**Филимонова О.Г.**

ЗА «УМНУЮ» ОШИБКУ – ПЯТЬ[[1]](#footnote-1)

Образовательные результаты в нашей практике очень неоднородны. Их понимание во многом определяется той позицией, которую занимает учитель. Здесь уместно вспомнить известную притчу о том, как рабочие тянут тяжёлые камни в гору. Они по-разному отвечают на вопрос «Что ты делаешь?»: первый – «Поднимаю камень в гору, очень тяжело…»; второй – таскаю камни в гору, чтобы заработать денег на пропитание моих детей, тяжело, но нужно»; третий – «Я строю храм». В преломлении на нашу практику это будет выглядеть так: учу доказывать теорему, пусть выучит наизусть – развиваю мышление – прививаю уважение к красоте интеллектуального труда. Не трудно догадаться, что оцениваться эти различные образовательные результаты должны по-разному. В первом случае это будет точность воспроизведения, и тут нетрудно установить критерии и чётко им следовать. Этот уровень преподавания и оценки наименее трудозатратен для учителя: объяснил, дал задание выучить, проверил, и испытал чувство удовлетворения. Во втором случае при объяснении используются различные приёмы, развивающие мышление, а не просто передаётся логика доказательства. Но это будет выполнять тот учитель, для которого ценно развитие мышления, в гимназической практике – каждый учитель. Оценить работу учащихся в этом разрезе несколько труднее, хотя тоже понятно, как: тут придётся использовать решение задач, для оценки которых опять же существуют определённые критерии. Уважение к красоте интеллектуального труда, интерес к предмету оценить гораздо сложнее, но высокая оценка по этому показателю, безусловно, будет иметь особую ценность для учителя, ставящего перед собой цель более высокого порядка.

Задача, которую выдвигает действительность – расширение диапазона оценивания, то есть поиск новых возможностей, позволяющих оценивать не только конкретные знания, но и умения, и не только предметные. Для примера я выбрала некоторые образовательные результаты, оценка которых является в настоящей момент ситуацией неопределённости.

|  |  |
| --- | --- |
| Умение | Предполагаемое контрольное задание |
| Умение **преобразовывать действительность** (получать новую информацию и реальность через исследовательскую, проектную и другую творческую деятельность). | Задания творческого характера на преобразование действительности в различной форме: проектирование, исследование, создание новых образов в разной форме, моделирование. |
| Умение выстраивать аргументы при отличии собственных представлений и мнений от представлений и мнений окружающих. | Задания на аргументацию |
| Умение строить диалог | Задания с использованием диалоговой речи |
| Умение сополагать информацию, полученную от другого, с собственным знанием, мнением, позицией. | Задания на поиск сходств и различий полученной информации от собственных представлений |
| Умение договариваться о совместных действиях (объединять для их выполнения жизненные пространства и время жизни), принимать решения в группе. | Наблюдение за работой в группе по выполнению заданий на принятие и обоснование группового решения. |
| Умение ставить вопросы и формулировать проблемы. | Задания на постановку вопросов и формулировку проблем.Наблюдение за поведением. |

Рассмотрим явление оценки и оценивания с точки зрения известной в психологии трёхкомпанентной схемы: когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие.

***Когнитивную составляющую представляют:***

* критерии оценивания, которые могут быть более или менее чётко объективированы;
* алгоритм самой деятельности оценивания: определить критерии (эталоны) – сравнить выполнение с эталоном – присвоить балл, соответствующий критериям.

Когнитивный смысл оценивания – подведение итогов деятельности. Метафорически эта составляющая может быть обозначена через внутренний вопрос: КАКОВО ДЕЙСТВИТЕЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ВЫПОЛНЕННОГО ДЕЙСТВИЯ?

При оценивании возможны следующие ошибки:

эффект ореола – оценка может быть завышена или занижена в зависимости от того, как выполнили работу большинство других учащихся;

гало-эффект – оценка выставляется в соответствии с общим представлением об ученике;

ошибка центральной тенденции – избегание в применении крайних оценок;

ошибка жестокости или великодушия, зависит от установки конкретного учителя.

Сложнее выглядит ***эмоциональная составляющая оценивания***. В основе этих эмоций чаще всего лежит процесс сравнения. И если даже учитель открыто не сравнивает результаты учащихся, каждый из них способен представить качество своей работы в сравнении:

* с работами других учащихся;
* со своими предыдущими результатами;
* со стандартами выполнения действия;
* с собственными представлениями о себе.

