

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени И. АРАБАЕВА**

На правах рукописи  
УДК 37.01 (371.261)

**ТАГАЕВА ГУЛЬМИРА САРЫГУЛОВНА**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ  
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В ШКОЛЕ С КЫРГЫЗСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

**13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык)**

**Диссертация на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук**

научный консультант:  
доктор педагогических наук,  
профессор Добаев К.Д.

**Бишкек 2024**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....	14
1.1. Основные этапы формирования научной мысли об оценке учебных достижений учащихся (УДУ) .....	14
1.2. Оценка учебных достижений учащихся в системе образования Кыргызской Республики.....	34
1.3. Методика оценивания учебных достижений учащихся начальных классов и основные тенденции его осуществления.....	53
1.4. Анализ стандартов, программ и учебников, используемых в Кыргызской республике, на соответствие современным требованиям оценки .....	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО 1-ой ГЛАВЕ .....	97
ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	99
2.1. Методика обучения русскому языку как второму: ретроспективный анализ и сущность предмета «Русский язык» как второй в начальной школе .....	99
2.2. Процесс оценивания учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения как объект исследования .....	136
2.3 Учебные достижения учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения в форме предметных и ключевых компетентностей как предмет исследования .....	140
2.4. Методы исследования оценки учебных достижений учащихся начальных классов .....	144
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО 2-ой ГЛАВЕ .....	162
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕСТОВ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ .....	164
3.1. Основные требования к разработке тестов УДУ начальных классов .....	164
3.2. Конструирование тестов по проверке УДУ начальных классов .....	167
3.3. Методика использования тестов при оценке учебных достижений учащихся начальных классов .....	176
3.4. Теоретическая модель оценки учебных достижений учащихся .....	200
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО 3-ей ГЛАВЕ .....	222
ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ .....	223
4.1. Содержание и организация педагогического эксперимента .....	223
4.2. Результаты педагогического эксперимента .....	238
ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО 4-ой ГЛАВЕ .....	251
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ .....	253
Практические рекомендации .....	255
Список использованной литературы .....	256
Приложения .....	277

## ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ, СИМВОЛОВ, ЕДИНИЦ И ТЕРМИНОВ

БУП – базисный учебный план

ГОС – Государственный образовательный стандарт

ЕГЭ – Единый государственный экзамен

ЕНТ – Единое национальное тестирование

ЕРК – Европейская рамка квалификации

ЕС – Европейский союз

ЗУН – знания, умения, навыки

ИГА – итоговая государственная аттестация

ИКТ – информационно-коммуникационные технологии

КАО – кыргызская академия образования

НООДУ – национальное оценивание учебных достижений учащихся

ОРТ – общереспубликанское тестирование

PISA – (Programme for International Student Assesment) – Программа международной оценки студентов

PIRLS – (Progress in International Reading Literasy Study) – Международное исследование качества чтения и понимания текста

READ – Российская программа содействия образованию в целях развития

СНГ – содружество независимых государств

СРО 2020 – Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы

TIMSS – (Trends in Mathematics and Science Study)

УДУ – учебные достижения учащихся

ЦООМО – Центр оценки в образовании и методов обучения

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В эпоху глобализации индивидуальные и общественные проблемы перерастают в общечеловеческие, система образования должна стать локомотивом общественного развития. В этой связи следует скорейшим образом модернизировать систему образования, в том числе систему оценивания.

Для модернизации общего среднего образования ведутся исследования по определению цели образования, новых подходов и методов, предлагаются новые системы оценки качества образования.

В нормативных документах, определяющих стратегические направления развития системы образования КР отмечается, что образование становится одним из приоритетных направлений общественного развития. Кыргызская Республика модернизирует национальную систему образования, опираясь на лучшие традиции отечественного образования и международный опыт [151].

Внедрение новых стандартов образования Кыргызстана требуют разработки новой системы оценивания учебных достижений учащихся.

В соответствии со статьей 16 Закона КР «Об образовании», миссия начальной школы определяется как «...формирование личности ребенка, развитие его интеллектуальных способностей, создание прочных навыков счета, чтения и письма на изучаемом языке, а также навыков общения на государственном и официальном языках» [99].

Анализ системы оценивания в школе показывает, что переход на компетентностный подход в образовании, изменивший цели образования, необходимость формирования ключевых и предметных компетентностей у учащихся, подготовка их к будущей жизни обуславливает создание новой стратегии образования, направленной на повышение качества и улучшение методик обучения. Однако, как показали результаты исследований достижений учащихся, наши дети не достаточно готовы к реалиям современной жизни, что свидетельствует о том, что система образования, в том числе система оценивания в нашей республике пока не отвечают современным требованиям. Учащиеся

республики в своем большинстве не готовы к свободному использованию полученных в школе знаний.

Глобализация образовательных процессов требует, не отказываясь от лучших традиций отечественной школы, усилить личностную и практическую направленность, повысить развивающий и творческий характер обучения. Все это является основанием для пересмотра стандартов, программ и требований к результатам обучения, а также разработки теоретически обоснованной системы оценки учебных достижений учащихся.

Закон Кыргызской Республики “Об образовании” [78], Национальная стратегия устойчивого развития Кыргызской Республики на период 2012-2020 [142], Концепция развития образования Кыргызской Республики до 2020 года [99], Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020-е годы [178], Государственный стандарт среднего общего образования в Кыргызской Республике [59], основные положения которых взяты за руководство к работе, ориентируясь на практическую направленность обучения, регламентируют компетентностный и личностно-деятельностный подходы к образованию, отмечают огромную роль образования в реализации целей социально-экономического развития страны.

В Национальной стратегии устойчивого развития Кыргызской Республики на период 2012-2020 годы отмечено: «На уровне общеобразовательной школы предстоит решать целый комплекс проблем. Необходимо сделать упор на пересмотре содержания школьного образования, внедрении предметных стандартов нового поколения...» [142].

Во исполнение Национальной стратегии устойчивого развития Кыргызской Республики, постановлением Правительства Кыргызской Республики № 403 от 21 июня 2014 г. утвержден Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Кыргызской Республики [59], в котором отдельным разделом выделено оценивание. В Концепции развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года [99] сказано, что «образование сегодня становится одним из важнейших показателей

и приоритетных направлений общественного развития в мире. Формирование человеческого капитала и реализация человеческого потенциала на пользу личности и общества подразумевают особую ответственность государства в построении системы образования, ориентированной на достижение результатов и удовлетворение запросов общества XXI века. [99].

Международная комиссия ЮНЕСКО по образованию для XXI века определила четыре ключевых компетентности для образования будущего: «социальное поведение, способность работать в группе, инициативность, любовь к риску» [73, С.9]. В следующих документах они переименованы как «4К»: коммуникация, креативность, критическое мышление и командная работа [178].

