

МБОУ “Сэргэ-Бэсская ООШ им. М.Н Сибирякова”

Борисов Василий Михайлович

МБОУ Сэргэ-Бэсская ООШ им.М.Н Сибирякова

Учитель Физики и Информатики

(Балльно-рейтинговая система на уроках Физики)

## **«БАЛЛЬНО – РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА НА УРОКАХ ФИЗИКИ»**

Борисов Василий Михайлович

Учитель Физики и Информатики

МБОУ «Сэргэ-Бэсская ООШ им.Сибирякова»

2021 г. Амгинский улус (район) Сэргэ-Бэс

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

|                                                                                                                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>                                                                                                                                                                                     | <b>4</b>  |
| <b>ГЛАВА I. Состояние проблемы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике</b>                                                                                                                   |           |
| 1.1. Рейтинговая система оценивания знаний учащихся как средство повышения качества образования.....                                                                                                      | 7         |
| 1.2. Психолого - педагогические аспекты оценивания обученности в теории и практике образования. Проблема оценивания результативности деятельности образовательных учреждений многогранна и многоаспектна. | 14        |
| 1.3. Методологические основы построения балльно- рейтинговой системы контроля и оценки результатов обучения с ориентацией на новые образовательные результаты в общеобразовательной школе.....            | 31        |
| <b>ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МЕТОДИКИ БАЛЛЬНО - РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b>        |           |
| 2.2 Результаты экспериментальной работы по апробации и внедрению балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике.....                                                  | 51        |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>                                                                                                                                                                                    | <b>58</b> |
| <b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>                                                                                                                                                              | <b>62</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ.....</b>                                                                                                                                                                                    | <b>66</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность** проблемы повышения качества школьного образования определена социокультурными переменами в современном обществе, диверсификацией государственной образовательной политики, которая ставит задачу достижения высокого уровня обучения и воспитания учащихся, ориентируя на новый уровень качества жизни населения страны. Разрешение этой глобальной задачи потребует разработки новых научных подходов, инновационных технологий обучения и воспитания, обеспечивающих повышение качества образования согласно новым требованиям современного общества.

**Новизна:** балльно - рейтинговая система контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике при включении ее в модульную технологию обучения будет эффективным средством достижения новых образовательных результатов, если:

- дидактическая модель методики балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике будет включать мотивационно - целевой (цели, задачи методической системы БРС), организационно - деятельностный (педагогические условия, система разноуровневых задач и заданий), содержательный (учебные модули), контрольно – оценочный компоненты; методика ее осуществления будет предусматривать комплексную оценку качества учебно – познавательной деятельности школьников при освоении ими общеобразовательной программы в урочное и во внеурочное время;

- балльно - рейтинговая шкала оценки достижений учащихся будет разработана с учетом уровней учебных достижений и дозированной нагрузки материала школьного курса физики в соответствии с выделенными универсальными учебными действиями, имеющими свою «стоимость» (например, при решении задач: анализ условия задачи, краткая запись условия задачи, перевод значений величин в «СИ», анализ задачной

ситуации, составление физической модели задачной ситуации, решение «в общем виде», проверка полученной формулы по размерности величин, вычисления, анализ полученного ответа);

- будет принята сто балльная шкала оценивания учебных действий учащихся по физике.

**Проблема исследования** заключается в поиске ответа на вопрос, какой должна быть методика балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике, чтобы она могла в наибольшей мере способствовать повышению качества физического образования в школе и достижению учащимися новых образовательных результатов в условиях введения федерального государственного стандарта второго поколения.

**Объект исследования:** система контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике.

**Предмет исследования:** методика балльно - рейтинговой системы контроля и оценки качества физического образования в школе, ориентированной на новые образовательные результаты.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и разработать методику балльно рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике как средства достижения новых образовательных результатов в условиях внедрения федеральных образовательных стандартов второго поколения.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

1. Выявить состояние проблемы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике в отечественных и зарубежных исследованиях, в педагогической практике, выявить научно – педагогические предпосылки становления и развития системы контроля и оценки знаний и умений учащихся.

2. Определить теоретические основы балльно - рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике и разработать модель методики балльно - рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике.

3. Разработать методику балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике, а также организационно-педагогические условия ее реализации.

4. Разработать диагностический инструментарий обеспечения балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике применительно к школьным условиям: критерии, уровни и показатели оценки и качества знаний учащихся по физике в средней школе.

**Методологической основой исследования явились:**

- теория управления качеством в системе образования;
- главные принципы государственной политики в сфере образования, которые носят гуманистический характер, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и воспитания обучающихся; участие родителей учащихся в управлении общеобразовательным учреждением;
- философские идеи о взаимодействии и качестве как основных категориях; о личности как субъекте, общественных отношений, ее деятельностной сущности; о субъектных отношениях и влиянии на них объективных условий;
- общая теория качества; субъектные отношения и влияния на основные положения психологического, компетентностного, научно - методического, системно - деятельностного подходов к организации взаимодействия субъектов образовательного процесса.

**Теоретическую базу исследования составляют идеи и концепции:**

- эффективности управления качеством образования (Н.В. Бордовский, Л.М. Моисеев, В.А. Кальней, А.И. Суботто, В.А. Исаев и др.);

- психолого - педагогического подхода в осмыслении роли общения и взаимодействия субъектов образования (А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, Г.А. Цукерман и др.);

- научно - методического подхода к совершенствованию методики преподавания физики в средней школе (Н.Е. Важеевская, С.Е. Каменецкий, В.В. Мултановский, Н.С.

Пурышева, Н.В. Шаронова, Т.Н. Шамало и др.);

- компетентностного подхода в формировании основных естественнонаучных компетенций у обучающихся (И.А. Зимняя, А.Р.Камалеева, А.В. Хуторский, и др.);

- исследований по теории и методике модульно-рейтинговой технологии обучения (А. Арзамазов, Р.Я. Касимов, Н.В. Тельтевская, М.А. Чошанов, П.А. Юцявичене и др.);

#### **Этапы исследования:**

1 этап – сентябрь – декабрь 2020 – изучение литературы по проблеме исследования, оформление первой главы работы;

2 этап – апрель – май 2021 – проведение опытно – экспериментальной работы, подведение итогов, оформление второй главы исследования;

3 этап – май – июнь 2021 – оформление работы, написание заключения.

## ГЛАВА I. Состояние проблемы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике

### 1.1. Рейтинговая система оценивания знаний учащихся как средство повышения качества образования.

В концепции модернизации Российского образования провозглашается: «главная задача российской образовательной политики - обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» . Рассмотрим, что понимается под качеством образования. В стандартах нового поколения даётся такое его определение: «качество образования - комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению системой образования в соответствии с интересами личности, общества и государства».

Каждый субъект образовательного процесса в понятие «качество образования» вкладывает свой смысл:

- ☐ учащиеся: ОЦЕНКИ, полученные на уроке и привлекательность содержания учебных предметов и обучения,
- ☐ родители: ОЦЕНКИ в дневнике и развитие индивидуальных качеств личности ребёнка,
- ☐ учителя: ОЦЕНКИ в журнале, применение эффективных технологий, разнообразие форм, методов и современные средства обучения,
- ☐ для школы: ОЦЕНКИ в аттестате, переход на следующую ступень обучения и результаты, показанные учениками при проведении экзаменов олимпиад, различных соревнований и конкурсов,
- ☐ для общества: ОЦЕНКИ при поступлении в вузы, рейтинг школы в социуме, число выпускников, хорошо образованных и подготовленных.

Как мы видим, оценки являются важными показателями не только для учащихся и их родителей, но и для учителей, школы и общества.

Между тем понятие оценки очень объёмное и, как показывает практика, противоречивое. Выставляя оценки в обычной 5-балльной системе, мы иногда говорим детям «3+» или «4-», а ребёнок не понимает в чём разница. Куда ему девать этот плюс или минус? Мы с вами понимаем, что такой способ оценивания более реально отражает истинный уровень знаний и умений, достигнутый учеником, однако совершенно неприемлем для официальных документов. К тому же, согласитесь, «2» на экзамене у нас - редкость, а «1» в журнале используется ещё реже. И что же, получается, в действительности мы учим детей не по 5-балльной, а по трехбалльной системе.

Как же сделать так, чтобы оценка мотивировала ребёнка к действию, и ученик думал больше не о том, как бы ему двойки избежать, а о том, что нужно сделать, для того чтобы получить пятерку. Возможно, нужны новые подходы в оценивании знаний учащихся.

Говорят, всё новое - это хорошо забытое старое. Далеко ходить не будем, совершим небольшой экскурс в историю оценки русской школы на примере духовного училища города Яранска. Оценки 150 лет назад в данном учреждении выставлялись по 10-балльной системе: «отлично-хорошие» - 10, «весьма хорошие» - 9, «очень хорошие» - 8, «хорошие» - 7, «довольно хорошие» - 6, «очень не худые» - 5, «посредственные» - 4, «недостаточные» - 3, «слабые» - 2, «худые» - 1. Обратите внимание на средний результат 5 – «очень не худые» знания. Звучит довольно интересно. Кстати, было время, когда в обучении использовали только словесные оценки.

Вернёмся в XXI век. Так в настоящее время оценивают знания учащихся в некоторых странах: в Англии и Польше введена 6-балльная система оценивания, в Белоруссии и Латвии - 10-балльная, в Молдове и Украине - 12-балльная, во Франции - 20-балльная, в США - 100-балльная.

Перед российскими педагогами нередко встаёт проблема оценивания знаний учащихся, об этом свидетельствуют многочисленные статьи, опубликованные в СМИ. Многие авторы говорят о том, что современной

школе необходима новая система оценивания, так как существующая ныне уже не отражает объективных возможностей учащихся и не стимулирует познавательную активность детей. Но можем ли мы поменять 5-тибалльную систему оценивания. Если да, то, на каком основании и как?

Существующий Закон «Об образовании» даёт возможность образовательным учреждениям самим выбирать систему оценивания текущей и промежуточной аттестации учащихся, согласно уставу школы . Значит, 5-тибалльная система частично может быть заменена. Но чем?

В последние годы всё большей популярностью пользуется рейтинговая система. Она не только снимает многие противоречия в системе оценивания знаний обучающихся, но и оптимально способствует решению проблем усиления мотивации к учебной деятельности.

В настоящее время рейтинговую систему используют многие вузы: в Башкирии, Новосибирске, Южно-Уральске, Челябинске и другие. При переходе к новой системе оценивания в вузах разрабатываются общие положения о балльно-рейтинговой системе, при этом используются «Методические рекомендации к разработке рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов», утверждённые Министерством образования.

К рейтинговой системе перешли и некоторые образовательные учреждения, в том числе и школы.

Хотелось бы подчеркнуть, что все педагоги в практике работы по-разному подходят к разработке систем рейтингового контроля. Но существуют общие принципы, которые их существенным образом отличают от обычной системы оценивания. К примеру, давайте, сравним обычную и рейтинговую системы оценивания на уроке с помощью таблицы:

| ОБЫЧНАЯ СИСТЕМА                                                     | РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА                                       |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| ✓ в образовательный процесс<br>включает чаще всего <i>несколько</i> | ✓ в образовательный процесс<br>включает <i>весь класс</i> |

|                                                                                          |                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ШКОЛЬНИКОВ                                                                               |                                                                                                                                    |
| ✓ оценку ставит за <i>единичный ответ</i>                                                | ✓ ведёт <i>систематический учет знаний</i> и умений на всех этапах урока                                                           |
| ✓ учащихся настраивает на работу чаще всего <i>по мере приближения проверочных работ</i> | ✓ учащиеся работают <i>постоянно и последовательно</i> на протяжении всего урока                                                   |
| ✓ не исключает <i>принцип «лотереи»</i> , спросят – не спросят                           | ✓ оценивает <i>конкретные умения и навыки</i> , учитывая <i>желание</i> учащегося                                                  |
| ✓ способствует <i>пассивности</i> учеников                                               | ✓ настраивает на <i>активную деятельность</i> , создает условия для здоровой состязательности и честной конкуренции среди учащихся |
| ✓ <i>контроль</i> ведёт <i>учитель</i>                                                   | ✓ ученики ведут <i>самоконтроль и взаимоконтроль</i>                                                                               |
| ✓ настраивает учащихся на <i>потребительское отношение</i> к учебному процессу           | ✓ создает <i>доверительную атмосферу</i> взаимодействия учителя и ученика                                                          |
| ✓ оценку ставит <i>учитель</i>                                                           | ✓ оценку ставит <i>сам себе ученик</i> по определённому критерию                                                                   |

Итак, разница между обычной системой оценивания знаний учащихся и рейтинговой очевидна, в пользу второй.

