



К вопросу о достижении и измерении образовательных результатов в начальной школе

В.Ф. ЕФИМОВ,

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания естественных наук, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево

В компетентностно-деятельностной парадигме, основные идеи которой закреплены в материалах Федеральных образовательных стандартов второго поколения, значительно расширено понимание результатов образования: увеличилось число их видов (с одного до трех), в них по-новому расставлены акценты, к ним сформулированы более четкие требования.

В предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) теперь включены не только ЗУНы — «система основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе научной картины мира», но и отличительный от знания компонент предметной компетентности — «...опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению» [2, 8]¹.

В метапредметные результаты освоения ООП НОО включены «освоенные обучающимися универсальные учебные действия (УУД) — познавательные, регулятивные и коммуникативные, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями... и межпредметными понятиями» [2, 7].

В личностные результаты освоения ООП НОО включены готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сфор-

мированность основ гражданской идентичности. Формируемые личностные качества отражены в «портрете выпускника начальной школы» [2, 7] и в ключевых компетентностях младшего школьника.

В связи с постановкой цели достижения новых результатов образования (а именно компетентностей) возникает проблема осмысления их сути, поиска иных подходов в методике их измерения, оценки и контроля.

Очевидно, что объектом контроля должны являться не столько, вернее, не только знания и умения, сколько компетентности, которыми овладели учащиеся в процессе обучения и воспитания. Любая компетентность, формируемая в школе, состоит из следующих компонентов: а) знания; б) ценностное изменение отношения к ним; в) применение знаний в стандартных и нестандартных, незнакомых, жизненно актуальных ситуациях. Если эти компоненты будут представлены в процессуальном составе обучения, то они могут и должны быть диагностированы как реализованные требования стандарта.

Известно, что существует предварительный, текущий и итоговый виды контроля.

Остановимся вначале на проведении предварительного контроля предметных результатов образования. Его назначением является ответ учителя на вопрос: «Готовы ли учащиеся к восприятию нового материала, к самостоятельной, в том числе и домашней работе?», т.е. достаточно ли у них компетентностей, уровня владения УУД для выполнения поступательной учебной

¹ В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



деятельности. В личностно-ориентированном обучении этот же вопрос как внутреннюю побуждаемую к действию проблему ставит перед собой и учащиеся.

Думается, что в проведении предварительного контроля предметных результатов не следует быть привязанным (как это было в прежней знаниевой парадигме) к привычным формулировкам заданий на точное воспроизведение того, что сказал учитель. В компетентностном подходе задания на проверку усвоения ранее изученного должны формулироваться не в той форме, в которой они рассматривались ранее. Ответы учащихся не должны быть только калькой объяснения учителя. Методика предварительного контроля должна строиться на варьировании признаков изучаемого, выяснении его структуры, получении и проговаривании более полной информации об изучаемом материале и ее анализе с аксиологических позиций.

Достижение метапредметных результатов образования учащихся в предварительном контроле можно оценить в ходе диалога учителя с учащимися после постановки и принятия ими цели урока. Ученики должны задуматься над вопросами: «Что надо сделать, чтобы достичь учебной цели (узнать, усвоить, овладеть)?», «В какой последовательности и какие учебные действия надо для этого произвести?». Содержание и название учебных этапов в компетентностно-деятельностном подходе также отличаются от прежних (подготовка к выполнению основной цели урока, объяснение-инструктаж учителя, повторение, закрепление). Указанная формулировка этапов в большей степени отражает деятельность учителя, т.е. преподавание, направленное на организацию запоминания учебного материала. В новой парадигме учебные этапы фактически совпадают с этапами выполнения УУД (целеполагание, планирование, прогнозирование, воспроизведение, корректировка, оценка). УУД могут формироваться как в готовом виде, так и с помощью моделирования и алгоритмических средств (образцами, предписаниями, правилами, схемами и т.п.).