Основным показателем эффективности системы образования является выпускник, способный адекватно реагировать на вызовы общества, и обладающий ключевыми компетентностями, соответствующими политическим, экономическим и социокультурным потребностям страны.

В ходе обучения каждый учащийся должен овладеть рядом ключевых и предметных компетентностей, которые окажут влияние на успешность личности в будущем.

Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы (далее – СРО 2020) основана на видении и целях развития страны, а также направлена на достижение целей глобальных программ «Развитие Тысячелетия» и «Образование для Всех» [179].

Основной задачей системы образования к 2020 году было внедрение компетентностного подхода к обучению, направленного на формирование: умения учиться; ориентироваться в ситуации неопределенности и принимать решения на основе анализа информации; коммуникативных способностей; аналитических навыков и критического мышления.

В рамках формирования нового содержания школьного образования с 2014 по 2019 год в Кыргызстане разработаны предметные стандарты нового типа на компетентностной основе, ориентированные «на результат», с 1 по 11 классы.

Осуществление оценки учебных достижений учащихся является важным компонентом системы образования, направленная на повышение качества образования в целом. Оценка учебных достижений учащихся начальной школы – весьма существенная составляющая процесса обучения, которая наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса должна соответствовать современным достижениям педагогической науки, социальным требованиям и приоритетам системы образования. Необходимо изменить и существующие подходы к оценке учебных достижений учащихся в процессе обучения: если до сих пор при оценке достижений детей учитель, в первую очередь, ориентировался только на результат сформированности предметных знаний, умений и навыков (ЗУН), то сегодня он должен формировать личность, владеющую ключевыми и предметными компетентностями. Вместе с тем, педагогическая практика свидетельствует о недостаточном внимании учителя к развитию объективной оценочной деятельности, что приводит к некорректным и неадекватным оценкам, негативно влияющим на результат образования. В большинстве психолого-педагогических исследований педагогическая оценка рассматривается как необходимый компонент учебной деятельности, направленный на измерение соответствия знаний требованиям учебной программы Ш.А. Амонашвили [8, 9, 10, 11], Б.Г. Ананьев [12], И. Б. Бекбоев [26], Л.И. Божович [34], К. Д. Добаев [88], С.К. Калдыбаев [117, 2001], А. М. Мамытов [133], М.Х. Манликова [175, 2017], В.Ю. Переверзев [159, 160, 161], Э.А. Супатаева [252, 2015], В.Ф. Шаталов [322, 1980] и др.

По данной проблеме выполнен ряд диссертационных исследований, которые посвящены особенностям контроля уровня достижений учащихся в системе развивающего обучения (И.В. Гладкая [75, 1996]); анализу проблемы контроля и оценки личностных достижений учащихся в современной школе (Е.В. Луцай [160, 2001]); оцениванию успешности учебной деятельности (Н.А. Курдюкова [143, 1997]), моделированию процесса критериально-ориентированного педагогического тестирования (В.Ю. Переверзев [215, 2000]),

теоретико-методологическим и технологическим основам адаптированного тестирования в образовании (М.Б. Чельшкова [319, 2001]) и др.

В Кыргызстане за последние годы исследована теория и практика педагогических измерений С. К. Калдыбаевым [117, 2001], теория и практика модульно-рейтинговой технологии обучения в вузе (на материале практического курса русского языка) – Н.А. Ахметовой [20, 2001], разработаны педагогические основы конструирования и применения тестов в практическом курсе русского языка З.Б. Чатоевой [318, 2013], изучены лингводидактические основы мониторинга учебных достижений по русскому языку студентов неязыковых специальностей Супатаевой Э.А. [252, 2015], дидактические основы оценивания учебных достижений будущих учителей технологией портфолио рассмотрены Байтуголовой Ж.А. [23, 2016], десятибалльная шкала оценивания для использования в школе предложена Ниязовой А.М. [199, 2018].

А проблема оценки учебной деятельности по русскому языку учащихся начальной школы еще не достаточно исследована. Несмотря на значительный интерес ученых к данной проблеме, еще недостаточно исследованы теоретические и практические основы оценки учебных достижений учащихся в условиях внедрения нового стандарта образования.

В западных странах накоплен богатый материал по оценке образовательных достижений учащихся. В Кыргызстане проблемы оценивания начали исследоваться в 90-е годы XX века. Результатами исследований определено место педагогических измерений в системе научно-педагогической деятельности, описана теория и практика педагогических измерений в докторской диссертации Калдыбаева С. К. [117, 2001], где он одним из приоритетных направлений предлагает исследовать проблему измеримости Государственного образовательного стандарта и разработки средств его измерения, создание и широкое апробирование заданий в тестовой форме с применением вероятностных моделей педагогических измерений.

В Кыргызстане до сих пор доминирует традиционная система оценивания, в которой не учитываются мнения учащихся, отсутствуют точные критерии



оценки учебных достижений учащихся. В данной проблеме существуют следующие **противоречия** между:

1) задачей адекватно оценивать образовательные достижения и компетентности учащихся и невозможностью измерить их традиционными методами диагностики и оценки;

2) запросами общества в обеспечении качества образования и неразработанностью научно обоснованных стандартизированных инструментальных оценки образовательных достижений учащихся начальной школы;

3) возможностями стандартизированных инструментов измерения и практическим состоянием внедрения инновационных информационных технологий в систему оценивания.

Разрешение указанных противоречий обуславливает научную и практическую проблему исследования: определение содержания и организации оценки образовательных достижений учащихся начальных классов.

Актуальность данной проблемы, ее недостаточная научная разработанность в теории и методике современного школьного образования определили выбор темы исследования: **«Теоретические основы оценки учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения».**

**Связь темы диссертации с приоритетными научными направлениями, крупными научными программами (проектами).** Необходимость исследования данной проблемы и разработки модели оценки учебных достижений учащихся на компетентностной основе обусловлена важностью повышения качества образования в Кыргызской Республике, интеграции в международное образовательное пространство. Тема диссертационной работы связана с тематическим планом работ лаборатории Теории и практики оценивания достижений учащихся Кыргызской академии образования и выполнена на кафедре Технологии обучения русскому и кыргызскому языкам в начальной школе КГУ имени И. Арабаева.

**Цель исследования:** Теоретически обосновать и разработать модель оценки учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения в условиях перехода на компетентностную парадигму образования.

В соответствии с проблемой, целью научной работы были определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать научно-теоретическую литературу по проблеме и на основе этого охарактеризовать современное состояние оценки учебных достижений учащихся начальной школы.

2. Осуществить ретроспективный анализ методики обучения русскому языку в начальной школе, уточнить сущность и содержание понятия «оценка учебных достижений учащихся» и обосновать методы научного исследования.

