вашими успехами в учебной работе?

3. Подумайте, каковы причины ваших успехов или неудач в изучении данной главы?

4. Какие качества личности помогают вам добиться успеха?

5. Сравните выполненные вами в процессе изучения главы «Основные процессы жизнедеятельности» лабораторные работы с работами, выполненными при изучении главы «Органы растений». Удалось ли вам исправить имеющиеся недочеты оформления лабораторных работ? Какие недостатки оформления лабораторных работ у вас еще имеются?

6. Проанализируйте самостоятельные работы, выполненные при изучении главы «Основные процессы жизнедеятельности» и сравните с самостоятельными работами, выполненными при изучении главы «Органы растений». Какие результаты были вами достигнуты? Соответствует ли ваши учебные успехи вашим ожиданиям? Влияют ли ваши успехи и неудачи на ваше мнение о качестве вашей личности?

7. Сравните ваше эмоциональное состояние на уроках в течение изучения главы «Основные процессы жизнедеятельности» с эмоциональным состоянием на уроках по изучению главы «Органы растений». Какие вы видите изменения? Как вы думаете, влияют ли ваше эмоциональное

состояние на качество вашей учебной деятельности? Можете ли вы управлять своим эмоциональным состоянием? Что вами для этого было сделано?

8. Достигли ли вы целей, которые поставили перед собой в конце изучения главы «Органы растений». Достигли ли вы их? В каком объеме?

9. Проанализируйте свои успехи и неудачи, определите какие темы, понятия вам нужно еще повторить и проработать, обратите внимание на успехи, достигнутые вами в процессе изучения главы «Основные процессы жизнедеятельности». Сформулируйте цель, в которой укажите над чем вам еще необходимо поработать для дальнейшего успешного изучения курса биологии.

Приложение 17

Вопросник для учащихся по фиксированию и отслеживанию показателей знаниевого критерия.

1. Как вы понимаете, что такое самооценка?
2. Дайте определение понятию оценивание?
3. Знаете ли вы, что значит оценить? Если да, то назовите последовательные шаги, которые необходимо выполнить в процессе оценивания.
4. Что такое критерии оценивания? Приведите примеры возможных критериев, с помощью которых можно оценить тот или иной объект.
5. Что значит сравнить объект оценки с неким оценочным основанием (эталоном)?
6. Какие шаги необходимо предпринять для того, чтобы осуществить процесс сравнения?
7. Знакомы ли вам понятия «оценочное суждение» и «познавательное суждение? Чем они отличаются?
8. Дайте рекомендации для формулирования оценочного суждения?

Приложение 18

Программа наблюдения за деятельностью школьников в процессе выполнения контрольных заданий

Для наблюдения за деятельностью учащихся в процессе выполнения контрольных заданий нами был разработан бланк, в котором мы фиксировали степень самостоятельности учащихся при выполнении заданий. Бланк заполнялся каждый раз, когда учащиеся самостоятельно выполняли контрольные учебные задания для определения уровня сформированности умений самооценки. Фрагмент такого бланка представлен ниже.

ФИО учащихся	Класс, дата	Наличие консультации учителя		Отсутствие запроса на консультацию
		Предложил учитель	Попросил ученик	

Приложение 19

Описание и примеры контрольных заданий для определения наличия и уровня сформированности у школьников умений самооценки

Задание первого типа. Данное задание проверяет наличие и уровень сформированности у школьников умения выделять познавательные, эстетические, моральные, материальные и другие критерии оценки к различным объектам, а также осознанность его выполнения. Исходя из принципа полинаправленности процесса оценивания, описанного нами в третьем параграфе первой главы, нами были предложены следующие объекты, к которым необходимо было выделить критерии оценивания: целостные тексты и учебные задания, отдельные теории, открытия, явления, ситуации, утверждения, высказывания ученых, формы, методы, приемы, с помощью которых организован урок и с помощью которых подаются учебные задания, тексты, фильмы, схемы, устные ответы у доски, письменные ответы, решение задач, рефераты, творческие работы,

лабораторные работы, доклады, сообщения, письменные работы, макеты, поделки, домашние задания, готовность учащихся включаться в ту или иную учебную деятельность, степень включенности учащихся в учебный процесс (ощущение, мысли, чувства, переживания, настроение, уровень активности), взаимоотношение учащихся с другими субъектами образовательного процесса и многое другое. Кроме того, учащимся предлагалось объяснить сделанный выбор.