Отслеживание, мониторинг качества прохождения учебных этапов и их коррек-

тивировка составляют содержание *текущего контроля* и оценки достижения как предметных, так и метапредметных результатов образования.

Следует отметить, что содержанием текущего контроля в прежней знаниевой парадигме является полное или менее полное воспроизведение изученного материала, подсчет ошибок, недочетов, а не фиксация личных достижений учащихся, как это требуется в личностно-деятельностной парадигме. Думаем, что в текущем контроле следует снизить роль рейтингово-балльного оценивания и усилить критериально-уровневое. Оно фиксирует глубину понимания изучаемого материала, продвижение учащегося по индивидуальной образовательной траектории. Назовем уровни оценивания, не раскрывая их применения: фактологический (отметка 3), описательный (отметка 4), доказательный (отметка 5), творческий. Уровень своей образованности по критериальной системе учащиеся могут устанавливать самостоятельно.

Выскажем свои соображения по поводу предварительного и текущего контроля личностных результатов образования младших школьников. В рамках компетентностно-деятельностного подхода в ходе предварительного и текущего контроля можно поставить задачу: объективно измерить в основном только такие интегральные качества личности учащегося, как креативность, образованность и компетентность.

Под нашим руководством группа учителей — слушателей факультета повышения квалификации провела поурочный анализ учебников для начальной школы с целью установления возможностей реализации компетентностно-деятельностного подхода имеющимися в них заданиями. Оказалось, что комплекс учебников «Школа России» содержит примерно 12 % заданий на фактологическое предъявление знаний, 5–10 % — на выявление ценности изучаемого знания, 70 % — на применение знаний в стандартных ситуациях, 8–10 % — на применение знаний в нестандартных и жизненных ситуациях. Менее утешительные данные были получены по анализу других комплексов учебников. Приведенные данные позволяют сделать вывод, что успешное выполне-



ние заданий, имеющихся в учебниках, позволяет учителю (при его определенном мастерстве) в должной мере достичь у учащихся указанных выше личностных результатов образования.

В настоящее время в практике начальной школы подготовлены и апробированы три формы итогового контроля: 1) комплексная итоговая работа по проверке всех видов достижения образовательных результатов; 2) экзаменационные работы по всем предметным областям в соответствии с разработанными кодификаторами (мини-ЕГЭ); 3) индивидуальные проекты.

Каковы же плюсы и минусы данных форм контроля? Соответствуют ли они декларируемому положению, что «стандарт является основой объективной оценки уровня образования обучающихся на ступени начального общего образования» [2, 5]?

Комплексная работа представляет собой текст, не превышающий половины страницы формата А4, а также вопросы по курсу «Окружающий мир», задания по русскому языку (виды разбора слов и предложений), задачи по математике, связанные с сюжетом данного текста, и вопросы по тексту, связанные с диагностикой сформированности компетенций. Главным достоинством комплексной работы является ее непродолжительность — она выполняется в течение одного урока. Недостатком является тестовый характер, ненадежность полученных результатов, отсутствие достаточной валидности и стандартизации. Комплексная работа выборочно, фрагментарно охватывает лишь некоторые образовательные компетенции начального образования, несравнимые из-за разности классифицирующих оснований в контрольно-измерительных вариативных материалах. В целом это нарушает (даже в одной и той же школе) единство требований к контролю достижения образовательных результатов у учащихся.