3. Разработать стандартизированный инструментарий и теоретическую модель оценки учебных достижений учащихся начальной школы с кыргызским языком обучения.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанной теоретической модели оценки учебных достижений учащихся при обучении русскому языку как второму в начальных классах и разработать рекомендации.

**Научная новизна исследования:**

– дана характеристика современному состоянию оценки учебных достижений учащихся начальной школы;

– осуществлен ретроспективный анализ методики обучения русскому языку в начальной школе, уточнены сущность и содержание понятия «оценка учебных достижений учащихся» и обоснованы методы научного исследования;

– разработаны стандартизированный инструментарий и теоретическая модель оценки учебных достижений учащихся начальной школы с кыргызским языком обучения;

– экспериментально проверена эффективность разработанной теоретической модели оценки учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения.

**Практическая значимость полученных результатов** исследования состоит в том, что создан стандартизированный инструментарий оценки уровня сформированности компетентностей по русскому языку учащихся начальных классов школ с кыргызским языком обучения; предложена и апробирована модель оценки учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения. Результаты и выводы исследования могут представлять интерес для преподавателей психолого-педагогических дисциплин, методистов и учителей начальных классов. Материалы исследования могут быть реализованы в средней школе учителями начальных классов, в высших и средних специальных учебных заведениях в ходе профессиональной подготовки учителей, а также в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов начального образования.

**Основные положения диссертации, выносимые на защиту:**

1. История формирования и развития педагогических измерений (возникновение, создание научного метода тестов, вероятностная теория педагогических измерений, применение компьютерной технологии в оценке учебных достижений учащихся) подтверждает необходимость надежной и объективной оценки учебных достижений учащихся.

2. Процесс оценивания учебных достижений учащихся – это целенаправленно организованный процесс формирования адекватной оценки, где предметом педагогических измерений является разработка стандартизированных инструментариев оценивания и эмпирические показатели.

3. Процесс оценивания учебных достижений учащихся осуществляется на основе теоретической модели, включающей следующие компоненты: виды оценивания, цель и задачи; подходы к оцениванию: системный, компетентностный, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный; принципы оценивания: объективность, доступность, прозрачность, надёжность и репрезентативность; функции оценивания: мотивационная, оценочная, корректировочная, функция обратной связи; объект оценивания, методы,

критерии оценивания; инструменты измерения, результат и анализ оценивания по уровням сформированности компетентностей.

4. Разработанная теоретическая модель оценки учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения позволит учителям-практикам получить объективную информацию о степени соответствия качества образования целям образования, будет способствовать улучшению методик обучения и повышению эффективности образовательного процесса, в котором стандартизированный тест оценки учебных достижений по русскому языку учащихся начальных классов является валидным, надежным и объективным инструментом измерения.

**Личный вклад соискателя** заключается:

- в теоретическом обосновании, разработке и апробации теоретической модели оценки учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения;

- в разработке стандартизированных инструментариев оценки учебных достижений по русскому языку как второму учащимся начальных классов;

- в публикации рабочих тетрадей по русскому языку для тестовой работы, буклетов и сборников тестовых заданий, таблиц по русскому языку, методически сопровождающих процесс обучения и оценки учебных достижений учащихся,

- в проведении педагогического эксперимента.

**Апробация результатов исследования.** Результаты исследований обсуждались и получили одобрение на:

- заседаниях лаборатории Оценки практик и инноваций в образовании Кыргызской академии образования;

- международных научно-практических конференциях в форме докладов;

- научно-методические положения, составленные по результатам исследования, отражены в предметном стандарте по русскому языку как второму для 1-4-х классов, концепции оценивания, учебных программах, в которых соискатель является соавтором, учебниках (рецензент), монографиях “Оценка

образовательных достижений учащихся начальной школы” и “Диагностика предметных компетентностей учащихся, обучающихся по стандартам нового поколения (5-6 классы)”, а также научных статьях;

- личный педагогический, научно-исследовательский опыт: 1993-2006 гг. учитель русского языка и литературы в школе, завуч, старший преподаватель кафедры языков Кызыл-Кийского филиала ОшТУ, 2006-2022 гг. – старший научный сотрудник отдела разработки стандартов, программ, сектора русского языка КАО, советник по разработке стандартов проекта “Поддержка реформ в секторе образования” ВБ при МОН КР, заведующая лабораторией оценки КАО.

**Полнота отражения результатов диссертации в публикациях.** Основные научные результаты диссертации отражены в 2 монографиях, 40 нормативных, научных и методических работах, научных статьях (в том числе системы РИНЦ, SCOPUS), изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Кыргызской Республики.

**Структура и объем диссертации** определялась логикой исследования и поставленными задачами. Она состоит из введения, четырех глав с заключениями, общих выводов и списка литературы, состоящей из 355 наименований. Общий объем диссертации – 350 страниц.

# ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1. Основные этапы формирования научной мысли об оценке учебных достижений учащихся

Научная мысль об оценке учебных достижений учащихся и трактовка категорий «педагогическое измерение» и «оценка учебных достижений учащихся» формировались довольно долгое время. Обратимся к истории науки, в которой имеются примеры о роли измерения в теоретическом обобщении и создании научной теории об оценке учебных достижений учащихся.

К. Берка пишет: «Сегодня многие историки научного знания утверждают, что современная наука выросла из измерения, без которого она немислима, и утвердила себя только благодаря измерению» [24, С. 18] Данное высказывание касается и педагогики, так как ее развитие немислимо без теории педагогических измерений.

Исследование предыстории педагогических измерений описано Калдыбаевым С.К. в его диссертационном исследовании «Теория и практика педагогических измерений» по следующим направлениям:

1. Анализ характера испытаний в античном обществе.
2. Изучение идеи мыслителей античности и классиков педагогики об индивидуальных особенностях личности.
3. Анализ опыта испытания в процессе воспитания и обучения.
4. Изучение опыта, связанного с теорией измерений.
5. Изучение педагогических идей мыслителей средневековья об испытании знаний учащихся [92, С. 53].

Если обратимся к Большой Советской Энциклопедии, то там измерение толкуется как: «...одно из древнейших операций, применявшихся человеком в практической деятельности (при распределении земельных участков, в строительном деле, при ирригационных работах и т.д.)» [38, С. 77]. То измерение, которое указывается здесь, является прямым измерением и применяется в геометрии. Затем появилось косвенное измерение, т.е. на основе

модели выполнялись измерительные расчеты. С философской точки зрения истолкование категории «измерение» послужило выработке таких категорий философии как «качество» и «количество».

Проблема измерения и оценивания в истории педагогики существовала всегда. Но научные основы заложены в трудах Аристотеля, поздние труды которого демонстрируют глубокое понимание эмпиризма [110 С. 41].

Ещё в 17 веке Я.А. Коменский был глубоко убежден в том, что методы обучения и воспитания должны быть природосообразными.