Чаще всего учитель сравнивает работы учащихся между собой и выставляет оценки в зависимости от качества их выполнения. В данном случае некоторые учащиеся ощущают несправедливость оценки, так как текущая работа ими объективно выполнена лучше, чем предыдущая, а оценка за нее получена такая же. Если же учитель будет выставлять оценки с учетом предыдущих достижений каждого ученика, вероятны конфликты при сравнении работ самими учащимися. Психологически более грамотно оценивать все-таки достижения каждого учащегося в соответствии с его предыдущими результатами, но при этом необходимо, чтобы учащиеся знали, что подход учителя к оценке строго индивидуален. В этом случае нежелательно зачитывать оценки учащихся перед всем классом.

Метафорически эта составляющая может быть обозначена через внутренний вопрос: КАК ВОСПРИМЕТ ОЦЕНКУ УЧЕНИК?

В переводе на язык конкретики: какую эмоцию я хочу пробудить в ученике: страх, раскаяние, ощущение беспомощности, чувство вины, или радость, ощущение собственной ценности, удовлетворение. Не так часто мы задаём себе этот вопрос в нашей практике. Но за ним следует и другой, более глубокий рефлексивный вопрос: с каким чувством я выставлял оценку (как плохую, так и хорошую)?

Оценка результатов учебных действий учащихся воспринимается ими субъективно по-разному еще и в зависимости от стиля педагогического общения учителя. Всем известны три стиля руководства: авторитарный, демократический и попустительский.

При авторитарном стиле общения учитель редко *обосновывает* свою оценку и поэтому учащиеся воспринимают ее как произвол и демонстрацию силы, как наказание, выражение негативного отношения учителя к ученику («Он меня не любит»). Такие оценки часто бывают причинами конфликтов между учителями, учениками и родителями и ни в коей мере не способствуют развитию у учащихся собственных механизмов оценивания результатов своей деятельности.

Попустительское оценивание работы учащихся тоже не формирует у них механизмов самооценивания, потому что при этом стиле педагогического общения четкие критерии оценки тоже отсутствуют. Оценка в этом случае не только не стимулирует познавательной деятельности, она вообще никак не воспринимается учащимися. При таком подходе учитель часто ставит оценки ни за что, «рисует» их, что крайне негативно сказывается на отношении учащихся к предмету.

Самый адекватный для осуществления педагогической деятельности стиль - демократический. При этом стиле общения преподаватель дает четкие критерии оценки результатов деятельности учащихся, подходит к оцениванию как к индивидуальному процессу, обосновывает причину снижения или завышения оценок, гибко подходит к оценочной ситуации как к воспитательной. При таком подходе учащиеся воспринимают оценку учителя как справедливую, объективную, при этом у них формируются внутренние механизмы оценки результатов своей деятельности.

 Третья составляющая нашего анализа самая сложная – ***поведенческая.*** Её смысл – побуждение к действию. Метафора: ТЕПЕРЬ УЧЕНИКУ ПРИДЁТСЯ ПОРАБОТАТЬ!

Известно, что в педагогике выделяется следующие *функции оценки -*

1. санкционирующая;
2. стимулирующая (побуждающая);
3. регулирующая.

Предполагается, что оценка должна в конечном итоге влиять на поведение учащихся. Санкционирующая функция контроля психологически менее значима, но иногда имеет место в тех случаях, когда учитель старается работать над учебной мотивацией учащихся и изменить их отношение к учебе. Применяя эту функцию контроля и оценки необходимо хорошо знать психологические особенности учащихся, так как можно получить прямо противоположный результат.

Гораздо эффективнее использовать в работе побуждающую функцию контроля и оценки. Если оставлять результаты и достижения учащихся без внимания, постепенно у многих из них ослабевает интерес к выполнению заданий учителя. Поэтому регулярный контроль, побуждающий учащихся к работе, необходим при изучении любого предмета.

Очень важна регулирующая и корректирующая функция контроля. Особенность такого контроля - он осуществляется не по конечному результату, а с учетом самого процесса выполнения действия, с учетом отношения учащегося к действию и затрат усилий в зависимости от его способностей.

*Оценочная ситуация* напрямую связанная с формированием самооценки. Часто она сопровождается состоянием тревожности - *предвосхищением неудачи, неуспеха, наказания*. На фоне повышенной тревожности и неуверенности в себе формируется  ***с****амый неблагоприятный вариант учебной мотивации - мотивы избегания неудачи и наказания*.