Рассмотрим что же такое рейтинг и рейтинговая система.

Слово "рейтинг" происходит от английского "to rate" (оценивать) и "rating" (оценка, оценивание). Рейтинг - это сумма баллов, набранная в течение некоторого промежутка времени по определенным правилам. Для составления рейтинга используется язык цифр, что в какой-то мере исключает влияние личности учителя, то есть отметка более объективна.

Рейтинговая система – совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивающем обработку информации, как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебной деятельности, позволяющем присвоить персональный рейтинг (М.П.Батура, Л.В.Ломако).

Необходимость внедрения рейтинговой системы оценивания результатов обучения отмечают А.Ф. Гусева, В.Я. Зинченко, Р.Я. Касимов, А.В. Левин, В.И. Огорелков, А.Ф. Сафонов и др. Проблемой рейтингового контроля знаний учащихся занимались В.С. Аванесов, Ю.А. Афанасьев, В.П. Беспалько, Н.К. Гайдай, М.Т. Громова, Талызина и др. «Балльно-рейтинговая технология - одна из современных оценочных технологий в образовательной деятельности, дающая возможность качественно и количественно оценивать уровень учебных и личностных достижений старшеклассников» .

Рейтинговая система оценивания направлена на решение следующих педагогических задач: единство реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения; максимальное использование внутренних ресурсов учащихся, раскрытие их возможностей; обеспечение более высокого качественного уровня обучения; обновление содержания образования; развитие положительной мотивации к занятиям.

По моему убеждению, рейтинговая система контроля знаний не требует какой-либо существенной перестройки учебного процесса, хорошо сочетается с занятиями в режиме технологий личностно-ориентированного обучения И.С.Якиманской, концепцией психолого-педагогической диагностики Л.М.Фридмана и технологией саморазвивающего обучения Г.К.Селевко. В основе рейтинговой системы заложен деятельностный подход. Рейтинговая система оценивания знаний учащихся позволяет реализовать на практике здоровьесберегающие технологии, такие как дифференцированное обучение, проблемное обучение, блочно – модульное

обучение, ситуативное обучение, игровые технологии, педагогику сотрудничества.

Рейтинговые системы бывают различных видов. Рассмотрим их деление, выполненное мной из извлечений И.О. Загашева:

- ☐ рейтинг, учитывающий текущую работу учащегося и его результат;
- ☐ совокупный рейтинг, отражающий успеваемость по: уроку (РНС), отдельной теме (модульно-рейтинговая), изученному блоку (блочно-модульная технология);
- ☐ рейтинг по всем предметам, изучаемым в данном триместре;
- ☐ заключительный рейтинг за цикл родственных дисциплин, изучаемых в течение определенного периода;
- ☐ интегральный рейтинг за определенный период обучения, отражающий успеваемость учащегося в целом в течение какого-то периода обучения.

По итоговой оценочной таблице ученики самостоятельно ставят себе оценки за урок, после чего они утверждаются классным коллективом. Если оценка устраивает ученика, то он в конце урока подает дневник с выставленной оценкой. Учителю остаётся лишь занести её в журнал. Исключение составляют уроки, в которых планируется проведение итоговой самостоятельной работы по изученной теме, оценки в этом случае выставляются всем присутствующим на уроке. «Льготные скидки» имеют лишь учащиеся пропустившие занятия по уважительной причине. За рациональные предложения, мудрые мысли, интересные вопросы начисляю «поощрительные» баллы, которые в общую балльную «казну» не заношу. Иногда в исключительных случаях ввожу и «штрафные» баллы за нарушения учебной дисциплины.

Описанная система рейтингового контроля особенно эффективна в среднем звене. В старшем звене используют элементы рейтинговой системы во время проведения урока-практикума. На доске или на карточках каждому

заданию задаётся определённый балл - его цена. Если ученик правильно решает, то получает максимум, если допускает ошибки, то цена задания снижается. В конце урока ученик получает возможность заработать оценку по аналогичной шкале перевода рейтинга в пятибалльную систему оценивания.

Преимущества, связанные с использованием рейтинговой системы контроля знаний очевидны. Подтверждают это и следующие полученные мной положительные результаты:

- в процессе применения рейтинговой системы в учебной деятельности: повысилось качество обучения - прослеживается положительная динамика успеваемости по математике и информатике, выпускники успешно прошли ГИА в 2011 году;

- у учащихся сформирована устойчивая мотивация к занятиям, дети учатся с увлечением. На вопрос: «что вам нравится в рейтинговой системе?» они отвечают - нравится всё, интереснее на уроке, нет страха получить двойку, оценку ставлю себе сам, стали учиться лучше, справедливость, доверие, довольны родители.

- важен и воспитательный аспект — продолжительная учебно-тренировочная деятельность при выполнении различных заданий воспитывает в детях волю, целеустремлённость, трудолюбие. Дети в процессе взаимодействия с учителем и одноклассниками учатся адекватно себя оценивать в любой ситуации.

Но есть и ряд недостатков: трудоёмкость подготовки к уроку; недостаточность методического и дидактического материала по применению рейтинговой системы на уроках; мобильность и ритмичность, умение чувствовать рабочий ритм всего класса и каждого ученика в отдельности. Однако с приобретением опыта недостатки сглаживаются, особенно это ощутимо когда видишь радостные лица детей пришедших к тебе на урок «завоёвывать» новые баллы.

Как показывает опыт, применение рейтинговой системы побуждает всех: учащихся стать активными участниками образовательного процесса на уроке, родителей следить за индивидуально-личностным ростом своего ребёнка, учителей к постоянному поиску новых форм и методов обучения. Итак, данная технология позволяет создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного процесса. Наверное, в этом и состоит наша главная задача на пути к совершенствованию качества образования.

1.2. Психолого - педагогические аспекты оценивания обученности в теории и практике образования. Проблема оценивания результативности деятельности образовательных учреждений многогранна и многоаспектна.

В современных образовательных системах преобладает ориентация на индивидуальность и личность ребенка, а не на усредненные нормы «обученности» и «воспитанности». В связи с этим оценка деятельности образовательных учреждений вообще, и оценка деятельности конкретного ученика в частности, вызывают у исследователей и педагогов, с одной стороны, обостренный интерес, с другой – значительные трудности в профессиональной подготовке учителя.

Многоаспектностью характеризуется и другая, связанная с вышеназванной, проблема критериев эффективности обучения: она должна анализироваться и оцениваться с методологических, педагогических, психологических, физиологических, социологических и других позиций. Критерии обучения, вырабатываемые в каждой из этих областей знания, имеют свою специфику. Вместе с тем они тесно взаимосвязаны. В частности, трудно разделить педагогические (дидактические, частно методические) и психологические критерии.

В разные времена, под разными углами зрения рассматривался вопрос изучения учащихся с целью оценки результатов их деятельности. Так,

великий русский педагог К.Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [180, с.23]. Он советовал педагогам изучать «сколь возможно тщательно физическую и душевную природу человека вообще», изучать своих воспитанников и окружающие обстоятельства; вести «историю воспитания» каждого ученика. Его высказывания об изучении детей стали основополагающими. Л.Н. Толстой требовал бережного отношения к ребенку, постоянного его изучения. «Без этого невозможно воспитывать подрастающее поколение», - утверждал великий гуманист. [11, с.18].

Большое внимание к изучению личности уделено в трудах таких видных русских педагогов-психологов, как А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт [там же, с.21]. Эти ученые не просто призывали к изучению детей, но и разрабатывали методы изучения, давали рекомендации по их применению. Так, А.Ф. Лазурский внес большой вклад в разработку метода наблюдения за поведением детей, а также обосновал метод естественного эксперимента. П.Ф. Лесгафт требовал всестороннего изучения детей для того, чтобы правильно использовать воспитательные средства. П.П. Блонский [26] раскрывал особенности возраста и давал рекомендации по работе в каждом из возрастных периодов на основе детального изучения детей. Н.К. Крупская писала: «...педагоги часто забывают основное положение педагогики: чтобы воспитывать ребенка, надо очень хорошо знать ребят вообще и тех ребят, которых воспитываешь, в частности...Важно знание интересов ребенка, его взглядов, стремлений, его жизненного опыта, необходимо знание людей, которые его окружают, условий, в которых он живет. Без такого знания ребят нельзя по-настоящему организовать не только воспитательной, но и учебной работы, без знания ребят легко скатиться на путь шаблона, уравниловки в подходе к детям» [там же, с.26]. Она утверждала, что, если педагог знает своих ребят, то он будет знать, что с ними делать. Продолжая ее мысли, С.Т.

Шацкий говорил, что «надо работать с детьми, все время их изучая» [там же, с.27].

Глубоко, многосторонне подошел к решению проблемы А.С. Макаренко:

«Знание воспитанника должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, – писал он, – а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему. Воспитатель должен смотреть на воспитанника не только как на объект изучения, а как на объект воспитания» [с.32]. Этой мыслью А.С.Макаренко подчеркивал важность воспитывающей функции изучения школьников: «...знания о ребенке не должны лежать мертвым грузом, они должны служить практическому воспитанию школьников» [с.32]. Еще в тридцатые годы А.С.Макаренко ставил вопрос: «Как можно что-либо «совершенствовать», «интенсифицировать» или «оптимизировать», если проверить степень достижений с полной определенностью невозможно? С самого начала, – писал Макаренко, – было одинаково понятно, что при такой абстрактной постановке вопроса об «идеале» проверить педагогическую работу все равно никому не доведется, а поэтому и проповедь указанных идеалов была делом совершенно безопасным» [с. 32].

В.А. Сухомлинский утверждал: «Знать ребенка – это та самая главная точка, где соприкасается теория и практика педагогики...» [там же, с. 33].

Современные учителя-исследователи (С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин, Т.И. Шамова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.) продолжают лучшие традиции отечественной педагогики. В основе их практической деятельности заложена идея– глубокого изучения учащихся [190, 191, 192].

В педагогической психологии проблема критериев эффективности обучения основательно разрабатывалась в ряде направлений [57, 124, 125, 171, 197]:

предложен широкий круг показателей сформированности умственного действия (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), описаны

критерии сформированности теоретического знания (В.В. Давыдов и его школа), намечены критерии сформированности научного мировоззрения (Н.А. Менчинская), начата и успешно ведется работа над критериями эффективности усвоения учебного материала школьником как субъектом учения (И.С. Якиманская).

В анализируемой литературе нами отмечается, что посредством действующих сейчас педагогических критериев оценивается, как правило, результат усвоения учебного материала, то есть полное и правильное воспроизведение знаний и умений школьниками в разных ситуациях (В.П. Симонов), эти критерии носят в основном количественный характер [167]. При этом не принимается во внимание ни системная организация современного знания, ни психологические механизмы овладения им (В.А. Львовский, И.С. Якиманская). Психологические же критерии разрабатываются для анализа и оценки процессуальной стороны обучения и качественных характеристик знания [119, 120, 196, 197, 198]. Действительно, тенденции к такому «разделу» между педагогическими и психологическими подходами к мониторингу оценки обучения имеют место, но это лишь тенденции, причем они далеко не, всегда отчетливо выражены. Реально же и в педагогике, и в психологии рассматриваются как результаты обучения, так и процесс достижения этих результатов (Ф.Ф. Королев, В.Е. Гмурман, Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова, И.Я. Лернер, С.Ю. Курганов и др.). Различия в подходах к оценке эффективного обучения лежат гораздо глубже – в самой трактовке понятия «результат обучения» и «процесс обучения» [112, 117, 116].