Метод обучения, предлагавшийся Я.А. Коменским, был доступен и прост, его признаки педагог изложил в «Великой дидактике». Требования Я.А. Коменского к организации процесса обучения таковы: так как в школе необходимо учить самим вещам, а не словам, обучение нужно начинать с наблюдения за этими вещами, и после этого обсуждать увиденное. Это положение Я.А. Коменский резюмировал в своем «золотом правиле» в главе XX «Великой дидактики»: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами...» [97, с 275]. То есть основным методом оценки великим педагогом предлагается наблюдение.

Четвертая часть «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» – «Пампедия» посвящена вопросам педагогики. По мнению Я.А. Коменского, этот труд посвящен воспитанию подрастающего поколения для перестройки существующего, весьма несовершенного человеческого общества. В «Пампедии» речь идет о школах зрелости и старости, в которых главным учителем и учебником является сама жизнь. Кажется, в этих мыслях великого педагога-мыслителя и лежит в зародыше ведущая идея современной концепции непрерывного образования, где проблема оценки качества образования является немаловажным его компонентом.

В связи с тем, что мы основным инструментарием оценки учебных достижений в нашем исследовании берём педагогические тесты, обратимся к истории развития тестирования. Тесты учебных достижений в педагогической науке также называют тесты школьных достижений, педагогические, дидактические, тесты учебных достижений учащихся и т.д.

Понятие «тестирование» в русском языке имеет значение «испытания с использованием тестов», в английском «тестирование» может использоваться как эквивалент экзамена, любого испытания. «Тест» в переводе с английского – испытание, проверка, проба [128, С.4].

Тест как измеритель учебных достижений возник сравнительно недавно. В конце XIX века англичанин Френсис Гальтон (F.Galton; 1882–1911) определил три основных принципа теории тестирования, которые используются и в настоящее время для стандартизации инструментария оценки:

1. Применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых.
2. Статистическая обработка результатов.
3. Выделение эталонов оценки [242, р. 148-157].

Сам Гальтон называл свои измерители *умственными тестами*. Популярным этот термин стал после выхода статьи Джеймса Мак-Кина Кеттелла (1860–1944) [209] с послесловием Ф. Гальтона. Дж. Кеттелл с целью описать образ личности через меньшее число экспериментов предложил нескольким лабораториям одновременно и в одинаковых условиях произвести 10 экспериментов (измерение скорости реакции на звук, измерение силы рук посредством динамометра, измерение скорости ассоциации при назывании 10 цветов и т.д.). На этой основе он разработал 50 «умственных тестов», которые оценивали элементарные психические процессы, где индивидуальные различия не затрагивали высших психических функций интеллекта. Дж. Кеттелл считал тест средством для проведения научного эксперимента с соответствующими требованиями, которые определяли чистоту научного эксперимента:

- одинаковые условия для всех испытуемых;



- одно и то же время тестирования;
- требования к условиям проведения тестирования: в лаборатории, где проводится эксперимент, отсутствие зрителей; качественное оборудование;
- одинаковые условия для всех испытуемых: одинаковые инструкции и четкое понимание требований;
- необходимость статистического анализа результатов, расчета среднего арифметического и среднего отклонения.

Все эти идеи Дж. Кеттелла лежат в основе классической тестологии. Вернувшись в Америку, в 1890 году Джеймс Мак Кин Кэттел первым внес в науку термин «ментальное тестирование». В своих трудах он предлагает проводить тестирование на больших выборках для достоверности показателей.

Теория тестов является наукой, объединяющей педагогику и психологию, которая на основе логических и математических моделей, строит стандартную практику разработки и применения тестов. Теория тестов помогает проводить процесс разработки надежного и валидного инструментария.

История тестологии берет истоки из исследований психологов Европы и США. Обратимся к опыту Германии, Великобритании и Франции. История становления тестирования как науки хорошо описана в книге Крокер Л. И Дж. Алгина «Введение в классическую и современную теорию тестов» [108].

В середине 80-х годов XIX столетия Вильгельм Вундт, Густав Фехнер и Эрнст Вебер, работавшие в Лейпцигской лаборатории по изучению органов чувств, определили значимость психологических измерений не только с точки зрения философии. Вундт позднее писал: «В то время от исследователя, который стремился к точности метода в любом вопросе психологии, требовалось, как со стороны философии, так и со стороны естественных наук, доказать, что его усилия обоснованы» [215]. Хотя в немецких перцептивных лабораториях изучались измерения умственных способностей, описания традиционных наблюдений определяют стандартные процедуры сбора и оценки данных.

В то же время в Великобритании ученые работали над индивидуальными различиями. Идеи Френсиса Гальтона оказали большое влияние на развитие

тестологии. Это выражается в его использовании статистических методов при измерении умственных способностей с помощью кривой нормального распределения.

На основе предложений Гальтона англичанин Карл Пирсон вывел статистическую формулу коэффициента корреляции.

$$r_{xy} = \frac{\sum(d_x \times d_y)}{\sqrt{(\sum d_x^2 \times \sum d_y^2)}}$$

Величина коэффициента корреляции ( $r$ ) показывает степень тесноты связи между явлениями, или между двумя переменными. К примеру, в нашем случае, переменными могут быть достижения учащихся и средства обучения, т.е. как качество основного средства обучения, учебника, может влиять на уровень знаний детей и т.д.

Вклад в качество развития тестологии внес француз Альфред Бине (Binet A.; 1857–1911). А. Бине основал современные тесты диагностики уровня интеллекта. А. Бине и Т. Симон (Simon T.; 1873–1961) являются авторами серии тестов для детей от 3 до 11 лет. Данными тестами впервые были определены индивидуальные различия между детьми вышеуказанного возраста с помощью измерения их умственного развития, т.е. разделения их на слабоумных и нормальных детей, далее они выделили уровни интеллектуального развития нормальных детей.

Достижения Бине и Симона продвинули тестирование от уровня научных упражнений до уровня прикладных методов. Как клинические психологи они разрабатывали методы, выявляющие детей, отстающих в развитии. Результатом их исследований стала процедура измерения интеллекта. Бине также известен тем, что разработал рабочую методику для конструирования и валидации теста. Бине отверг «кабинетный подход». Процедура Бине на большом количестве детей проверяла сотни заданий, и отбирались только те из них, которые наиболее разделяли детей. Затем Бине и Симон отбирали для каждого возрастного уровня набор различных задач, которые большинство детей данного возраста должны решать успешно, например:

3 года – указать глаза, нос, рот;

7 лет – определить пропуски на рисунке, повторить пять цифр;

11 лет – критиковать предложения, содержащие несуразности [108].