В психологии в последнее время все чаще упоминается феномен *выученной беспомощности,* в развитии которого Х. Хекхаузен[[2]](#footnote-2) выделил четыре этапа:

1. Решение кажется возможным. Успех и неудача объясняются внутренними изменчивыми причинами. Ситуация находится под контролем. Научение беспомощности отсутствует.
2. Решение не достигнуто, задание кажется более трудным, чем предполагалось. Успех объясняется внешними изменчивыми причинами (случайность), неудача - внешними стабильными причинами (трудность задачи). Научения беспомощности нет.
3. Задание кажется чересчур трудным, цель - недостижимой. Неудача объясняется отсутствием способностей, контроль за ситуацией потерян, научение беспомощности.
4. Задание кажется неразрешимым в принципе.

 По определению С.А. Шапкина[[3]](#footnote-3), феномен выученной беспомощности заключается "...в снижении у человека способности к решению задач, если перед этим он подвергался переживанию неуспеха в сходных задачах". Внутренняя формула переживания выученной беспомощности – «Не буду и пробовать, все равно не получится». Учитель испытывает при этом профессиональную беспомощность, пытается объяснить ситуацию отсутствием способностей, привлечь к проблеме внимание специалистов и администрации. Ученики при этом попадают в полную зависимость от учителя, продолжают ничего не делать. Такую ситуацию преодолеть очень трудно: нужно постепенно изменять отношение к ошибкам, учителю необходимо демонстрировать доверие, принятие, признавать трудность заданий, организовывать ситуации повторения и закрепления успехов, фиксацию достижений. В данном случае психотерапевтический эффект будет иметь переживание успеха.

 Но не только для ученика оценка является стимулом. Важную информацию по организации своей дальнейшей профессиональной деятельности может иметь и учитель. При обучении очень важно знать ошибки, которые влияют на процесс усвоения знаний. Польский психолог Дана Толлингерова[[4]](#footnote-4) предлагает строить процесс обучения на основе опознания и осмысления ошибок, допускаемых учащимися в ходе выполнения учебных заданий. Она предлагает типологию ошибок, особенность которой в том, что контроль направлен не только на деятельность учащегося, но и на деятельность учителя и помогает корректировать обучающие воздействия.

Д. Толлингерова выделяет следующие ошибки:

*Громадная ошибка -* ошибка, допускаемая большим числом учащихся, происходит в основном из-за методических недоработок учителя.

*Единичная ошибка -* встречается у отдельных учащихся и происходит из-за неправильной организации их учебной деятельности.

*Допустимая ошибка -* не касается предмета усвоения, а только сопровождает его ход. Корректируется автоматически, от специальной коррекции таких ошибок обычно бывает только вред, так как внимание учащихся переключается с основной тематики.

*Недопустимая ошибка -* симптом неверного понимания основного содержания темы.

*Необходимая ошибка -* вытекает из логики учебного действия, ее можно планировать.

*Случайная ошибка -* ее появление маловероятно.

*Умная ошибка -* происходит не от незнания или неумения, а определяется поисковой интеллектуальной деятельностью ученика, свидетельствует о творческой переработке им воспринятой новой информации. В данном случае ошибка полезна.

 Итак, исходя из этой типологии можно выделить ситуацию, в которой оценка деятельности учащихся является, по существу, оценкой работы учителя по организации усвоения пройденной темы.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что при оценке знаний учащихся во избежание психологических ошибок необходимо придерживаться следующих ***принципов***:

1. оценивать работы каждого учащегося в зависимости от его предыдущих результатов;
2. при оценивании действий учащихся использовать не только количественную, но и качественную оценку;
3. выделять четкие критерии оценки;
4. объяснять учащимся принципы оценивания;
5. оценивать работы не только по конечному результату, но и по процессу действия, учитывая отношения учащегося к работе и затраты усилий в зависимости от его способностей;
6. использовать оценку в целях коррекции хода учебного процесса;
7. не использовать при оценивании личностные замечания, относящиеся к характеристикам личности учеников, замечания должны касаться только характеристик их действий;
8. не использовать при оценивании обобщающих замечаний.
1. 1. Филимонова О.Г. За умную ошибку – «5»: как правильно оценить ученика // Учительская газета №9 (10506) от 04 марта 2014г., с.6. [↑](#footnote-ref-1)
2. Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. СПб.: Изд-во Питер; М.: Смысл, 2003.-860 с. [↑](#footnote-ref-2)
3. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. -М.: Смысл, ИП РАН, 1997. 140 с. [↑](#footnote-ref-3)
4. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей: научное издание / Д.Толлингерова, Д.Голоушова, Г.Канторкова. - М. ; Прага, 1994. [↑](#footnote-ref-4)