С педагогических позиций результаты обучения рассматриваются на основе определения уровня знаний, умений, навыков ребенка; причем имеются в виду не только узкопредметные, но и «надпредметные», общие для всех или многих предметов знания, умения, навыки (например, умение работать с учебным текстом, планировать свой ответ, проверять собственную работу и т.п.). С психологических позиций результаты обучения

рассматриваются на основе определения уровня психического развития ребенка [32, 42, 43, 57,58, 124, 125], формирующихся в ходе обучения новообразований (познавательной мотивации, научного мировоззрения, позиции субъекта познавательной деятельности и т.д.), расширения «зоны ближайшего развития» и его отдаленных перспектив, формирования разных видов деятельности, произвольности поведения и оценочной рефлексии (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Н.А. Менчинская, В.В. Давыдов и др.) [30,42, 123].

Различается в этих областях знания и трактовка процесса обучения. С педагогических позиций процесс обучения – это движение ребенка от незнания к знанию, от неумения – к умению, от учения – к частичной его автоматизации.

С психологических позиций процесс обучения оценивается в связи с динамикой самих новообразований, например: от непосредственных реакций на занимательность – к познавательным интересам, от наглядно действенных форм мышления – к мышлению в понятиях, от информированности ребенка в определенной дисциплине – к системному знанию.

Педагогическая и психологическая трактовка процесса и результатов обучения при существенных различиях очень тесно связаны. Нельзя изменить уровень развития ребенка, не расширив его осведомленность и круг практических умений; невозможно формировать полноценные знания и умения, не изменяя уровень психического развития. Поэтому приобретает актуальность не задача четкого разграничения педагогических и психологических, количественных и качественных критериев, а, напротив, соотнесения их, выявления связи тех и других (американские педагоги Л. Валли, Д. Киркпатрик, В.Д. Холли); иначе говоря, очевидной становится задача разработки психолого педагогических критериев обучения [46].

Для решения этой задачи необходимо, прежде всего, определить и описать качественные характеристики позиции ребенка как субъекта учения и найти соответствующие им показатели результативности его учебной

работы, поддающиеся измерению и количественному выражению. Отметим, что позиция субъекта обучения (а не объекта педагогического воздействия) проявляется в том, что ребенок не только усваивает содержание учебного материала, но и сам регулирует, контролирует и корректирует свою познавательную деятельность.

Эта позиция лежит в основе умения учиться и дает школьнику внутреннюю независимость по отношению к любым «колебаниям» учебного плана в общеобразовательной школе, мотивационную и когнитивную готовность к обучению в школах нового типа (гимназия, лицей, колледж) и учреждениях дополнительного образования. Представим в общих формулировках выделенные нами критерии учебной работы ребенка как субъекта учения:

1. Владение школьниками не только знаниями, но и метазнаниями, т.е. знаниями о знаниях – приемах и средствах усвоения учебного материала, «открытия» нового знания, переработки информации, данной в разных знаковых формах. Метазнания способствуют не только усвоению материала, но и владению приемами самоконтроля и самокоррекции. Конкретными показателями, соответствующими этому критерию, являются следующие умения: анализировать содержание и структуру текстов любого вида (научного, популярного, художественного и др.), преобразовывать в разных целях заданный текст, контролировать порождение собственного текста; сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала, выбирать оптимальную форму для собственного ответа или решения задачи, использовать ту и другую форму во взаимосвязи; ориентироваться в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкции, образцов, заданного материала, требуемого результата;

составлять собственные оригинальные задания и (или) новый, не представленный в учебнике тип задачи.

Данные показатели позволяют контролировать, с одной стороны, осведомленность ребенка о тех приемах и средствах, которые обеспечивают

познавательную деятельность, с другой – уровень владения этими приемами и средствами на конкретном предметном материале, а, следовательно, и усвоения самого материала.

2. Самостоятельно выработанные школьником способы учебной работы, в которых представлены усвоенные в обучении приемы работы с материалом и результаты накопления ребенком собственного опыта. К настоящему моменту выявлены и описаны две модели способов учебной работы. Одна из них включает операционный и мотивационный компоненты; другая – ориентировочный, операционально-исполнительный и эмоционально-волевой. Показателями, по которым анализируются и оцениваются способы учебной работы, являются:

преобладающая ориентация детей на отдельные признаки изучаемых явлений или на системы признаков того или иного предмета (языковой реальности, исторического процесса, физического мира и т.д.); адекватность задаче и гибкость, динамичность операционального (операционально-исполнительного) компонента при работе детей с материалом; мотивационная готовность к открытию новых систем действий и операций в ходе обучения и сохранность положительной мотивации к ним; контрольное и оценочное отношение детей к процессу своей работы над материалом; прогнозирование ребенком результатов этой работы; потребность и умение ребенка контролировать соответствие используемых им средств для решения стоящей перед ним задачи, выбор необходимых для этого правил, формул, приемов-предписаний, образцов и т.п.

Эти показатели позволяют контролировать те особенности учебной работы, которые обычно скрыты от непосредственного наблюдения и долгое время не принимались во внимание в практике работы как школы, так и учреждения дополнительного образования детей. Нужно также отметить, что способы учебной работы школьников всегда индивидуальны и во многом зависят от субъективного опыта детей, мотивационного и оценочного плана предшествующего обучения, его условий и организации.

3. Умение ребенка строить целостный образ изучаемого объекта и выражать (передавать) его содержание другим в разных знаковых формах. Этот критерий является как бы производным от двух предыдущих, и все-таки мы выделяем его в качестве самостоятельного, поскольку работа с образом изучаемого объекта составляет особый аспект познавательной деятельности. Назовем показатели, соответствующие этому критерию:

- единство (взаимосвязь) существенных признаков объекта, обеспечивающее целостность образа; наличие в образе субъективного содержания, в котором как бы зафиксирован эмоциональный опыт субъекта;
- владение школьником разными средствами, позволяющими выразить содержание образа не только в условиях самостоятельного выполнения задания, но и в коммуникативной ситуации работы с одноклассниками в школе или членами кружка, объединения в учреждении дополнительного образования.

Этот критерий и соответствующие ему конкретные показатели позволяют контролировать содержание и качество образных компонентов изучения материала и различных знаковых средств, используемых детьми в познавательной деятельности.

4. Личностно-смысловое отношение детей к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности. Конкретные показатели, позволяющие анализировать и оценивать это отношение, состоят в следующем:

- непосредственный интерес (или безразличие) к предмету в целом;
- оценка ребенком социальной значимости (или незначимости) этого предмета;
- оценка ребенком роли той или иной дисциплины (вида деятельности) в его планах на будущее; эмоциональный комфорт (или дискомфорт) при предъявлении ученику нового для него, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей и т. д.; наличие (или

отсутствие) «ошибкобоязни» в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;

потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала; потребность в использовании и позитивном преобразовании своего опыта познавательной деятельности: способов учебной работы, знаний, накопленных в ходе обучения и вне его; расширения области совместной учебной работы (с учителем и сверстниками).

Перечисленные критерии и соответствующие им показатели могут быть проверены и традиционным педагогическим методом измерения результативности обучения, в частности, через выявления:

-количества ошибок в работах ученика, вызванных не сформированностью приемов работы с учебным материалом, отсутствием самостоятельно найденных ребенком способов решения тех или иных задач, дефицитом метазнаний, недостатком самоконтроля и самокоррекции;

-успешности решения учащимися задач с недостающей информацией об объекте, которая должна быть восстановлена на основе знаний о причинноследственных зависимостях разных признаков и процессов, характерных для данного объекта, его пространственно-временных отношениях и т.д.;

-успешности решения детьми задач с избыточной информацией об объекте, которая должна быть «отфильтрована» в ходе анализа условий задачи; количества оригинальных решений типовых задач и успешно выполненных нестандартных заданий; количества ошибок, которые ребенок может исправить сам и (или) совместно с педагогом.

Для работы по этим критериям и проверки надежности самих критериев, взаимосвязи отдельных показателей эффективности обучения необходим особый инструментарий – система методик, учебных заданий, вопросов, которые выполняют контрольно-диагностические функции. О диагностике результативности педагогического процесса в современных

образовательных учреждениях говорится достаточно подробно в современной психолого-педагогической литературе [24, 83, 111, 142, 154, 185]. Мы же отметим, что выделенные нами критерии в ряде случаев тесно переплетаются, более того, как выяснилось, что некоторые конкретные показатели состоят из более мелких, но важных показателей. Причем в некоторых случаях конкретный показатель может приобретать статус общего критерия. По-видимому, в силу сложных связей между условиями, процессом и результатами познавательной деятельности неоднозначные соотношения общих критериев и конкретных показателей эффективности обучения приведут к негативным последствиям.

Несмотря на то, что система оценивания деятельности обучающегося применяется длительное время, ее основные положения недостаточно полно разработаны до сих пор. Одни авторы рассматривают оценку обученности как процесс сравнения достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе [6, 7]; другие – как констатацию определенной связи между планом и отраженной информацией [47]. Встречаются работы, в которых авторы считают оценку объективным критерием, которым определяется общественное суждение о школьнике [4, 50], или как развернутое, глубоко мотивированное отношение учителя и коллектива класса к результатам достижений каждого учащегося [31, 32].

Условным отражением оценки является отметка, обычно выраженная в баллах [8, 14, 18, 23, 36, 90, 149, 166, 169]. Отметки учеников фиксируются в классных журналах, протоколах экзаменов, ведомостях, дневниках учащихся, свидетельствах, аттестатах, специально выдаваемых справках. Но и здесь также нет единого мнения. Одни авторы полагают, что четвертной и итоговый балл нужно рассчитывать как средний арифметический. По мнению других, баллы – это не числа, полученные в результате измерений и вычислений; в педагогике нет приборов (типа весов или термометра), позволяющих это делать. Поэтому сложение, нахождение средней оценки

недопустимо. Во многих странах мира отметки имеют буквенное обозначение, например, А, В, С и т. д. [19].

Еще одной спорной проблемой в теории и практике школьного образования является проблема объективности школьных балльных отметок [35]. Действительно, основное требование педагогики констатируется так: оценка должна быть объективной. Занижение или завышение отметок ведет к снижению их стимулирующей функции, наносит ущерб нравственному воспитанию, порождая конфликты как в коллективе учеников, так и между учениками и учителями. В методике преподавания считается, что для объективного оценивания ответа ученика требуется лишь строго следовать заданным нормам, которые содержатся в «Программах средней общеобразовательной школы». Однако даже первоначальный анализ выявляет размытость норм отметок, неоднозначность в таких понятиях, как «решение задач в субъективно новой ситуации», «в полной мере владеет», «оценивает отдельные новые факты», «проявляет творческие способности», «работает над развитием своих способностей», «умеет самостоятельно добывать знания» [10, 22]. В указанной инструкции нет ни одного количественного критерия, поэтому об объективности говорить не приходится.

Исследования [12, 31, 33] показали, что объективность выставляемых отметок зависит от мастерства учителя. Учителя-профессионалы имеют в своем арсенале целую палитру методических приемов и средств опроса учащихся, способны учитывать большое количество факторов при оценке по сравнению с непрофессионалами. Для начинающих педагогов свойственна стереотипизация отметок, бедность психологического словаря, использование резко негативных вербальных оценок личности учащегося и низких отметок. С ростом профессионального самосознания происходит переосмысление сложившихся критериев и норм оценок.

В традиционной педагогике считается, что на оценку не должны влиять настроение учителя, его симпатии или неприязнь к отдельным

ученикам, предвзятое мнение о том или другом ученике и другие причины, не связанные со знаниями, умениями и навыками [38, 47]. Формами эмоциональной поддержки школьников являются индивидуальные консультации с целью определения причин тревоги, тренинги эмоциональной саморегуляции, формирование навыков конструктивного снятия эмоционального напряжения. Большую роль в эмоциональной поддержке играет безопасное поведение педагогов и родителей, с «правилами которого последних желательно специально ознакомить» [33].