По результатам исследования Бине определял «ментальный возраст» тестируемых, который сравнивался с хронологическим возрастом для более адекватного распределения обучаемых в учебных ситуациях. Таким образом, Бине, в дополнение к организации практики эмпирического анализа заданий, ввел также понятие нормы для объяснения оценок, которое до сих пор применяют современные тестологи.

В 1911 году ими разработана шкала для 15 лет с измененными заданиями. Они попытались стандартизировать шкалу. Станфордская шкала интеллекта Бине в новой редакции теста разработана Левисом Мадисоном Терменом (Terman L.M.; 1873-1961), в которой количество тестов с 54 увеличено до 90, впервые выработаны инструкции для предъявления отдельных субтестов [214].

Карл Пирсон в 1896 г. основал теорию корреляции. На основе трудов Пирсона появилась прикладная статистика.

Затем английский ученый Чарльз Эдвард Спирмен (1863 – 1945) продолжил изучать теорию корреляционного анализа для стандартизации тестов.

В 1917–1918 гг. в США впервые появились не индивидуальные, а групповые тесты для военных, принципами которых были:

1. Принцип ограничения во времени.
2. Принцип детализированной инструкции при проведении и при подсчете.
3. Введены тесты с выборочным методом формирования ответа с указанием в случае незнания или сомнения выбирать ответ наугад.
4. Подбор тестов после статистической обработки.

С начала XX века начала развиваться педагогическая тестология. По классификации В.А. Макколла тесты делятся на *педагогические* (Educational Test) и *психологические* (Intelligence Test). Педагогические тесты измеряют уровень успешности учащихся.

В 1904 году Эдвард Ли Торндайк опубликовал первую книгу по теории тестов «Введение в теорию ментальных и социальных измерений», в которой рассматривает проблему измерений в психологии. В 1914 году Э.Л. Торндайком опубликована вторая книга «Теория умственных и социальных измерений» [182], которая действительно была признана первым учебником по теории тестов, изучение которой стало составной частью учебного плана подготовки аспирантов в области психологии и педагогики и составило основу классической теории тестов, определяющих способности, учебные достижения, личностные характеристики и интересы личности.

В 1915 году Р.М. Йерксом созданы тесты, которые отличаются формой подсчета результатов тестирования. Возрастные доли А. Бине заменены тем, что тестируемому за каждый правильный ответ насчитывается определенное количество баллов, что делает более эффективным подведение итогов тестирования.

В 1917 году в США запущен проект группы психологов (Бингем, Терман, Уэлл, Йеркс и др.), где разработано для всего военного персонала Министерства Обороны США групповой экзамен в пяти форматах.

В 1918 году А. Отис разработал тесты для школьников. Американские психологи начали создавать «интеллектуальные» тесты для школ. Начали создаваться частные организации и государственные службы по тестам. В 1926 году был принят тест SAT – «Scholastic Aptitude Test», это унифицированный тест выпускной для колледжей и вступительный для вузов США.

В конце XIX века внедрение тестов началось в России. До 1917 года ученые не занимались проблемами тестирования. Впервые за годы советской власти к вопросам педагогических измерений обратились в 1925 году вместе с созданием тестовой комиссии, организованной в Институте методов школьной работы, которая должна была разрабатывать стандартизированные тесты для школы. В 1926 году разработаны тесты по следующим предметам: природоведение, арифметика, геометрия, география, чтение и понимание, орфография. Тесты

разработаны известными российскими учеными-педагогами и психологами: М.С. Бернштейн [27], П.П. Блонский [31], А.П. Болтунов [40] и др.

В 1927 году вышла книга С.М. Василейского «Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований» [45], в которой рассматриваются теоретические и практические вопросы разработки и применению на практике тестов. Это была первая книга, где представлена методика составления инструментариев педагогического измерения. С.М. Василейский рекомендовал методику и технику анкетирования и его обработки, не потерявшие актуальности до сих пор.

В 1920-е годы Педологическая лаборатория министерства образования РФ во главе с Е. Гурьяновым [65] разработала следующие тесты:

1. Тесты для определения уровня умственного развития.
2. Тесты уровня сформированности навыков чтения, счета и письма.
3. Тесты проверки умственной одаренности.

Группа под научным руководством П.П. Блонского [32] проверила шкалу Бине-Симона, создала стандарты образования и разработала тесты достижений.

В конце XIX века ученые во главе с Стенли Холла пришли к выводу, что нельзя рассматривать психическое развитие ребенка в отрыве от его физического развития. Создана основа для создания новой науки педологии (пропагандистами были Румянцев, Нечаев), направленной на изучение возрастного развития ребенка.

В экспериментальной педагогике, которая зародилась в 1860 году после выхода книги К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», необходимы статистические данные и их обработка. В советской педагогике статистика сначала развивалась на примере измерения физических данных ребенка. «Разработка стандартов физического развития потребовала применения более усовершенствованных статистических приемов. Статистика завоевывает прочное положение в изучении развития ребенка, главным образом роста его. Знание различных явлений роста детей становится более точным. В то же время отчасти самостоятельные работы советских ученых, отчасти работы

заграничных ученых выяснили огромное значение для роста желез внутренней секреции. Так разрабатывалась одна из самых основных проблем педологии – проблема роста (Штефко, Николаев, Мильман, Маслов)» [40, С. 31].

В качестве рабочего определения педологии Блонский предлагает следующее: «педология – наука о возрастном развитии ребёнка в условиях определенной социально-исторической среды. ... работая над проблемой развития, педология служит не только педагогике, но и философии» [40, С. 36].

Но постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», которое было принято в 1936 году, приостановило развитие педологии и тестологии в СССР. Тесты были признаны коммунистической партией как буржуазное средство дискриминации и были запрещены для использования их в школе. Здесь отметим несколько моментов из уроков педологии, которые напоминают современную действительность:

1) кадровая нехватка из-за быстрого развития педологии, так как «когда открылись финансируемые педологические лаборатории, туда ринулось много профессионально некомпетентных людей. Неудавшиеся чиновники, учителя, физиологи, врачи стали занимать места, которые, как им казалось, не требуют специальной подготовки. Рекомендации педологов были некомпетентные и вызывали протесты учителей» [40, С. 30-31]

2) педологи увлеклись собственно методиками обследования: «увлечение разработкой исследовательских приемов приводило к тому, что для части педологов шлифовка и набор методов имели самодовлеющее значение. Свое призвание и главную цель они видели в изучении воспитанников с помощью разнообразных процедур. Многие из них, оправдываясь, говорили, что педологи должны изучать ребенка, а воспитывать его обязаны педагоги. Такое разделение функций возмущало педагогов» [39, С. 33-54].