Задание второго типа. Данное задание проверяет наличие и уровень сформированности у учащихся умения сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном, а также осознанность его выполнения. Учащиеся сравнивают различные биологические объекты, явления, ситуации, поступки героев, теории, письменные работы, устные ответы, лабораторные работы, творческие работы, выполненные задания, сообщения, рефераты, включенность в работу, эффективность взаимодействия, отношения, ощущения, чувства, эмоции и многое другое. В процессе сравнения учащимся необходимо объяснять шаги, которые они предпринимают в процессе выполнения задания, а также, а также содержательно обосновать полученный результат.

Задание третьего типа. Данное задание проверяет наличие и уровень сформированности умения отличать оценочное суждение от познавательного суждения, а также осознанность его выполнения. Для этого учащимся предлагается по 10 суждений, часть из которых является познавательным, а часть оценочным. Учащимся необходимо определить, какие из предложенных суждений являются познавательными, а какие оценочными, а также обосновать свой выбор.

Задание четвертого типа. Данное задание проверяет наличие и уровень сформированности умения придавать оценке определенную форму, то есть умения грамотно формулировать оценочное суждение, а также осознанность его выполнения. Для этого учащимся предлагается сформулировать оценочное суждение по отношению к какому-то

биологическому объекту, явлению, тексту, фильму, схеме, методу, устной или письменной работы и так далее. Кроме того учащимся предлагается сформулировать правила или рекомендации, которыми они руководствовались при формулировании оценочного суждения.

Задание пятого типа. Данное задание проверяет наличие и сформированность у школьников умения осуществлять целостный оценочный акт, а также осознанность его выполнения. Для этого учащимся предлагается задание с формулировкой «Оцените». Учащимся необходимо самостоятельно осуществить целостный оценочный акт, но также назвать и объяснить все шаги, которые они будут проходить, выполняя данное задание.

Примеры контрольные задания для определения наличия и уровня сформированности умений самооценки школьников

1. **Прочитайте текст, выявите и назовите критерии, по которым автор текста оценивает растения.**

Растения… Разнообразна и значительна их роль в круговороте жизни! Ведь они – зеленые растения – кормильцы всего живого на Земле, в том числе и нас с вами. В зеленом листе растения укрыта тайна вечной жизни. Листья растений ловят солнечные лучи и обеспечивают всем необходимым земных обитателей: воздухом для дыхания, пищей, одеждой, лекарствами, топливом! Жизнь без растений невозможна!

А еще растения создают дома для животных, их среду обитания. Для разнообразных животных лес, луг – родной дом.

И еще мы не сказали о том, что растения – это украшения земной природы! Без сочных и разнообразных красок растительного царства было бы серо и скучно.

Наши предки осознали ценность растений, бережно относились к ним, изучали их лекарственные, пищевые свойства и передавали их из поколения в поколения. Благодаря накопленным нашими предками знаниям в настоящее

время у нас развивается сельское хозяйство, парфюмерная, лекарственная, текстильная промышленность.

2. Вам представлен перечень из 10 суждений. Из этого перечня необходимо выбрать суждения оценочного и познавательного характера.

Почва – верхний плодородный слой земли.

Растения – автотрофные организмы.

Полезные ископаемые – настоящее богатство недр нашей планеты.

Земля – это планета жизни.

Воздух – смесь газов.

Клетка – структурная и функциональная единица всего живого.

Зеленый лист - это уникальная фабрика производства кислорода, обеспечивающая жизнь на нашей планете.

Природа – величайшая ценность нашей планеты.

Луна – естественный спутник Земли.

Красная книга – это книга тревоги, скорби, предупреждения для человека.

3. Сформулируйте **оценочное** суждение к понятиям «вода», «растения», Еще добавить.
4. Вам представлен ответ ученика на вопрос: «Какое строение имеют вегетативные растения, какие функции они выполняют?». Оцените правильность и полноту данного ответа, сравнивая его с предложенными в таблице критериями оценки.

Критерии оценки, по которым сравнивается ответ	**Критерий имеется в ответе, раскрыт полностью и без ошибок.**	**Критерий имеется в ответе, но содержит неточности и раскрыт не полностью.**	**В ответе этот критерий отсутствует.**
1.Названы все вегетативные органы растений: корень, стебель, лист.			

2.Описаны строение и названы все функции корня.			
3.Описаны строения и названы все функции стебля.			
4.Описаны строение и названы все функции листа.			