Недопустимо использовать оценку как средство наказания ученика за пропуск уроков, нарушение дисциплины, бестактность и т.д. [50, 108, 110]. Но эксперименты [47, 70, 131, 151, 160, 161, 176, 187, 188, 199] показали, что внешне привлекательным детям – при прочих равных условиях – учителя приписывают более высокий уровень интеллекта, более высокий статус в группе одноклассников и почти всегда выставляют завышенные оценки. Оказалось, что педагоги непроизвольно обращаются к тем обучаемым, которые сидят за первыми партами, и склонны выставлять им более высокие баллы. Много зависит от субъективных склонностей педагога. Например, учителя с хорошим почерком отдают предпочтение учащимся с красивым почерком; педагоги, чувствительные к правильному произношению, часто несправедливо наказывают обучаемых с дефектами речи.

В педагогической литературе предпринимались неоднократные попытки решить проблему необъективности отметок при помощи выделения психологических требований к контролю и оценке уровня усвоения знаний [43, 44, 119, 174]. Например, Л.С. Выготский предлагает оценивать учащихся по двум основным психологическим критериям: IQ и зоне ближайшего развития [42, 43].

По теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, балльная оценка знаний и умений учащихся должна осуществляться на каждом этапе процесса формирования действий, что позволяет устанавливать состояние познавательной деятельности

учащегося, а не фиксировать только ее результат [171]. Но, ни теория Л.С. Выготского, ни теория П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной в школьном обучении широкого применения не получили. Объяснить это можно тем, что для того, чтобы перестроить процесс обучения в соответствии с положениями данных теорий, учителя должны иметь хорошую психолого-педагогическую подготовку и быть морально и материально заинтересованными в этой работе. Таким образом, вопрос о психологических критериях оценивания знаний и умений, обеспечивающих объективность отметок, продолжает оставаться открытым.

Отметка при определенных психолого-педагогических условиях может стать мотивом, побуждающим учебную деятельность школьников. За желанием учащегося получать отметки могут скрываться разные причины: получить похвалу родителей или учителей; желание завоевать известное положение в классе; возможность поступить в высшее учебное заведение и другие [75, 76, 79, 80, 84, 105]. В ряде исследований установлена зависимость отметки от мотива достижения успеха. Отсутствие интереса к содержанию знаний, отсутствие интереса к процессу работы, убеждение в том, что данные знания не пригодятся в жизни, развивает отрицательное отношение к учению. Хотя такое же отношение развивается и тогда, когда ученик стремится к успеху, но постоянно сталкивается с отрицательной оценкой его деятельности. С другой стороны, поставленная перед ребенком цель может побуждать его действовать даже в тех случаях, когда выполняемая деятельность ему неприятна. Так, желание ученика, во что бы то ни стало стать отличником, часто побуждает его к занятиям, которые он не любит. Отметка может рассматриваться и как самостоятельный мотив учебной деятельности. В одних случаях за стремлением к отметке лежит желание ребенка получить похвалу родителей или учителей, в других – желание завоевать известное положение в классе, в третьих - возможность поступить в высшее учебное заведение без экзамена и т.д. Причем смысл отметки для

школьника меняется на протяжении всего периода школьного обучения и находится в прямой связи с изменением общей мотивации учения.

Итак, как уже отмечалось выше, педагогический контроль не всегда отвечает принципам объективности, научности, всесторонности и др. Педагоги поразному смотрят на само значение отметки – балл есть число, которым стараются измерить разные, в том числе нравственные, свойства учеников, но они не могут быть выражены числами, так как не могут быть измерены. Оценивать знания во всех случаях одной и той же отметкой не всегда корректно и справедливо. Учитель, ставя отметку в журнал, обыкновенно ориентируется на целый ряд позиций, в результате чего каждый балл становится неким интегрированным показателем: уровня учащегося относительно определенного эталона;

уровня учащегося относительно класса в целом; уровня учащегося относительно его же самого в предшествующий период. Система оценивания должна давать возможность определить, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык, то есть возможность сверить достигнутый учащимся уровень с определенным минимумом требований, заложенных в тот или иной учебный курс. Она должна фиксировать как изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося, так и его успехов в различных сферах познавательной деятельности, что позволяет получить более объективную картину успехов и неудач учащихся (желательно, чтобы фиксация данной информации была стандартизирована и не требовала от преподавателя больших затрат времени). В систему оценивания должен быть заложен механизм бережного отношения к психике обучаемых, поощряющий и развивающий их самооценивание и рефлекссию [194].

Действительно, сущность и роль оценки понимается разными авторами неоднозначно. Говоря о роли оценивания, Б.Г. Ананьев отмечает, что именно оно является наиболее очевидным интегрирующим фактором школьного образования, основным средством диагностики проблем обучения

и осуществления обратной связи, а также наиболее ярко воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом [11]. Оценка успешности обучения учащихся, по Л.С. Выготскому, заключается в том, что «всякий поступок должен возвращаться к ребенку в виде впечатления от его действия на окружающих» [42, 43]. В работах Л.И. Божович оценка представлена как «тот объективный критерий, которым определяется общественное суждение о школьнике» [157, с.105]. С.Л. Рубинштейн считает, что взаимоотношения учителя и учеников «пропитаны оценочными моментами» и, что «оценка совершается на основании результатов деятельности, ее достижений и провалов, достоинств и недостатков, и поэтому она сама должна быть результатом, а не целью деятельности» [157]. М. Монтессори и Л. Моратти (Италия) считают, что не всегда оценка выполняет свои основные функции: информационную, нормативную, ориентационно - направляющую, мотивационно стимулирующую, образовательно развивающую, воспитывающую, коррекционную и другие [104].

Школьная оценка может влиять на восприятие учащимся эффективности собственного учения. Определенное отношение к себе как к «успешному» или «неуспешному» ученику формируется у ребенка на основании его опыта учения в школе и определяется обратной связью с ровесниками и взрослыми и оценкой результатов испытаний. Сложившееся отношение к себе само становится значимым мотивационным фактором научения, во многом предопределяющим будущие успехи или неудачи. Из трех аффективных факторов - отношение к предмету, отношение к школе и отношение к самому себе - последний имеет наибольшее значение. Исследования показывают, что при прочих равных условиях дети, ориентированные на успех, учатся быстрее и легче, чем дети, ориентированные на неудачу [61, 69, 98].

В связи с этим актуальной становится проблема организации психологопедагогического сопровождения оценки результативности учебной

деятельности школьника. Психолого-педагогическое сопровождение – это особая культура поддержки и помощи школьнику в учебно-воспитательном процессе, которая складывается в последнее десятилетие в системе образования России усилиями учёных и практиков. Если обратиться к понятию «сопровождение», то следует констатировать, что оно получило постоянную «прописку» в современной педагогике и психологии. Как правило, данное понятие применяется в тех сферах жизнедеятельности личности, малых групп и общества, где имеют место экстремальность, неопределенность социальных и деятельностных условий.

Особенностью развития системы сопровождения на современном этапе является необходимость решения задач сопровождения школьника в условиях модернизации образования, при изменениях в его структуре и содержании.

Принятая правительством России Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения [103, с.7-16]. Как уже отмечалось, приоритетная цель модернизации образования – обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обученности учащихся, набору знаний и навыков, но связывается с понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории, как «социальное благополучие», «самореализация», «психическое здоровье». Соответственно сфера ответственности системы психолого - педагогического сопровождения не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в обучении и предполагает: защиту прав личности ученика, обеспечение его психологической безопасности, педагогическую поддержку и содействие ребёнку в проблемных ситуациях, квалифицированную комплексную диагностику возможностей и способностей ребёнка, начиная с раннего возраста [89]. Поэтому современная система оценивания, ориентированная на эффективное обучение и на учение ребенка, оказание ему

психолого-педагогической поддержки, должна позволять:осуществлять информативную и регулируемую (дозированную) обратную связь, давая ученику информацию о выполнении им программы, о том, насколько он продвинулся вперед, а на определенном этапе – и об общем уровне выполнения, и о слабых своих сторонах с тем, чтобы он мог обратить на это особое внимание; учителю же обратная связь должна давать информацию о том, достиг он или нет поставленных им целей;

-использовать ее как форму поощрения, но не наказания, стимулировать учение, сосредотачиваться более на том, что ученики знают, чем на том, чего они не знают;

-отмечать с ее помощью даже незначительные продвижения учащихся, позволяя им продвигаться в собственном темпе и не используя фактор времени;

-ориентировать ученика на успех и не способствовать наклеиванию ярлыков, в его адрес, в том числе связанных с нереалистическими ожиданиями проверяющих;

-опираться на широкую основу, а не только на достижения ограниченной группы учащихся (класса), содействовать становлению и развитию самооценки.

В связи с профилизацией современного образования (как одного из основных направлений его модернизации) большую актуальность приобретает проблема представления школьниками собственных достижений. Если раньше образовательные достижения оценивались преимущественно педагогами, то теперь школьник должен уметь продемонстрировать достижения независимым экспертам. Поэтому важным компонентом психолого-педагогического сопровождения школьника в профильном образовании становится помощь в представлении результатов деятельности. Так считают как, отечественные В.В. Демина, А.А. Деркач, Ю.Е. Калугин, Н. Кленова, Т.А. Колмогорцева, Т.Г. Новикова, А.Л. Сакович,

В.П. Симонов и др. [65, 66, 67, 68, 86, 97, 100, 132, 162, 166], так и зарубежные педагоги А. Валлон, А. Леон (Франция), М. Бейкер, Дж.

Не менее важное значение для школьника имеет мотивация достижения, устойчивая самооценка и уверенность в себе. По факторам, их определяющим, и их развитию каждый школьник должен иметь возможность получить консультацию.

### 1.3. Методологические основы построения балльно-рейтинговой системы контроля и оценки результатов обучения с ориентацией на новые образовательные результаты в общеобразовательной школе

Федеральные государственные образовательные стандарты являются основным инструментом реализации конституционных гарантий права на образование. Установление Федеральных государственных образовательных стандартов представляет собой конституционную норму. В ст. 43 Конституции России, содержащей в себе гарантии права на образование, говорится, что «Российская Федерация устанавливает Федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования»[104, с. 6].

Понятие стандарта (от английского – standard) означает норму, образец, мерило, эталон. Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей реальные возможности личности и системы образования по достижению этого идеала [99, с. 50-54].

Образовательные стандарты выступают как важнейший нормативный правовой акт Российской Федерации, устанавливающий систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, реализующем основные образовательные программы. В основе стандарта лежит общественный договор как новый тип взаимоотношений между

личностью, семьей, обществом и государством, который наиболее в полной мере реализует права человека и гражданина. Этот тип взаимоотношений основан на принципе взаимного согласия личности, семьи, общества и государства в формировании и реализации политики в области образования, что подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей).

Таким образом, стандарт приобретает характер конвенциональной нормы.

С принятием стандарта не только государство может требовать от ученика соответствующего образовательного результата, но и ученик, и его родители вправе также требовать от школы и государства выполнения взятых ими на себя обязательств. В этом контексте стандарт является средством обеспечения планируемого уровня качества образования. Будучи стабильным в течение определенного времени, он в то же время динамичен и открыт для изменений, отражающих меняющиеся общественные потребности и возможности системы образования.

Стандарты способны одновременно обеспечить преемственность и обновление системы образования лишь в том случае, если они основаны на получивших широкое признание в России и в мире психологических и педагогических подходах и идеях.

Именно фундаментальность стандартов обеспечивает многообразие и гибкость конкретных решений. Стратегическая задача развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания, методов обучения и достижении на этой основе нового качества результатов. Особенностью сегодняшнего этапа развития России является то, что происходящие в стране социально-экономические преобразования совпали по времени с общемировыми тенденциями перехода от индустриального общества к информационному обществу. Основные причины, выдвигающие задачу развития образования в центр государственной образовательной политики, - это поворот к личности обучаемых, где развитие личности

является смыслом и главной целью современного образования, и развитие процессов глобализации. Для России как части мирового сообщества это еще и новые требования формирующегося информационного общества к системе образования.

Решение этой задачи требует обеспечения инновационного сценария развития страны на долгосрочную перспективу. Эти принципиально новые требования обусловлены изменениями сложившихся ранее представлений о сущности человека и его готовности к выполнению профессиональных функций и социальных ролей, инновационного поведения.