3) незаинтересованность управленцев в объективных результатах исследований педологов. «Сами вопросы и предлагаемые ответы вызывали панику. В тестах для красноармейцев авторы ставили такие вопросы и формулировали следующие альтернативные ответы. «*Кто такой Сталин?*

Анархист, коммунист, меньшевик, эсер. *Кто такие белогвардейцы?* Коммунисты. Контрреволюционеры. Крестьяне. Служащие... *Что такое 1 Мая?* Начало весны. Рабочий праздник. Траурный день. Церковный праздник... *С чем борется ГПУ?* С безграмотностью. С контрреволюцией. С кооперацией. С революцией». Из материалов этого исследования видно, что полуграмотные, а иногда совсем неграмотные красноармейцы не знали своих вождей, не разбирались в политических и идеологических вопросах. На вопрос, *кто является соглашателем*, 20% ответили: Керенский, а 30% назвали Ленина» [40, С. 30–31].

Современные глобализационные процессы повлияли на совершенствование педагогического тестирования. В настоящее время оценка качества образования имеет большое значение, так как всё больше стран понимают преимущества сопоставления учебных достижений с международными стандартами. В этой связи актуальными являются международные сравнительные исследования как PISA, PIRLS, TIMSS и других, результаты которых помогают оценить эффективность функционирования систем образования.

Начиная с 1959 года проводятся основные крупномасштабные международные исследования при поддержке неправительственной организации Международная ассоциация по оценке школьной успеваемости (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement), куда входят более 45 стран. Первое исследование проводилось в 1959–1966 гг. с участием 13 стран. [127, С. 11].

Россия в международных сравнительных исследованиях качества образования участвует с середины 90-х годов XX века: естественно-математическое образование – TIMSS; PISA (Programme for International Student Assessment) – с 2000 года; PIRLS–2001, PIRLS–2006; информационные технологии – SITES (Second Information Technology in Education Study) – сравнительное исследование применения информационных и коммуникационных технологий в образовании.

PISA – программа международной оценки обучающихся «Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии» осуществляется Организацией экономического сотрудничества и развития OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) и проводится трехлетними циклами, начиная с 2000 года. В 2022 году завершился седьмой цикл программы.

Кыргызстан участвовал в PISA в двух циклах: 2006 и 2009 годах, результаты которых требуют модернизации системы образования. Во всех этих исследованиях инструментарием измерения уровня достижений учащихся является тест.

В условиях стремительного развития инновационных компьютерных технологий с применением более сложных математических и статистических моделей к обработке данных тестирования, за последние двадцать лет теория тестов стремительно продвинулась вперед.

Метод теста важен и ценен с педагогической точки зрения, так как способствует точному анализу процесса обучения с точки зрения статистики, корректировать и искоренять ошибки, планировать перспективы. Правильная интерпретация и использование результатов тестирования, понимание закономерностей теста позволит педагогу повысить уровень педагогического процесса, самооценки профессиональной деятельности, способствуя адекватной оценке учебных достижений, и руководителю образовательной организации – определить стратегию развития, корректировать управленческие решения.

В теории тестов одно из центральных мест имеет понятие нормальное распределение, представляющее собой теоретическое распределение для непрерывной переменной, измеренной на бесконечной популяции.

В начале XIX века ученые Квателет и Гальтон обнаружили, что для большого количества наблюдений латентных характеристик людей можно приблизительно изобразить с помощью кривой колоколообразной формы, которая называется *нормальной кривой*. Теоретическая нормальная кривая – это графическое представление математической функции, полученной Карлом



Гауссом (немецкий математик). Форма нормальной кривой определяется уравнением

$$y = \frac{1}{\sqrt{2\pi}\sigma} e^{-1/2(X - \mu)^2/\sigma^2}$$

В данном уравнении  $y$  – высота кривой над заданным значением  $X$ ;

$\sigma$  – стандартное отклонение распределения  $X$ -оценок и  $\mu$  – среднее значение.

В данном уравнении есть две константы:

число  $\pi \approx 3,1416$  и число  $e \approx 2,718$ , являющееся основанием натуральных логарифмов.

Поскольку величины среднего значения и стандартного отклонения отличаются для каждой выборки наблюдений, уравнение, данное выше, определяет не единственную кривую, а скорее семейство кривых, которое все описывает общими свойствами.

Пользование  $M$  (средняя арифметическая),  $SD$  (стандартное отклонение) и  $V$  (коэффициент изменчивости) в педологии основано на предположении, что при достаточной многочисленности данной совокупности имеется больше всего шансов встретиться в ней именно с этими величинами. Но это предположение верно тогда, когда кривая распределения (частот) различных величин по отдельным членам данной совокупности симметрична. ...существенно важно знать степень асимметрии распределения ( $As$ ). Если  $As < 0,25$ , асимметрия считается небольшой, а если  $As > 0,50$  – асимметрия большая [40, С. 55].

Мы согласны с В.С. Аванесовым, исследователем теории педагогических измерений, который в своем труде отмечает: «Всякая попытка определить точное время возникновения тестов напоминает стремление географов найти точное начало большой реки, вытекающей множеством ручейков из обширного болота. Примерно так же обстоит дело и с тестами. Для изучения истории тестов вначале изучить предысторию – то самое болото, из которого и вытекает их подлинная история» [3, с. 5-6]. Действительно, чтобы подлинно написать историю, нужно знать ее предысторию.

В конце XX века особо актуальной стала проблема обеспечения качества образования. Это связано с внедрением в стране рыночной экономики. Работодатели больше нуждались в специалистах, готовых к изменениям, способных успешно применять усвоенные знания в жизненной, часто в проблемной ситуации. От того, какой выпускник выходит из стен школы, зависит каким будет будущее общество. В этой связи одной из приоритетных целей образования стало повышение качества образования. Что значит качество образования? Это соответствие результатов требованиям стандартов, ожидаемым результатам, заказу государства. Качество образования – это прежде всего качество системы образования. Рассмотрим качество образования на нескольких уровнях:

- национальном уровне;
- региональном уровне;
- на уровне вузов и школ;
- на уровне образовательной программы;
- на уровне преподавателя;
- на уровне обучающегося. [118, с. 60].

Система оценки качества образования в нашей республике должна развиваться на принципах адекватности, достоверности и надежности.

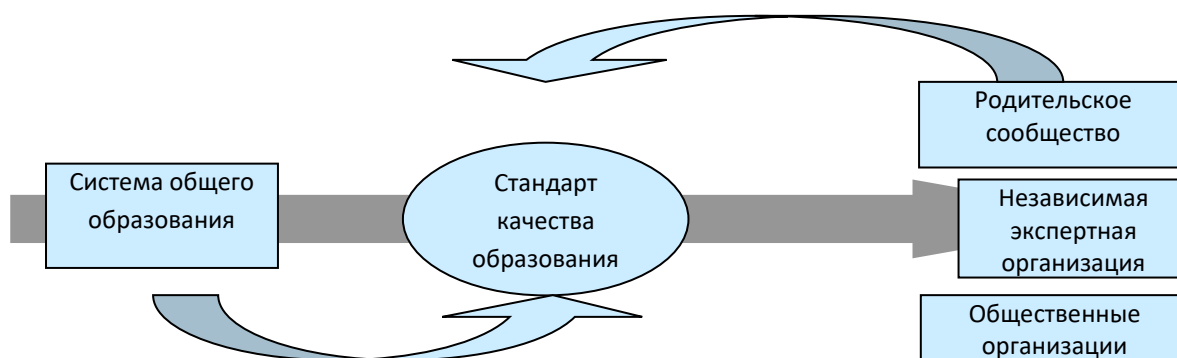


Рис. 1.1 Система оценки качества образования

Создание системы оценки качества образования является инструментом достижения педагогических целей и принятия управленческих решений.