Экзаменационные работы проводятся в течение одного урока, выбор заданий в них определяется специально разработанными кодификаторами по предметам. На сегодняшний день число экзаменационных работ определяется количеством разработанных кодификаторов. Например, в демонстрационном варианте итоговой работы

для выпускников начальной школы по математике предлагается 20 заданий. Причем в сопроводительном письме указывается, что они не отражают всех планируемых результатов образования. Следует отметить, что итог выполнения заданий демонстрирует достижение двух заявленных в стандартах целей — «чему должен научиться учащийся» и «чему он может научиться». Особенности экзаменационных заданий являются: а) стандартизованность — выполнение каждого задания демонстрирует сформированность у учащегося фиксированного в кодификаторе знания или умения, применяемого как в знакомой, так и в незнакомой ситуации; б) валидность — число заданий варьируется таким образом, чтобы охватить все возможные, но все-таки в основном предметные результаты обучения; в) фундаментальность; г) надежность; д) сравнимость. Недостатком экзаменационных работ является затратность времени на их проведение, возможные стрессовые ситуации учителей и учащихся, недостаточная обеспеченность компетентностно-деятельностной ориентированности заданий, их направленности на три вида образовательных результатов.

Индивидуальный проект как форма итогового контроля может быть только краткосрочным, т.е. проводиться в течение одного урока. Наблюдение за выполнением проекта позволяет фиксировать процессуальные действия учащихся в нестандартной ситуации и поэтому является средством оценки сформированности их предметно-деятельностной и метапредметной компетентности.

Описанные три формы итогового контроля обеспечивают наиболее полное и надежное получение представлений о предметных и метапредметных результатах начального образования.

В настоящее время остается открытым вопрос об измерении *личностных результатов* образования. Психологи утверждают, что можно измерить сформированность лишь отдельных качеств личности (на разных возрастных этапах ее развития). Срезовые заключения о сформированности качеств личности, полученные путем проведения тестирования, установки рейтингов,



визуального наблюдения и экспертной оценки, наверное, и не могут дать вполне надежных показателей соответствия зафиксированного в стандарте портрета ученика начальной школы реальному. Имеет ли гуманистический смысл ранжировать школьников по каким-либо личностным показателям, делить их на группы хороших и не очень хороших личностей?

Если принять портрет ученика начальной школы за идеал, то целесообразнее измерять свойства образовательной среды, способствующие приближению учащегося к этому идеалу. Образовательная среда младшего школьника не ограничивается только учебно-воспитательным процессом, организуемым учителем. Известно, что наибольший образовательный эффект можно получить только при одновременном комплексном воздействии на человека (либо группу лиц) управленческими сигналами, поступающими по различным передаточным каналам и в различных формах. Поэтому достичь наилучших личностных образовательных результатов можно при взаимосвязанном целенаправленном усилии всех

участников и творцов образовательной среды. Ее совершенствование, перманентное развитие (во всяком случае, в рамках школы) могут исследоваться и поддаются измерению. Показатели измерения образовательной среды могут интерпретироваться как личностные прогнозируемые результаты образования учащихся.

В завершение отметим, что проблема адекватного измерения новых образовательных результатов в начальной школе является одной из важнейших проблем реализации стандартов, а ее теоретико-методическое практико-ориентированное решение, концептуальное обоснование, накопление опыта создания и реализации контрольно-измерительных материалов способствует устойчивому инновационному развитию начального образования.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2000.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011.

Обучение грамоте на коммуникативно-познавательной основе

Л.Ф. КЛИМАНОВА,

кандидат педагогических наук, Москва

Перед каждым учителем встает вопрос: как технологически обеспечить повышение качества обучения грамоте в соответствии со стандартами?

В стандартах указаны ключевые цели начального образования, реализуемые в процессе деятельности, в процессе освоения универсальных учебных действий: регулятивных, личностных, познавательных и коммуникативных; подчеркивается важность развития у детей мотивационно-смысловой сферы, знаково-символической деятельности, мышления (логическо-

го и образного), морально-ценностных ориентаций.

Очевидно, что в каждой системе обучения грамоте поставленные цели реализуются по-разному, но есть общие проблемы, от решения которых зависит качество обучения.

1. Несмотря на то что курс «Обучение грамоте» входит в предмет «русский язык» как начальный речевой курс письма и чтения с элементами родного языка, он часто рассматривается как отдельный этап обучения, дающий определенные технические