В настоящее время деятельность человека все больше становится принципиально инновационной. Существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности, связанной, как правило, с использованием традиционных технологий; растет инновационная активность человека во всех областях его деятельности. Эти процессы и тенденции могут получить дальнейшее эффективное развитие только в условиях становления инновационной системы образования, т.е. системы, ориентированной на новые образовательные результаты.

Создание стандартов первого поколения в начале 90-х годов было вызвано потребностями решения актуальных в то время задач: обеспечения нормативно-правового регулирования содержания и результатов школьного образования [118, с.24].

В ситуации многообразия образовательных систем, реальная угроза развала единого образовательного пространства страны определила основное назначение стандартов того времени это сохранение единого базового ядра образования в российских школах за счет введения инвариантного минимально допустимого (достаточного) уровня содержания и требований к подготовке выпускников [там же, стр.25 ].

Эту задачу стандарты первого поколения выполнили. Но вместе с тем они, с учетом социалистических идеологий, стали фактором не столько стабилизации, сколько консервации школьного образования, направленного

на реализацию прежних целей и задач школы в условиях отсутствия внятной идеологии ее развития. Это и создало те противоречия, ставшие причиной их неприятия как со стороны части общественности, так и ряда учителей, рассматривавших все версии стандартов первого поколения как тормоз в развитии инновационных процессов в школьном образовании.

Современной нормой становится жизнь в постоянно изменяющихся условиях, где необходимы умения решать возникающие новые, нестандартные проблемы; жизнь в условиях поликультурного общества выдвигает повышенные требования к коммуникационному взаимодействию, сотрудничеству и толерантности. Признаком времени является повышенная профессиональная мобильность. Современному человеку в течение жизни приходится неоднократно менять сферу занятости и осваивать новые профессии. Это привело к тому, что на смену ведущего лозунга «Образование для жизни» при построении и развитии образовательных систем появился новый лозунг «Образование на протяжении всей жизни» [102, с.54].

На первый план выдвигается важнейшая социальная деятельность это обеспечение способности системы образования гибко реагировать на запросы личности, изменение потребностей экономики и нового общественного устройства [145, стр.19-24].

В соответствии с решением Правительства Российской Федерации в году начата разработка стандарта общего образования второго поколения.

Основными объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования [133, 134, 135, 136, 150,].

Введение образовательных стандартов позволяет ставить вопрос о гарантированном достижении каждым учеником определенного, заранее заданного уровня базовой подготовки. Внедрение стандартов в практику

школы, ориентация на их соблюдение призваны повысить общий уровень образованности и, следовательно, качество образования в целом. Только высокое качество может позволить образованию стать для общества и каждого его члена высшей ценностью.

Сама природа стандарта делает его мощным средством управления. Поэтому всегда есть опасность вместо одной бюрократической машины в образовании получить новую, естественно более совершенную. Избежать этого можно только предельно минимизировав перечень объектов стандартизации, а лучше – найти среди них такой, воздействие на который дает наиболее всеобъемлющую и целостную реакцию всей системы.

Таким объектом является содержание образования. Содержание связывает, как бы «держит» все уровни системы образования от министерства до учителя.

Воздействие на содержание образования, эволюционные и революционные его изменения влекут за собой реакцию всех уровней управленческой пирамиды. А влияние содержания на учебно-методический комплекс общеизвестно. Такие стандарты получили название «содержательные стандарты». Многие считают неоправданными попытки создания содержательных стандартов в той мере, пока не будут решены общие вопросы.

Однако возможное мощное влияние содержательных стандартов на всю систему образования просматривается столь очевидно, что их разработка уже стала общемировой концепцией. разного уровня высшей школой формирования требований базисный учебный план Рис.1.1. Место системы оценки достижений и мониторинга достижений содержательных стандартов в системе образования Сегодня с разработкой и введением стандартов связываются такие понятия, как система объективной оценки достижений учащихся, мониторинг, аттестация, аккредитация, инспектирование, децентрализация и др. На рисунке 1.1 мы видим, что центральное место в системе образования отводится системе оценки и мониторингу достижений

обучающихся согласно требований стандарта [179]. Собственно, стандарт рассматривается здесь (рис.1.1) как часть общей системы, которая будет включать кроме него еще оценку достижений учащимися требований стандарта и мониторинг (слежение за состоянием), основная задача которого заключается в сохранении качества образования (на рисунке отмечено пунктирной линией). Центральным звеном является стандарт (1). Для проверки его достижений разрабатывается система оценки (2). Изменения стандарта ведут к изменению всей системы оценки. Данные, полученные в результате оценки, способствуют корректировке стандарта. Одновременно создается система, позволяющая контролировать результаты достижения стандарта в масштабах школы, района, города, региона, страны. Это – мониторинг (3). Данные, полученные в ходе статистической обработки, позволяют корректировать и стандарты (1), и систему оценки (2), а также иметь полное представление о состоянии преподавания за любой период времени и его динамике. Такая система дает совершенно новое качество: большую объективность, лучшую «обратную связь», гибкую управляемость.

Введение стандартов образования актуализирует многие общедидактические требования к содержанию и методам контроля и оценивания учебных достижений школьников.

Ориентация процесса обучения на задаваемые стандартом минимальные обязательные требования к учебной подготовке учащихся, без выполнения которых невозможно дальнейшее обучение, прямо связана с обязательностью и систематичностью проверки результатов обучения каждого школьника. Информация о достижении учащихся обязательного уровня обученности даст возможность учителю обоснованный выбор дальнейших методических путей обучения, дифференциации и индивидуализации учебного процесса.

Основное назначение системы оценки выполнения обязательных требований – выявить, овладел или не овладел каждый конкретный учащийся знаниями, умениями, видами деятельности, зафиксированными в стандарте.

Поэтому содержание требований к обязательному уровню подготовки должно стать основой для определения содержания и важнейшим критерием оценки ее результатов. Такой подход к оценке достижений школьников принято называть критериально - ориентированным. Он отличается от принятого в настоящее время нормированного подхода, который нацелен в основном на ранжирование учащихся по уровню успешности овладения учебным материалом (табл. 1.3).

Различия в нормативно и критериально – ориентированных  
Параметры Нормативно-ориентированные Критериально-ориентированные  
Интерпретируется результат каждого Интерпретируется результат каж  
Задачи, го по отношению к результатам ос-дого по отношению к области  
сорешаемые тальных (насколько ученик 1 лучшедержания (как усвоил  
предмет с помощью теста знает предмет, чем ученик 2) ученик1 и как усвоил  
предмет Уровень В содержание вносится только то, Содержание теста  
должно вклюдетализации в что нужно для дифференциации чать 100%  
изученного материала отборе содержания Отбирают задания с высокой диф-  
Отбираются задания для полноты Подход к отбору ференцирующей  
способностью (хо- охвата содержания задания рошо отделяющие слабых от  
сильных) Объем выборки Большая, репрезентативная Не имеет значения  
испытуемых к измерению Принципиально иное назначение проверки  
результатов обучения школьников при критериально - ориентированном  
подходе определяет специфику целого ряда требований к ее содержанию и  
технологии оценки уровня обученности.

Основным итогом проверки достижения обязательного уровня обученности должно стать заключение о том, соответствует или не соответствует подготовка школьника этому уровню. Поэтому для оценки достижения обязательной подготовки целесообразно использовать дихотомическую (двоичную, альтернативную) шкалу типа: «зачет» или «незачет» и т. п. Это суждение должно выноситься на основе интегральной оценки, полученной учащимися за выполнение проверочной работы.

В интегральную оценку входит сумма результатов выполнения всех заданий, включенных в работу. При этом задания признаются равными по своей значимости для выявления достижения учащимися уровня обязательной подготовки. В этих условиях выполнение каждого из них естественно также оценивать по дихотомической шкале типа: «верно» или «неверно», «достаточно» или «недостаточно» и т. п.

Обязательный характер проверки и оценки необходимого уровня обученности каждого школьника, заложенный в стандарте, неразрывно связан с посильностью для учащихся предлагаемой системы проверочных заданий.

Требования к обязательной подготовке учащихся в стандарте должны быть заведомо достижимы с учётом физических и психических особенностей школьников, выполняющих в полном объеме свои учебные обязанности. Посильность проверочной работы обеспечивается включением в нее заданий, обязательных для выполнения, известных учащимся и отработанных с ними на уроках.

Проведение проверки и оценки в условиях введения общеобразовательных стандартов неразрывно связано с требованием адекватности содержания проверки тем, минимально необходимым результатам обучения, которые зафиксированы в стандарте. Иначе говоря, содержание проверочных заданий должно соответствовать целям контроля, в данном случае – определению достижения учащимися тех требований к результатам обучения, которые заданы стандартом. Такое соответствие в дидактике принято называть «валидностью».

Требованиям валидности должно отвечать не только отдельное задание, но и вся проверочная работа, выполненная полностью. Важнейшим показателем здесь является полнота охвата заданиями проверяемого учебного материала, то есть «репрезентативность» (представительность) проверочных заданий. Если речь идет об итоговой

проверочной работе, то ею охватывается весь курс, важнейшие его темы или наиболее значимый в них материал.

Критериально - ориентированный характер оценки определяет также ряд требований к отбору проверочных заданий, которые, например, неприемлемы при нормированном подходе. Так, при включении заданий в текст должны учитываться, прежде всего, его содержательная валидность и его соответствие сложности уровню обязательных результатов обучения, но не должно приниматься во внимание дифференцирующая сила задания (возможность ранжировать учащихся по уровню усвоения). При нормированном подходе дифференцирующая сила задания является важным критерием его включения в тест.

Форма заданий (с выбором ответа: с альтернативным ответом, с кратким или развернутым, свободно-конструируемым ответом и т. д.) должна выбираться в зависимости от специфики учебного материала каждой содержательной линии курса и посильности для учащихся.

Ориентация на использование стандарта потребует изменения подхода не только к шкале, но и к процедуре оценивания результатов обучения школьников.

Сейчас знания школьника оцениваются в некоторой степени по возможному для них верхнему уровню достижений, из которого «вычитается» то, чего он не достиг. Проверка подготовки школьников на уровне минимальных обязательных требований Государственного стандарта образования открывает возможность оценивать знания методом «дополнения», то есть от достигнутого обязательного уровня к более высокому. Оценка овладения знаниями и умениями на обязательном минимальном уровне приобретает новое мотивационное значение: эти знания и умения достаточны для освоения предмета и продолжения учения и удовлетворяют требованиям, предъявленным стандартом, т.е. могут быть зачтены как достижение необходимого минимального уровня обученности (оценка «зачет»).

Известно, что процесс обучения не может быть сосредоточен лишь на достижении самого минимального, необходимого, «стандартного», и сведен к «натаскиванию» на обязательные результаты. Обучение не может быть лишено развивающего и воспитывающего эффекта, а также не учитывать потребности дифференциации обучения. Поэтому оно должно вестись не на уровне обязательных минимальных результатов, а значительно шире и глубже, так, чтобы те учащиеся, кто этого хочет и может, имели возможность достигнуть более высокого уровня подготовки. Такая возможность открывает путь преподавания на базовом уровне (уровне предъявления учебного материала школой) содержания образовательной области, уровне, более глубоком и широком, чем сами минимальные обязательные требования к учащимся.

В соответствии с этим, проверка и оценка знаний и умений школьников должна вестись на двух уровнях подготовки: обязательном и повышенном. При этом возможны различные технологии такого контроля: включение в текущую проверку заданий обоих уровней, разделения этих видов контроля в процессе обучения и на экзамене.

Очевидно, что оценка достижений школьников на уровне, превышающем минимальные обязательные требования, должна вестись уже не по дихотомической шкале, а с использованием порядковой шкалы большого размаха.