Сделайте вывод по результатам сравнения и поставьте отметку по пятибалльной шкале.

Текст ответа: *К вегетативным органам относится корень, стебель и лист. Корень поглощает из почвы воду с растворенными минеральными веществами. Корни находятся под землей. Стебель – это надземная часть растения. На стебле располагаются листья, цветы, плоды. Листья у растений зеленого цвета, так как содержат хлорофилл. Лист осуществляет функцию фотосинтеза – синтеза органических веществ из неорганических. В результате этого процесса выделяется кислород, благодаря которым дышат все живые организмы*.

5. Оцените использование на уроке интерактивной доски.

Приложение 20

Описание поведенческих индикаторов, соответствующих уровню сформированности самооценки по методике Е.В. Заика и Г.Е. Репкиной

Уровни	**Показатели**	**Поведенческие индикаторы**
Отсутствие самооценки	Ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности в оценке своих действий – ни самостоятельно ни по просьбе учителя.	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценивать свои силы относительно решения поставленной задачи.
Неадекватная ретроспективная самооценка	Ученик не умеет и не пытается оценить свои действия, но испытывает	Пытаясь, по просьбе учителя, оценить свои действия ориентируется не

	потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя	на их содержание, а на внешние особенности решения задачи.
Адекватная ретроспективная самооценка	Умеет самостоятельно оценивать свои действия и содержательно обосновывать правильность или ошибочность результата, соотнося его со своей схемой действия.	Критически относится к отметкам учителя; не может оценивать свои возможности перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить других учеников.
Неадекватная прогностическая самооценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно ее решении, однако при этом учитывает лишь факт ее знакомства или незнакомства, а не возможность изменения известных ему способов действия.	Свободно и аргументированно оценивает уже решенные им задачи; пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывая лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру, не может этого сделать до решения задачи.
Потенциально адекватная прогностическая самооценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных ему способов действия.	Может с помощью учителя обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно с трудом.
Актуально адекватная прогностическая самооценка	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценивать свои возможности в ее решении, учитывая изменение известных способов действия.	Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свои силы, исходя из четкого осознания усвоенных способов и их вариаций, а также границ их применения.

Приложение 21

Методика определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, по статистическому критерию однородности χ^2.

Для того, чтобы доказать что учащиеся контрольных и экспериментальных классов до применения специального комплекса дидактических средств имели одинаковый первоначальный уровень сформированности умений самооценки, а также находились примерно на одном уровне сформированности самооценки, а после экспериментальной работы уровень сформированности у школьников умений самооценки, а также ее переход на качественно новый уровень в экспериментальных классах стал значительно выше по сравнению с контрольным классом, нам необходимо рассчитать эмпирическое значение критерия до начала эксперимента и сравнить его с известным табличным числом – критическим значением критерия с уровнем значимости 0,05, что на 95% гарантирует достоверность полученных результатов.

Критические значения $\chi^2_{\text{эмп}}$ критерия χ^2 для уровня значимости 0,05 приведены в таблице ниже.

Критические значения критерия χ^2 для уровня значимости α = 0,5

L-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\chi^2$0,05	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

В рассматриваемом диагностировании при оценке уровня сформированности у школьников умений самооценки и ее перехода на качественно новый уровень каждому выделенному нами уровню были поставлены в соответствие баллы: 1, 2, 3, 4, 5 или 6. Таблицы, соотносящие уровни сформированности у школьников умений самооценки, а также ее переход на качественно новый уровень с баллами в экспериментальном и контрольном классах в начале и в конце экспериментального обучения представлены в таблицах ниже.

Распределение учащихся экспериментального и контрольного класса по уровням сформированности умений самооценки до и после начала эксперимента

Уровень	Распределение учащихся по уровням сформированности умения (чел) в экспериментальном классе		Распределение учащихся по уровням сформированности умения (чел) в контрольном классе	
	начало ЭО	конец ЭО	начало ЭО	конец ЭО
Умение выделять разнообразные критерии оценки				
Нулевой уровень 1 балл	25	0	25	25
Низкий уровень 2 балла	-	2	-	-
Средний уровень 3 балла	-	5	-	-
Уровень выше среднего 4 балла	-	6	-	-
Высокий уровень 5 баллов	-	12	-	-
Умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном				
Нулевой уровень 1 балл	6	0	6	6
Низкий уровень 2 балла	14	0	15	14
Средний уровень 3 балла	5	2	4	5
Уровень выше среднего 4 балла	0	9	0	0
Высокий уровень 5 баллов	0	14	0	0
Умение отличать оценочное суждение от познавательного				
Нулевой уровень 1 балл	10	0	10	9
Низкий уровень 2 балла	9	1	9	10
Средний уровень 3 балла	6	4	6	6
Уровень выше среднего 4 балла	0	5	0	0
Высокий уровень 5 баллов	0	15	0	0