Внедрение целостной системы оценки качества образования позволит решить ряд значимых задач, направленных на повышение и управление качеством образования:

- разработка процедур, технологий и инструментария измерения образовательных результатов на индивидуальном, групповом уровнях, а также на уровне организации и системы образования;
- принятие обоснованных управленческих решений по повышению качества образования органами управления образованием различных уровней;
- обеспечение педагогов обратной связью и информацией для совершенствования педагогической практики;
- обеспечение объективности при аккредитации и лицензировании образовательных организаций, сертификации и аттестации кадров;
- развитие программ подготовки и повышения квалификации специалистов в области педагогических измерений и оценки качества образования. [131, С. 3].

Чтобы повысить качество образования, необходима систематическая объективная информация о современном состоянии образования, которая получается по результатам педагогической оценки. Понятие педагогической оценки мы видим в результатах определения уровня достижения ожидаемых результатов. К педагогической оценке относятся наблюдение, сравнение, синтез и анализ, обобщение. Педагогическая оценка на современном этапе развития системы образования – это подведение итогов о результатах учащихся в формате сформированности у них ключевых и предметных компетентностей. «Как следует из определения, педагогическая оценка состоит из процесса оценивания и самой оценки, как итога оценивания. В литературе оценивание характеризуется как формализованное или субъективное (экспертное) определение отношения к сущности и значимости чего-либо. А оценка трактуется как интегральный (суммарный) результат оценивания, который может быть получен опытным путем и выражает в принятой условной или словесной форме отношение к

объекту, заключение о его значимости и соответствии установленным требованиям» [246, С. 35-36].

Таким образом, оценивание бывает количественным и качественным. Количественное (формализованное) оценивание связано с математическими методами, где важны объективизация процедуры оценивания, стандартизация условий, надежность и валидность. Здесь используются стандартизированные педагогические тесты.

Качественное же оценивание осуществляется учителем путем наблюдения, устных и практических методов. Педагогическое оценивание, являясь важным компонентом образовательного процесса, влияет не только на результат обучения, но и сам процесс обучения. Оценивание обеспечивает информацией, которая помогает проводить обратную связь и корректировать деятельность учителя и учащихся. В этой связи, мы можем отметить три подхода к интерпретации проблемы оценивания:

- 1) Информационно-констатирующий;
- 2) Диагностико-обучающий;
- 3) Контрольно-рефлексивный.

Итак, педагогическое оценивание мы расцениваем как целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса, где необходимо добиться соответствия результатов обучения требованиям государственного образовательного стандарта, формирование ключевых и предметных компетентностей и самооценки. В нашем понимании это обусловит развитие активности учащихся и навыков самоконтроля. Относительно целей оценивания также ученые не сходятся в одном мнении. Одни исследователи целями оценивания считают сравнение полученных результатов с заданным. Вторые определяют цель оценивания как выявление уровня познавательной деятельности учащихся. Другие – как соответствие знаний учебной цели. Анализ же научной и методической литературы помогает выделить следующие цели оценивания [140]:

- своевременное выявление пробелов в знаниях и их устранение;

- определение и устранение причин ошибок;
- развитие интереса и мотивации к предмету (Ш.А. Амонашвили, С.И. Архангельский);
- формирование навыков самооценки и взаимооценки (Б.Г. Ананьев, В.Г. Кукла);
- прогнозирование успеваемости (О.И. Чередниченко).

Концепт педагогическая оценка тесно связана с понятиями педагогический контроль, педагогическая диагностика и педагогический мониторинг. Понятие педагогический контроль подвержено глубокому исследованию в советской педагогике. «В 20-е годы в школьной практике использовался термин “учет успеваемости”. В 40-х годах этот термин заменен термином “проверка знаний и умений учащихся”. А в 60-е годы стали пользоваться термином “контроль знаний и умений учащихся”. По учебнику дидактики контроль означает выявление, установление и оценивание знаний учащихся, т.е. определение объема, уровня и качества усвоения учебного материала, выявление успехов в учении, пробелов в знаниях, навыках и умениях у отдельных учеников и у всего класса для вынесения необходимых корректив в процесс обучения, для совершенствования его содержания, методов, средств и форм организации» [87, с. 210].

В учебниках по педагогике также отмечается, что «проверка включается в контроль как составная часть, задача которой заключается в выявлении уровня успеваемости, в сравнении их с требованиями учебных программ. Видно, что контроль и проверка осуществляется с целью оценивания результатов обучения. В большинстве учебников по педагогике и дидактике отдельно подчеркиваются понятия “контроль и оценка” или “проверка и оценка”. Педагогическая оценка тесно связана с понятием “педагогическая диагностика” и имеет с ним общую содержательную область. В учебнике педагогики отмечается, что диагностика – «это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов» [220, с. 544].

Также мы согласны с характеристикой педагогической диагностики как системой деятельности педагогов и педагогических коллективов, призванная выявить определенные свойства личности для оценки результатов обучения, образования и обучения. Педагогическая деятельность невозможна без педагогической диагностики, которая определяет состояние системы образования, выявляя причины ошибок и прогнозируя перспективы. Объектами педагогической диагностики также используются и компоненты учебного процесса: цель, содержание, методы, формы и средства обучения. Как отмечает И.П. Подласый: «Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего хода событий» [220, с.544].

Рассмотрим другой концепт – мониторинг. “Мониторинг в образовании, – отмечает А.Н. Майоров, – это система сбора, обработки и распространения информации об образовательной системе и отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз ее развития” [164, С. 141]. Мониторинг – сложный концепт, представляющий собой научный метод наблюдения объектов для анализа образовательного процесса и принятия управленческих решений. Компонентами мониторинга являются:

- сбор информации;
- обработка и систематизация информации;
- анализ и оценка информации;
- обобщение и интерпретация полученных результатов;
- принятие необходимых мер по улучшению ситуации.

Мониторинг на уроке тесно связан с оценкой учебных достижений учащихся, отличаясь технологичностью и, являясь также, как и педагогическая диагностика, концептом более обширным, чем педагогическая оценка.