Открытость требований стандарта – важный фактор привлечения учащихся к оценочной деятельности, развития самоконтроля и самооценки. Необходимо, чтобы в ходе каждой проверки знаний школьник не только узнал, чем он овладел и чего не усвоил, какие допустил ошибки, но и осознал справедливость полученной оценки, понял, как можно самостоятельно оценить свои знания и умения. Четкая формулировка требований к знаниям, присущая стандарту, описание в нем системы измерителей (образцов проверочных заданий) будет способствовать воспитанию сознательного отношения школьников к учебе, обоснованной оценки учащимися

собственных учебных достижений. В этом видится существенный вклад общеобразовательных стандартов в развитии воспитательной функции проверки и оценки знаний.

Использование требований стандарта для оценки достижения обязательных результатов обучения открывает перспективу для учащихся с помощью школы, родителей и учителей осознано и индивидуально выбирать приемлемый для них путь своего развития. Именно в осуществлении этого права выбора найдет реализацию присущая стандарту функция демократизации и гуманизации школьного образования.

Сравнение стандартов первого и второго поколений 1. В российской образовательной системе прослежена эволюция образовательного стандарта: от «стандарта минимума» к «стандарту совокупность требований». Это отражает смену подходов к разработке стандартов.

2. Инновационные стандарты второго поколения имеют широкий развивающий потенциал, они разработаны на основе деятельностного подхода с учётом принципа преемственности и всегда ориентированы на результат.

3. Принципиальное отличие новых стандартов от стандартов первого поколения заключается в том, что:

а) стандарты первого поколения (СПП) ставили перед собой цель сохранение единого базового ядра образования в российских школах, а стандарты второго поколения (СВП) придерживаются определенной цели - развитие личности как важная составляющая компетентностного подхода.

б) ФГОС нового поколения определяет требования к различным видам универсальных и целевых ресурсов, ориентированных на повышение эффективности важнейших элементов образовательных программ, образовательного процесса и их инновационного содержания, материально – технического обеспечения, видов деятельности учащихся, внеурочной воспитательной работы и т.п. В стандартах первого поколения мы наблюдаем отсутствие межпредметной (комплексной) взаимосвязи учебного процесса.

с) СПП ориентированы на результаты предметного обучения и сохранение высокого уровня знаний (ЗУНы), воспроизведение отработанного алгоритма решения задач, а СВП ориентированы на универсальные учебные действия (УУД - готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированности у них мотивации к учению и познанию), которые могут применяться не только в рамках образовательного процесса, но и при решении реальных познавательных или практических задач в самых различных областях человеческой деятельности.

д) Стандарт второго поколения предъявляет новые требования к ожидаемым результатам общего образования. Если раньше требования рассматривались только в контексте предметных знаний и умений, то теперь подлежит нормированию совокупность личностных, метапредметных и предметных результатов. Личностные результаты включают ценностные ориентации, потребности, мотивы, запросы на образование. Метапредметные результаты связаны с освоением учащихся инструментальных, операционных – универсальных учебных действий. Предметные результаты выражаются в усвоении обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, – знаний, умений, навыков.

В основе реализации личностных результатов при введении ФГОС лежит системно - деятельностный подход.

Системно - деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе:

от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формирование умения учиться, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;

от «изолированного» изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых, жизненных задач, т.е. от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов;

от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации и планомерного формирования;

от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения.

е) Главной отличительной чертой, выявленной нами в ходе сравнительного анализа стандартов двух поколений, явилась система оценки достижений планируемых результатов обучающихся (см. табл. 1.4).

Сравнительная таблица стандартов первого и второго поколения (фрагмент) ФГОС указывает на необходимость системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Итоговая оценка освоения ООП НОО направлена на оценку достижения обучающимися планируемых результатов.

достижения предметных и метапредметных результатов, необходимых планируемых для продолжения образования.

в стандарте результатов В итоговой оценке должны быть выделены две составляющие: результаты промежуточной аттестации обучающихся, отражающие динамику их индивидуальных образовательных достижений, продвижение в достижении планируемых способов действий в отношении к опорной системе знаний, необходимых для обучения на следующей ступени

Стандарты первого поколения были ориентированы в основном только на задание уровня подготовки выпускников и индивидуальную оценку учебных достижений отдельного школьника. Другие оценочные процедуры, направленные на аттестацию образовательного учреждения или оценку работы системы образования на муниципальном, региональном или федеральном уровнях, только декларировались. Реально никаких механизмов и средств, для этого не предлагалось. В отличие от этого, предлагаемый вариант стандарта второго поколения ориентирован не только на анализ и оценку индивидуальных достижений школьников по освоению основных

общеобразовательных программ, но и на анализ и оценку состояния системы образования на всех уровнях.

Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ должны быть:

ориентиром для оценки состояния системы общего среднего образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Требования к результатам образования являются основой для нормирования условий осуществления образовательного процесса (в части его обеспечения средствами обучения и определения санитарно-гигиенических норм и правил):

основой для аттестации учреждений общего образования;

основой для аттестации учителей учреждений общего образования;

основой для итоговой аттестации выпускников учреждений общего образования.

При таком расширении функций требований к образовательным результатам существенно дополняется и область результатов образования, для которых в стандарте должны быть заданы соответствующие требования.

Образовательные результаты в когнитивной области не могут быть измерены и оценены эмпирическим путем. Их уровень проверяется опосредованно через оценку уровня самостоятельной деятельности, при выполнении контрольных заданий. Выявление уровня достижения требований стандарта к другим результатам образования требует других средств проверки (мониторинг, социологические опросы и т.д.). При этом ряд из этих требований будет носить характер ориентиров для обеспечения необходимых условий осуществления образовательного процесса, нацеленного на достижения заданных образовательных результатов.

Итоговая аттестация учащихся на ступенях основного и полного среднего образования должна включать:

проведение контрольных испытаний (в форме проверочных работ, экзаменов, тестов или в иной форме, определяемой федеральным органом управления образованием);

представления выпускниками учреждений общего образования портфолио пакета свидетельств об их достижениях в каких-либо видах социально значимой деятельности.

Система оценивания образовательных достижений учащихся должна способствовать реализации права учащихся на выбор образовательного маршрута и стимулировать образовательные достижения учащихся.

Важной характеристикой требований является возможность (невозможность) проверки результатов образования с помощью соответствующих контрольноизмерительных материалов. С этой точки зрения одни требования отражают планируемые результаты общего образования, которые должны быть достигнуты каждым выпускником школы и подлежат соответствующей аттестации, а другие – прогнозируемые результаты образования, соответствующие общим целям – ориентирам.

4. Образовательные результаты, как цели образования, неразрывно связаны с условиями, в которых осуществляются преобразования. Эти условия отражают возможности общества (государства) в обеспечении образования. Результаты образования определяют следующие направления формирования качеств личности Образовательные результаты Направления, формирующие качества личности

5. С учетом принятого подхода к стандарту как общественному договору, реализуемому в системе вариативного образования, оценка становится одним из ведущих элементов всей конструкции стандарта. Стандарт ориентирован на активное использование деятельностного подхода, на формирование обобщенных способов действий.

Это предъявляет особые требования на процедуру оценивания как важнейшего условия формирования контрольно-оценочной деятельности учащихся, что, в свою очередь, требует включения в содержание

образовательного процесса формирования таких элементов, как навыков рефлексии, самоанализа, самоконтроля, самооценки. Формируемая нами модель оценки результатов освоения основных образовательных программ предполагает создание такой системы оценивания, которая бы естественным образом оказалась «встроенной» в образовательный процесс.

## ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МЕТОДИКИ БАЛЛЬНО - РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### 2.1. Организация и методика экспериментального исследования

Планирование экспериментальной части педагогического исследования осуществлялось с учетом основных требований: были определены цель, гипотеза и задача эксперимента.

Цель экспериментальной части исследования – доказать и экспериментальным путем проверить эффективность разработанной модели методики балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике как средства достижения новых образовательных результатов в условиях внедрения федеральных образовательных стандартов второго поколения, а также подтвердить целесообразность использования разработанной блочно - модульной технологии обучения по физике в средней общеобразовательной школе.

В процессе эксперимента была выдвинута и сформулирована следующая гипотеза: балльно рейтинговая система контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике при включении ее в модульную технологию обучения будет эффективным средством достижения новых образовательных результатов, если:

дидактическая модель методики балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике будет включать мотивационно -

целевой (цели, задачи методической системы БРС), организационно - деятельностный (педагогические условия, система разноуровневых задач и заданий), содержательный (учебные модули), контрольно – оценочный компоненты; методика ее осуществления будет предусматривать комплексную оценку качества учебно – познавательной деятельности школьников при освоении ими общеобразовательной программы в урочное и во внеурочное время;

балльно - рейтинговая шкала оценки достижений учащихся будет разработана с учетом уровней учебных достижений и дозированной нагрузки материала школьного курса физики в соответствии с выделенными универсальными учебными действиями, имеющими свою «стоимость»;

будет принята стобалльная шкала оценивания учебных действий учащихся по физике.

Эти изменения должны проявиться в повышении:

уровня организации образовательного процесса;

мотивации учащихся к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной деятельности;

объективности итоговой оценки, особенно, если усилить ее зависимость от результатов ежедневной работы ученика в течение всего учебного процесса.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы экспериментальной части исследования необходимо было решить следующие задачи:

**1. Разработать инструктивно-методические материалы по обеспечению реализации блочно - модульной технологии с использованием балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике:**

**1.1. Глоссарий терминов балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений обучающейся молодежи;**

**1.2. Положение о балльно - рейтинговой системе оценки качества освоения основных образовательных программ по предметам естественнонаучного цикла;**

- 1.3. Алгоритм разработки технологических карт;**
- 1.4. Алгоритм разработки содержания учебного модуля;**
- 1.5. Определить «стоимость» измерителя обученности;**
- 1.6. Технические средства автоматизации контроля успеваемости (электронный журнал).**
- 2. Разработать совместно с психологом школы диагностический пакет для проведения психолого-педагогического мониторинга по реализации внедрения балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике в старших классах.**
- 3. Организовать экспериментальную работу и провести на начальном её этапе диагностический эксперимент, позволяющий определить уровень качества образованности у школьников контрольного и экспериментального класса с помощью разработанной модели методики балльно-рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений учащихся в урочное и внеурочное время.**
- 4. Провести дидактический эксперимент по апробации и внедрению балльно – рейтинговой системы контроля и оценки результатов обучения по физике в средней школе и описать ход этого эксперимента.**
- 5. Провести качественный и количественный анализ результатов эксперимента с последующей их математической обработки с целью доказательства, достоверности выдвинутой гипотезы экспериментальной части исследования.**

На первом этапе в период с 2018г. по 2019г., при организации экспериментальной работы первая задача экспериментальной части исследования решалась следующим образом:

**1. Изучение и анализ нормативных документов:**

примерная программа среднего (полного) образования по физике и программа курса физики для обучающихся общеобразовательных учреждений в соответствии с п.7 ст.32, п. 5.2 ст.29 Закона Российской Федерации «Об образовании» и на основании приказа министерства

образования Российской Федерации от 05.03.2004 № 1089 "Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования" и приказа от 03 июня 2008 г. № 164 « О внесении изменений в федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»;

методические рекомендации к разработке рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов, утвержденные приказом Минобрнауки №2654 от 11.07.2002.

опыт педагогических коллективов школ по внедрению балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений обучающихся в учебный процесс.

Разработанная нами модель контроля и оценки знаний и умений учащихся с ориентацией на новые образовательные стандарты включает: глоссарий (приложение 1), «Положение о балльно - рейтинговой системе контроля и оценки качества освоения основных образовательных программ по предметам естественнонаучного цикла» (приложение 2), технологическую карту модуля (приложение 3), которая составляется до разработки модульной программы (МП) (приложение 4), составленный нами алгоритм учебного модуля на основе модели балльно – рейтинговой системы (БРС) контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике, диагностический инструментарий уровня образованности с учётом знаниевой и личностной составляющей в балльно - рейтинговой системе контроля и оценки учебных достижений учащихся, технические средства автоматизации контроля успеваемости (электронный журнал (приложение 5)).

**1.1. Для более полного понимания излагаемой методики разработки блочно – модульной технологии обучения с использованием балльно - рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений учащихся**

раскроем содержание основных терминов, используемых при ее описании, с последующим составлением глоссария (см. приложение 1).