Умение грамотно формулировать оценочное суждение				
Нулевой уровень 1 балл	25	1	25	25
Низкий уровень 2 балла	-	4	-	-
Средний уровень 3 балла	-	5	-	-
Уровень выше среднего 4 балла	-	6	-	-
Высокий уровень 5 баллов	-	9	-	-
Умение осуществлять целостный оценочный акт				
Нулевой уровень 1 балл	25	0	25	14
Низкий уровень 2 балла	-	2	-	11
Средний уровень 3 балла	-	6	-	-
Уровень выше среднего 4 балла	-	6	-	-
Высокий уровень 5 баллов	-	11	-	-

Так как L = 5, следовательно, L − 1 = 4. Из таблицы критического значения критерия получаем для L − 1 = 4: $\chi^2_{\text{эмп}}$ **= 9,49.**

Эмпирическое значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}}$ вычислялось по формуле $\boldsymbol{\chi}^2_{\text{эмп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i-1}^{L} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$, где N – число учащихся всех экспериментальных классов, M – число учащихся всех контрольных классов, n – число учащихся экспериментальных классов с определенным уровнем сформированности умений самооценки, m – число учащихся контрольных классов с определённым уровнем сформированности умений самооценки.

Рассчитаем эмпирическое значение уровня сформированности умений самооценки до начала и после завершения эксперимента.

Умение выделять разнообразные критерии оценки до начала эксперимента.

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25 \left(\frac{\left(\frac{25}{25} - \frac{25}{25}\right)^2}{50} \right) = 0$$

Умение выделять разнообразные критерии оценки после эксперимента.

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25 \left(\frac{\left(\frac{0}{25} - \frac{25}{25}\right)^2}{25} + \frac{\left(\frac{2}{25} - \frac{0}{25}\right)^2}{2} + \frac{\left(\frac{5}{25} - \frac{0}{25}\right)^2}{5} + \frac{\left(\frac{6}{25} - \frac{0}{25}\right)^2}{6} + \frac{\left(\frac{11}{25} - \frac{0}{25}\right)^2}{11} \right)$$

$$= 25 \cdot 25(0{,}04 + 0{,}0032 + 0{,}008 + 0{,}0096 + 0{,}0192) = 50$$

Умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном до начала эксперимента

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25 \left(\frac{\left(\frac{6}{25} - \frac{6}{25}\right)^2}{12} + \frac{\left(\frac{14}{25} - \frac{15}{25}\right)^2}{29} + \frac{\left(\frac{5}{25} - \frac{4}{25}\right)^2}{9} \right)$$

$$= 25 \cdot 25(0 + 0{,}00006 + 0{,}0002 + 0 + 0) = 0{,}1625$$

Умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или с целостным эталоном после эксперимента

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25\left(\frac{\left(\frac{0}{25}-\frac{6}{25}\right)^2}{6}+\frac{\left(\frac{0}{25}-\frac{14}{25}\right)^2}{14}+\frac{\left(\frac{2}{25}-\frac{5}{25}\right)^2}{7}+\frac{\left(\frac{9}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{9}+\frac{\left(\frac{14}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{14}\right)$$

$$= 25 \cdot 25(0{,}0096 + 0{,}0224 + 0{,}00206 + 0{,}0144 + 0{,}0224) = 44$$

Умение отличать оценочное суждение от познавательного до начала эксперимента

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25\left(\frac{\left(\frac{25}{25}-\frac{25}{25}\right)^2}{50}\right) = 0$$

Умение отличать оценочное суждение от познавательного после эксперимента

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25\left(\frac{\left(\frac{0}{25}-\frac{9}{25}\right)^2}{9}+\frac{\left(\frac{1}{25}-\frac{10}{25}\right)^2}{11}+\frac{\left(\frac{4}{25}-\frac{6}{25}\right)^2}{10}+\frac{\left(\frac{5}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{5}+\frac{\left(\frac{15}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{15}\right)$$

$$= 25 \cdot 25(0{,}0144 + 0{,}0118 + 0{,}00064 + 0{,}008 + 0{,}024) = 37$$

Умение грамотно формулировать оценочное суждение до начала эксперимента

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25\left(\frac{\left(\frac{25}{25}-\frac{25}{25}\right)^2}{50}\right) = 0$$