1.2. «Положение о балльно - рейтинговой системе контроля и оценки качества освоения основных образовательных программ по предметам естественнонаучного цикла» (приложение 2) Настоящее Положение регламентирует порядок формирования индивидуальной образовательной траектории обучающегося и прохождение им текущей и промежуточной аттестаций с использованием балльно-рейтинговой системы контроля и оценки образовательных результатов.

**4. Определить для каждого занятия, чему должен научиться и что должен знать учащийся, опираясь на личностный опыт социальной и творческой деятельности.**

**5. Определить средства и форму организации обучения для каждого занятия.**

**6. Определить виды и формы контроля текущей успеваемости по 100-балльной Технологическая карта по модулю\_( \_ часов)** Разработав алгоритм составления технологических карт, переходим к разработке алгоритма учебного модуля.

**1.4. Разработка алгоритма учебного модуля, осуществлялась на основе:** идеи, основных компонентов, организационно - педагогических условий, критериев и оценочной шкалы модели балльно - рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений представленной нами во второй главе нашего диссертационного исследования (см. рис. 3.2 и табл. 3.2).

**2.2 Результаты экспериментальной работы по апробации и внедрению балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений учащихся по физике**

Текущий контроль знаний как обязательная составляющая учебного процесса является реальным рычагом, стимулирующим учебную работу. Контрольные

работы позволяют определить уровень усвоения материала по отдельным разделам курса физики большого количества учащихся одновременно в режиме разумных затрат времени.

Время выполнения контрольно – диагностической работы для проведения контрольно- диагностических работ было разработано учебно –методическое пособие по физике для учащихся 7- 8классов «Практикум по решению физических задач» (авторы составители: Камалеева А.Р., Маряшина И.В.) Базовые требования, входящие в состав и структуру учебно –методического пособия заключаются, в том, что:

- **система задач имеет многоуровневую основу в отличие от элементарных задач на вычисление и помогает учащимся подняться до творческого уровня;**
- **часть системы строится на задачах имеющих профессионально ориентированный характер;**
- **система задач органично включается в систему общей подготовки технических специалистов вуза.**

Проверка эффективности проведенного эксперимента осуществлялась по следующим показателям:

- **по уровню обученности учащихся;**
- **по уровню сформированности умений самостоятельной работы.**

Для определения исходного и конечного уровней усвоения знаний учащихся, до начала формирующего эксперимента и после его завершения, использовались предварительно разработанные контрольно-измерительные материалы. Уровни усвоения знаний, в единстве с процессуальными характеристиками деятельности обучаемых определялись по методике, предложенной В.П. Беспалько:

- 1 уровень – «узнавание» объекта;
- 2 уровень – применение знаний по образцу;
- 3 уровень – применение знаний в измененной ситуации;
- 4 уровень – творческий перенос знаний.

Для проверки эффективности применения блочно-модульной технологии с использованием балльно – рейтинговой системы контроля и оценки знаний учащихся отбирались две группы учащихся: в первой группе использовались традиционные методики обучения, во второй группе применялась новая технология обучения и система контроля и оценки достижений учащихся.

Для оценки статической значимости различия уровней обученности и развития умений в контрольных и экспериментальных группах применялся критерий 2, который использовался для сравнения объектов двух совокупностей.

Наша задача проверить, отличаются ли полученные эмпирические данные от теоретически равновероятных. Для этого необходимо найти теоретические частоты.

В нашем случае, теоретические частоты – это равновероятные частоты, которые находятся путём сложения всех частот и деления на количество категорий.

Формула для расчета критерия хи-квадрат:  $\chi^2 = \sum \frac{(O - T)^2}{T}$  Строим таблицу для проверки достоверности изменения основных самообразовательных умений выпускников(см. табл.3.14).

Сравнительные данные средних показателей изменения основных самообразовательных умений выпускников основной школы Класс в среднем Проверка достоверности уровней сформированности учебных умений (действий) была осуществлена с помощью применения критерия Хи-квадрат (Приложение 12). Критическое значение критерия по таблице критических значений. Для этого нам понадобится число степеней свободы ( $df$ )  $df = (R - 1)(C - 1)$ , где  $R$  – количество строк в таблице,  $C$  – количество столбцов.

Для вероятности ошибки  $p_{0,05}$  и  $df = 1$  критическое значение хи-квадрат = 3,84. Все полученные эмпирические значения больше критического – различия частот достоверны.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что уровень сформированности основных самообразовательных умений (действий) у

учащихся экспериментальных классов, умеющих организовывать и оценивать самостоятельно свою учебную деятельность, существенно различаются от учащихся контрольных классов (см.табл. 3.15) и (см. приложение 11и 12) Сводная таблица полученных результатов значений Хи-квадрата Познательные Практические Организационные проводить критическое значение С учетом выявленных проблем, проведем сравнительный анализ результатов успешности различных умений учащихся - старшеклассников выявленных в рамках эксперимента:

**1. умение работать с учебником главное в работе с учебником по предмету — это усвоение материала.**

Результативность передачи содержания учебного материала представлена в таблице 3. Результативность передачи содержания учебного материала 2. умение конспектировать при конспектировании надо, избегать распространенной среди учащихся ошибки, которая заключается в том, что конспект составляется сразу, в ходе первого чтения, когда неизвестно содержание последующих страниц. Приступать к конспектированию следует после того, как прочитана статья или раздел книги и составлен план — основа конспекта. Затем нужно своими словами или словами автора передать смысл прочитанного.

Умением конспектировать можно овладеть успешно в том случае, если научиться составлять план и тезисы.

Успеваемость и качество в экспериментальном классе отличается от показателей в контрольном классе в среднем на 13-14 % (табл. 3.17, 3.18).

Коэф.эффект Сравнение результативности воспроизводства конспектов в классах свидетельствует о том, что в I полугодии в экспериментальном классе просматривается опережение и успеваемости и качества обучения учащихся.

**3. умение самостоятельно выделять главное в содержании, конспектировать, самостоятельно оценивать свою работу по известным критериям** оценки уровней исполнения действий при выполнении учащимися лабораторных работ, по физике, повысило качество выполнения лабораторных работ. Результативность выполнения лабораторных работ учащимися экспериментального и контрольного классов арифметическое наблюдается также положительная динамика качества обученности.

Проведенное экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы:

**1. Одной из составляющих образовательного процесса является система оценивания и регистрации достижений учащихся, которой и посвящена** данная диссертационная работа.

Место системы оценивания в развитии образовательной системы уникально. Предложенная нами система является наиболее очевидным интегрирующим фактором школьного образовательного пространства, а также основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи, наиболее ясно воплощающая в себе принципы, положенные в основу образовательного процесса в целом. При этом под балльно – рейтинговой системой оценивания понимается механизм осуществления контрольно-диагностической связи между учителем, учеником и родителями по поводу успешности образовательного процесса, ориентирующего на новые образовательные результаты.

**2. Система оценивания и самооценивания - это естественный механизм саморегуляции образовательного процесса, что определяет его** исключительную важность. Наша задача - научить учащихся оценивать самих себя. Для этого уже есть все предпосылки, т.е. это и умение сопоставить свою работу с работой других учащихся, и оценивание себя на основе личных эталонов, которые создаются на разных этапах обучения. Для этого необходимо в процессе всей работы в рейтинговой системе учить учащихся оценивать свою работу по этим критериям. Только когда учащийся

будет знать, как его оценивает учитель и по каким критериям, он будет способен и сам оценить свою работу.

**3. Новые формы оценивания «надстраиваются» не на репродуцированную учеником информацию, а на созданный им самостоятельный продукт, в идеале имеющий прикладную ценность.**

**4. Экспериментальное внедрение дидактической модели функционирования балльно – рейтинговой системы контроля и оценивания знаний учащихся** показало свою эффективность в процессе обучения физике в средней школе. Это проявилось:

в существенном повышении уровня сформированности самообразовательных умений и навыков с учетом индивидуальных способностей каждого учащегося в экспериментальном классе;

в повышении качества обученности.

**5. Проведенное исследование позволило разработать и апробировать дидактические условия формирования у учащихся основных самообразовательных умений:** обобщенных экспериментальных умений и навыков, умений работать с литературой, над теоретическим материалом, решать задачи;

**6. Внедрение балльно – рейтинговой системы контроля и оценки достижений учащихся подразумевает построение индивидуальной образовательной программы** (часто выходящей за рамки учебного плана), определение и освоение подходящей социальной роли, проектирование «эффективного будущего».

Поэтому параллельно складывается целая система педагогической поддержки.

Главная задача – создать принципиально вариативную образовательную среду с множеством возможных форм самореализации, которая будет являться надежным компасом, позволяющим ученику, педагогу, родителю со своих позиций анализировать правильность выбора и успешность продвижения в том или ином направлении, выявлять возможные ошибки,

пробелы, и при необходимости переключаться на другие виды и формы образования.

**7. Модульная система организации учебного занятия, ориентируется на развитие ребёнка, предполагая в начале каждого цикла деятельности обязательность мотивационного этапа.** Взаимосвязанные, они обеспечивают переход от знаний к умениям. На всех этапах учитель выступает как организатор и руководитель процесса, а ученик выполняет роль самостоятельного исследователя последовательности проблем, разрешение которых приводит к заранее определённой структуре знаний, умений и навыков.

**8. Эффективность учебно-воспитательного процесса возрастает не только благодаря использованию законов психологии в педагогике (развития логического мышления, памяти, внимания и др.), но и снятию учебной перегрузки.** У педагога появляется больше возможности по управлению учебно познавательной деятельностью обучающихся:

- **подавать материал сравнительно крупными блоками с опережающим изучением теории;**
- **организовывать работу учеников в зоне их ближайшего развития;**
- **посвящать основную часть учебного процесса групповой и индивидуальной работе.**

**9. Каждый учитель в работе должен пользоваться параллельно двумя оценочными шкалами: нормативной (общепринятой) и балльно – рейтинговой (индивидуальной), определяющей степень приложенных усилий и продвижения в учебе каждого ученика.** Педагогу необходимо проникнуться глубокой верой в преобразующую силу своего педагогического труда. Принимая, как главную цель своей работы, создание условий для саморазвития личности, учитель должен тщательно проанализировать применяемую методику обучения, найти способ оценивания ученика, определить характер взаимоотношения с обучаемыми. Ведь цель, всех этих усилий, одна – научить ребенка оценивать свой труд.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Общий замысел школьной инновационной контрольно-оценочной системы состоит в создании совокупности методик, процедур, измерителей, программно-педагогических средств контроля и оценки образовательных достижений учащихся, стыкующихся между собой и охватывающих все ступени школьного образования. В отличие от традиционных, доминирующих в школе контрольно - оценочных процедур, балльно – рейтинговая система контроля и оценки знаний учащихся в средней школе, должна представлять совокупность научно обоснованных методик, процедур, критериев оценивания, измерителей, компьютерных программно-инструментальных средств, содействующих решению приоритетных задач модернизации школьного образования.

1. Сложившаяся на сегодняшний день традиционная система контроля и оценки качества обучения школьников, доминирующая на внешнем и внутреннем уровне ее функционирования в учебных заведениях России, обладает многими существенными недостатками, несовместимыми с современными направлениями модернизации образования. К числу таких недостатков относятся:

- общая направленность средств и методов контроля на традиционные методы обучения, отсутствие связи с современными технологиями обучения, обеспечивающих развитие вариативности и доступности образовательных программ для учащихся;
- отсутствие форм, методов и средств контроля, адекватных инновационным подходам к построению содержания общего образования, в частности компетентному подходу;
- субъективизм оценок, неизбежный при традиционных формах, методах и средствах диагностики учебных достижений;

- отсутствие общих критериев оценивания, стандартизированных измерителей и единых шкал, вследствие чего возникает несопоставимость оценок учащихся и результатов, достигаемых отдельными образовательными учреждениями, неэффективностью работы педагогов и педагогических коллективов;

- недостаточное использование методов самоконтроля, самокоррекции и самооценки результатов учебной деятельности;

- недостаточное использование возможностей индивидуализированного подхода в процессе текущего контроля учебных достижений школьников;

- неэффективное выполнение обучающей и мотивационной функций традиционного контроля, препятствующие установлению отношений сотрудничества между учеником и педагогом;

- отсутствие оперативности и связи с современными информационными технологиями, препятствующие эффективному использованию результатов контрольно-оценочной деятельности в управлении качеством образования.