Умение грамотно формулировать оценочное суждение после эксперимента

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25\left(\frac{\left(\frac{1}{25}-\frac{25}{25}\right)^2}{26} + \frac{\left(\frac{4}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{4} + \frac{\left(\frac{5}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{5} + \frac{\left(\frac{6}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{6} + \frac{\left(\frac{9}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{9}\right)$$

$$= 25 \cdot 25(0{,}0064 + 0{,}008 + 0{,}0096 + 0{,}0144 + 0{,}0224) = 46$$

Умение осуществлять целостный оценочный акт до начала эксперимента

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25\left(\frac{\left(\frac{25}{25}-\frac{25}{25}\right)^2}{50}\right) = 0$$

Умение осуществлять целостный оценочный акт после эксперимента

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25\left(\frac{\left(\frac{0}{25}-\frac{14}{25}\right)^2}{14} + \frac{\left(\frac{2}{25}-\frac{11}{25}\right)^2}{13} + \frac{\left(\frac{6}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{6} + \frac{\left(\frac{6}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{6} + \frac{\left(\frac{11}{25}-\frac{0}{25}\right)^2}{11}\right)$$

$$= 25 \cdot 25(0{,}0224 + 0{,}009969 + 0{,}0096 + 0{,}0096 + 0{,}0176) = 43$$

Распределение учащихся экспериментального и контрольного класса по уровням сформированности самооценки до и после начала эксперимента

Уровни самооценки	Распределение учащихся по уровням развития самооценки (чел) в экспериментальном классе		Распределение учащихся по уровням развития самооценки (чел) в контрольном классе	
	Начало ЭО	Конец ЭО	Начало ЭО	Конец ЭО
Отсутствие самооценки учебной деятельности 1 балл	9	0	9	5
Неадекватная ретроспективная самооценка 2 балла	11	0	11	15
Адекватная ретроспективная самооценка 3 балла	5	0	5	5
Неадекватная прогностическая самооценка 4 балла	0	4	0	0
Потенциально адекватная прогностическая самооценка 5 баллов	0	8	0	0
Актуально адекватная прогностическая самооценка 6 баллов	0	13	0	0

Так как L = 6, следовательно, L − 1 = 5. Из таблицы критического значения критерия получаем для L − 1 = 5: $\chi^2_{\text{эмп}}$ **= 11,07.**

Эмпирическое значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}}$ вычислялось по формуле $\boldsymbol{\chi}^2_{\text{эмп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i-1}^{L} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$, где N – число учащихся всех экспериментальных классов, M – число учащихся всех контрольных классов, n – число учащихся экспериментальных классов с определенным уровнем сформированности

умений самооценки, m – число учащихся контрольных классов с определённым уровнем сформированности умений самооценки.

По формуле рассчитаем значение $\chi^2_{\text{эмп}}$ значения сформированности уровня самооценки в начале экспериментального обучения.

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25 \left(\frac{\left(\frac{9}{25} - \frac{9}{25}\right)^2}{9+9} + \frac{\left(\frac{11}{25} - \frac{11}{25}\right)^2}{11+11} + \frac{\left(\frac{5}{25} - \frac{5}{25}\right)^2}{5+5} \right) = 0$$

Вычислим эмпирическое значение критерия после проведения эксперимента.

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 25 \cdot 25 \left(\frac{\left(\frac{0}{25} - \frac{5}{25}\right)^2}{5+0} + \frac{\left(\frac{0}{25} - \frac{15}{25}\right)^2}{15+0} + \frac{\left(\frac{0}{25} - \frac{5}{25}\right)^2}{0+5} + \frac{\left(\frac{4}{25} - \frac{0}{25}\right)^2}{4+0} + \frac{\left(\frac{8}{25} - \frac{0}{25}\right)^2}{8+0} + \frac{\left(\frac{13}{25} - \frac{0}{25}\right)^2}{13+0} \right) =$$

$$25 \cdot 25(0{,}008 + 0{,}024 + 0{,}008 + 0{,}0064 + 0{,}0128 + 0{,}0208) = 50$$