2. Особую значимость приобретает проблема разработки дидактической модели балльно - рейтинговой системы контроля и оценки знаний учащихся в средней школе в связи с присоединением России к Болонскому процессу и необходимостью решения ряда задач:

- поддержки и развития стандартов качества с применением сравнимых критериев, механизмов и методов оценки;

- всестороннего развития образовательного процесса, повышения престижа и конкурентоспособности учреждения образования;

- управления образовательным процессом по результатам;

- совершенствования образовательных программ, повышения уровня организации образовательного процесса;

- увеличение доли самостоятельной работы и повышения степени мотивации обучающихся при освоении преподаваемых дисциплин.

3. Учитель имеет право на планирование содержания, форм организации, результатов и оценки результатов учебного процесса (в соответствии с нормами ФГОС второго поколения). Следовательно, он может и должен варьировать индивидуальные образовательные маршруты, внося в них дополнительную информацию. Важно осознавать, что в связи с этим учитель несёт и большую ответственность, поэтому разработанная им программа должна отвечать всем предъявляемым требованиям и, прежде всего, должна способствовать овладению учебным материалом и развитию мотивации учащегося к учебной деятельности.

4. Главенствующую роль играет установление эффективной обратной связи между различными участниками образовательного процесса.

5. Необходимо внесение духа соревнования и соперничества в образовательный процесс, изначально заложенного в человеческой природе, который находит оптимальный выход в добровольной форме, не вызывая негативной отталкивающей и, самое главное, болезненной стрессовой реакции. Развитие элементов творчества, самоанализа, включение интеллектуальных резервов личности, обусловленных повышенной мотивацией учащихся, подготавливает почву для постепенного стирания жёстких дистанционных границ между преподавателем и учащимся.

Существенное различие рейтинговая система может получить за счет разработки более дифференцированных по уровню сложности заданий, как теоретического, так и практического плана. Очевидно, что это возможно только при высоком уровне учебно-методической работы преподавательского коллектива.

Итак, применяя в педагогической практике систему блочно – модульного обучения вместе с балльно - рейтинговой системой контроля и оценки учебной успешности учащихся, в образовательном процессе будут решаться потребности общества в подготовке высокообразованных личностей, способных к творческой и активной деятельности.

Важная роль проведенного исследования состоит в том, что оно дает представление о современной ситуации в области педагогического контроля и оценок, а также о уровне и характере отечественных разработок в этой области и, тем самым, позволяет сравнить и правильно оценить это состояние (например, сопоставить это состояние с тем, что требуется на сегодняшний день, или с тем, что делается в других странах). Это необходимо, на наш взгляд, для того, чтобы иметь возможность ставить реальные задачи в плане развития отечественной системы педагогических измерений, контроля и оценки. В частности, в настоящее время известны ожидания и требования, которые предъявляются (или могут быть предъявлены) к тестовым системам и другим средствам и технологиям, связанным с оценкой. Они обусловлены современными практическими задачами и проблемами в образовании, в том числе с оценкой качества обучения или введением в школах образовательных стандартов. Однако, новые проекты и разработки в этой области не могут исходить из желаемого или только того, что требуется на сегодняшний день. Они должны, по необходимости, учитывать то, что есть, – тот уровень развития в данной области, на котором мы находимся. В противном случае новые разработки и планируемые инновационные изменения в области педагогических измерений, контроля и оценки качества обучения могут оказаться малопродуктивными.

Таким образом, основные положения и выводы, содержащиеся в работе, дают основания считать, что цель и частные задачи, поставленные перед исследователем, решены, а внедрение результатов исследования в практику работы средних учебных заведений позволяет утверждать, что исследование имеет реальную практическую значимость и теоретическую ценность.

Поэтому можно прийти к заключению, что данная дидактическая модель функционирования балльно – рейтинговой системы контроля и оценивания знаний учащихся может быть рекомендована для практического

использования учителями предметниками естественнонаучного цикла для формирования у школьников самообразовательных умений и навыков, ориентированных на новые образовательные результаты.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абрамова Т. Италия адаптируется к системе образования Евросоюза / Т. Абрамова [текст] // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 138-144.
2. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе[текст] / В.С. Аванесов. – М.: Изд-во МИСиС, 1989. – 168 с.
3. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий [текст] / В.С. Аванесов. – М.: Издво МИСиС, 1991. – 33 с.
4. Айнштейн В. Экзаменуемые и экзаменаторы [текст] / В. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1999. – №3. – С. 34-42
5. Александрова О. А. Образование: доступность или качество - последствия выбора [текст] // Знание. Понимание. Умение. -- 2005. -- № 2. стр. 85.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников [текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1984. – 297 с.
7. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка [текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Наука, 1980. – 96 с.
8. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980.- 96 с.Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; N 10).
9. Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека как очередная задача современной науки [текст] // Вестник ЛГУ. - 1962. - №23. 257 О проблемах современного человека знания Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей.
10. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки [текст] // Б.Г. Ананьев Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.II / под ред. А.А. Бодалева, др. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – С. 128-266.

11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [текст] / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
12. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства [текст] / И.П. Андриади. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
13. Анисимова О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления М., 14. Артмутлийска Д. Количественные оценки успеваемости [текст] /Д. Артмутлийска // Сов. педагогика. – 1986. – №10. – С. 49-52.
15. Ахтамзян Н.А. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии [текст] / Н.А. Ахтамзян // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 67- 74.
16. Ахтамзян Н.А. Система государственно-общественного управления образованием в Германии [текст] / Н.А. Ахтамзян // Педагогика. - 2004.- № 6.- С.85-93.
17. Балабян М. Идея «открытого экзамена» проверена в эксперименте! / М. Балабян [текст] // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 26-27.
18. Беликов В.А. Способы контроля и оценки эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов [текст] / В.А. Беликов. – Магнитогорск, 1994. – 18 с.
19. Белканов Н. Оценка советского образования: взгляд из-за рубежа [текст] / Н. Белканов // Народное образование. – 2003. – № 7. – С. 24- 33.
20. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [текст] / М.Е.Бершадский, В.В.Гузеев.– М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
21. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний [текст] / В.П. Беспалько // Совет. педагогика. – 1968. -№4. -С. 52-69.
22. Бешелев С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок [текст] / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гуревич. – М.: Статистика, 1974.–180 с.

23. Бирюков С. На «лицевом счету» – отличные и хорошие отметки: авторская технология проверки и оценки знаний [текст] / С. Бирюков // Народное образование. – 2000. – №3. – С. 139-146.
24. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы [текст] / Б.П. Битинас // Педагогика. – 1993. – №2. – С. 10-15.
25. Блонин В. А. Новая система экзаменационных оценок: первые результаты и выводы [текст] // Вестник ННГУ. Серия «Инновации в образовании». 2003. Вып.1(4). С.72–82).
26. Блонский П.П. Школьная успеваемость [текст] // П.П. Блонский. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: АПН РСФСР, 1961.- с. 27. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе [текст] / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
28. Богуславский М. А. Школьный балл – проблемы и решения [текст] // Вестник образования. 2003. № 29. Божко Н.М. Критерии оценки учителем личностных качеств учащихся [текст]/Н.М.Божко//Профессиональные потребности учителя в психолого - педагогических знаниях / отв. ред. Г.С. Сухобская. – М.: АПН РСФСР, 1989. С. 45-51.
30. Божович Л.И. Индивидуальный опрос на уроке [текст] / Л.И. Божович, Ю.Э. Ефремова // Сов. педагогика. – 1986. – №7. – С. 57-61.
31. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы [текст] / Л.И. Божович //Изучение мотивации детей и подростков. -М.: Просвещение, 1972.- С. 7Божович Л.И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников[текст] /Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина. – М.: Известия АПН РСФСР, вып. 36, 1951. – С. 105-130.
33. Борисова М.А. Психология оценочных отношений в системе «учитель ученик»: дисс. канд. психол. наук [текст] / М.А. Борисова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 224 с.

34. Борисова О.Н., Карасева Л.А. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета.
35. Варфоломеев В., Айнштейн В. Экзамены: поиск рациональных форм [текст] / В. Варфоломеев, В. Айнштейн // Вестник высшей школы. -1991. -№7.- С.110-111.
36. Век Х. Оценки и отметки [текст] / Х. Век. – М.: Наука, 1984. – 134 с.
37. Взаимодействие школы и вуза в столичном регионе: опыт, проблемы, пути их решения. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1998. - Вып. 1 –4.
38. Вицлак Г. Оценка поведения и характеристика учащихся [текст] / Г. Вицлак. – М.: Просвещение, 1986. – 71 с.
39. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание [текст] / О.К. Гаганова // Педагогика. – 2005.- № 1.- С. 86-95.

## ГЛОССАРИЙ

Балл любая числовая или количественная шкала, используемая для описания результатов оценивания по отдельной блочной учебной единице или модулю.

Балльно – рейтинговая система оценки знаний (БРСО) система оценивания всех видов деятельности учащихся по 100-балльной шкале.

Балльно – рейтинговая оценка (БРО) индивидуально-кумулятивная оценка знаний и умений учащихся, его способностей, уровня воспитанности и других личностных качеств.

Блочно – модульная технология обучения – это личностно-ориентированная технология, которая предоставляет возможность каждому ученику выбрать свою, самостоятельную и посильную траекторию обучения.

Измеритель обученности учащихся (задание-измеритель) – средство получения научно обоснованной информации о качестве знаний и умений учащихся. Это результаты устного опроса, письменные контрольные работы, тесты, рефераты, семинары, практические, лабораторные работы.

Критерии оценивания описание того, что, должен сделать учащийся, чтобы подтвердить достижение некоторого результата обучения Модуль - это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений обучающихся.

Мотивация - это совокупность движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, имеющей определенную целевую направленность.

Максимальная сумма баллов баллы за качество выполненных учащимся в течение учебного времени (четверть, полугодие год) всех обязательных для данного предмета заданий измерителей. Сумма стоимости всех заданий, которые будут предъявлены ученику в течение данного промежутка учебного времени.

Оценочный балл за качество выполненного учащимся одного задания измерителя – реально полученная учащимся оценка за качество выполненного им конкретного задания-измерителя (может принимать значения от 0 до максимума, т. е. до его стоимости).

Отметка итоговая оценка, базирующаяся на успеваемости, продемонстрированной в ходе модульной программы обучения.

Оценивание полный диапазон письменных, устных и практических работ, а также, используемые, для того, чтобы вынести суждение об успехах учащегося.

Ориентация на новые образовательные стандарты - направленность комплекса разработанных дидактических условий реализации БРС на усвоение любого компонента содержания образования в сфере личностных функций индивида.

Накопительный рейтинг реально полученная сумма баллов за качество выполнения учащимся в течение прошедшего учебного времени всех обязательных для данного предмета заданий в учебном блоке (модуле).

Рейтинг ученика – индивидуальный кумулятивный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе (далее рейтинг). Этот числовой показатель образуется путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий.

Рейтинг-лист – классификационный список, в котором учащиеся размещены в порядке убывания рейтинга.

Стандарт средство обеспечения планируемого уровня качества образования.

Стоимость измерителя обученности в баллах – максимально возможная балльная оценка за безупречно выполненную учащимся работу, которая является измерителем его обученности.

Шкала пятибалльных оценок на оси рейтинговых показателей обученности учащихся – это шкала соотнесения рейтинговой оценки успешности обучения учащегося и традиционной пятибалльной оценки.

Шкала рейтинговых баллов устанавливает перечень видов учебной деятельности учащихся и интервал получаемых учащимися баллов за выполнение этой деятельности.

Экран рейтинговых баллов – журнал учета преподавателем оценочных баллов за качество выполнения учащимися учебной группы обязательных для них заданий по конкретному учебному блоку, модулю (т. е. заданий-измерителей).