В современном образовании важно формирование ключевых и предметных компетентностей, развитие умений самостоятельно решать проблемы, что

требует изменения подходов к системе оценивания УДУ. В педагогической науке под оцениванием понимается процесс сравнения, достигнутого обучающимися уровня усвоения знаний с эталонными представлениями, зафиксированными в Государственных образовательных стандартах и описанными в учебных программах. Исходя из анализа психолого-педагогических исследований зарубежных и отечественных ученых, оценка учебных достижений учащихся рассматривается нами как процесс и результат сравнения учителем уровня усвоения учащимися знаний, умений и навыков, а в настоящее время компетентностей в соответствии с требованиями (эталонами), которые определяются образовательным стандартом и школьными программами. Под учебными достижениями учащихся мы подразумеваем процесс и результат обучения, продвижения учащегося от своего прежнего уровня к новому уровню учебной подготовки, заданному образовательным стандартом. В качестве функций контроля, оценки в психолого-педагогической литературе выделены следующие: ориентирующая, стимулирующая, воспитывающая (Б.Г. Ананьев); контролирующая (И.П. Подласый, Г.М. Коджаспирова, П.И. Пидкасистый, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан); образовательная (обучающая), воспитательная (воспитывающая) (В.А. Сластенин, Г.М. Коджаспирова, П.И. Пидкасистый и др.); развивающая (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сластенин, И.П. Подласый и др.); стимулирующая (И.П. Подласый); корректирующая, информационная (П.И. Пидкасистый) и др. Оценка как зафиксированный результат процесса оценивания может выражаться условными отметками, вербальными символами («зачтено», «не зачтено»), оценочными суждениями («молодец», «умница»), символами («смайлики», «звездочки», «солнышки»). Педагогическая оценка в исторической ретроспективе показывает, что балльная система оценки возникла в XVI веке в иезуитских школах. В российской школе до 1846 г. не было единой оценочной шкалы для образовательных учреждений, а с 1846 г. официально была введена пятибалльная система оценки, которая просуществовала до конца 1917 г. В 1918 г. Отметки были отменены и восстановлены, а в советской школе в 1935 г. –

введена сначала словесная оценка, а с 1944 г. – цифровая пятибалльная система оценки. В 1998 г. Письмом Министерства общего и профессионального образования РФ № 156 1/14-15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» утверждена 4-балльная система оценки. Следует заключить, что основная тенденция в развитии системы контроля и оценки учебных достижений школьников заключается в постоянном ее изменении.

«Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью. Как видим, в диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий. Контролирование, оценивание знаний, умений обучаемых включаются в диагностирование как необходимые составные части» [220]. «Процесс эвалюации охватывает постановку целей, определение методологического подхода (как правило, с опорой на динамические методы анализа изменений характеристик обучаемых в условиях сочетания количественных и качественных методов измерения), разработку логических и математических моделей проведения процесса эвалюации, разработку дизайна исследования, выбор методов сбора и анализа информации (как правило, с преимущественным использованием аппарата педагогических измерений и статистических методов, не исключающих широкого применения качественных экспертных оценок), разработку инструментария, сбор эмпирической информации, обработку, анализ и интерпретацию данных эвалюации для принятия управленческих решений в целях повышения качества образования. Таким образом, эвалюация понимается как спектр различных направлений анализа процесса и результатов образования,



обеспечивающий по совокупности научно-обоснованные решения для управления его качеством» [103].

Впервые термин эвалюация появился в зарубежных странах в конце 60-х в начале 70-х годов прошлого века в социальных науках для обозначения оценки результативности экспериментальной деятельности на основе изучения и анализа эмпирических данных [214, С. 122].

Термин эвалюация не используется руководителями в системе образования, концепт понимается как синоним концепта оценка качества образования. В переводе с английского термин evaluation означает оценку ценностей, но их значения концептов «оценка» (assessment) и «эвалюация» не равнозначны и не синонимичны. На сегодняшний день наиболее полной считается определение эвалюации в образовании как «интегративной характеристики, включающей весь спектр теоретико-методологических и практических работ по систематическому исследованию качества результатов и процесса образования, анализируемых на основе единой методологии, сочетания количественных и качественных методов для отслеживания характера и динамики изменений оценок по совокупности показателей качества, учета влияния факторов, в том числе находящихся вне зоны влияния системы образования [102, С. 54].

Таким образом и развивались основные этапы формирования научной мысли об оценке УДУ, начиная от И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, которые не желали отягощать учебный процесс и учеников баллами или отметками, и до современных ученых Ш.А. Амонашвили и др., которые предлагают безотметочное оценивание.

## **1.2. Оценка учебных достижений учащихся в системе образования Кыргызской Республики**

Приоритетным направлением политики образования в Кыргызской Республике является обеспечение качества образования, это трактуется в нормативно-правовых актах КР (Закон КР «Об образовании», 2003; Национальная стратегия устойчивого развития Кыргызской Республики на период 2013-2017 годы, 2013; Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года, 2013; Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы; Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2021-2040 годы; Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Кыргызской Республики, 2014; Образовательные стандарты по предметам, 2015-2018 гг.).

Законодательная база оценки УДУ также закреплена в таких нормативных документах как Закон «Об образовании», 2003, Государственный образовательный стандарт среднего общего образования, 2014, Концепции развития образования в КР до 2020 и 2040 гг. и др.

Являясь основной целью системы, повышение качества образования находится в центре всех НПА и требует ответов на следующие вопросы:

- 1) Как достичь качественного образования?
- 2) Какие факторы влияют на качество образования?
- 4) Какие механизмы, инструментарии оценивания необходимы для этого?

В Законе «Об образовании» указано, что образовательные организации, кроме дошкольных и дополнительного образования, прошедшие лицензирование и последующую государственную аккредитацию (аттестацию), выдают выпускникам, полностью освоившим основные общеобразовательные программы и выдержавшим итоговую государственную аттестацию, соответствующий документ об образовании (не более одного на каждую образовательную организацию) и (или) квалификации государственного образца. [99]

Следующим из основных документов, регламентирующих оценивание достижений учащихся, является Государственный образовательный стандарт среднего общего образования, в котором четвертый раздел посвящен оцениванию учебных достижений учащихся. В новых предметных стандартах этот же раздел описывает, какие стратегии оценивания использовать на определенном предмете. В стандартах нового поколения формирование предметных и ключевых компетентностей расписаны в формате ожидаемых результатов по классам. И оценивается достижение ожидаемых результатов на трех уровнях: репродуктивный, продуктивный, креативный [79].

Другим важным документом по оцениванию учащихся является «Положение о проведении государственной итоговой аттестации выпускников и порядке перевода учащихся в последующий класс в государственных и негосударственных образовательных организациях Кыргызской Республики», в котором представлены организационные моменты проведения итоговой аттестации и порядке перевода учащихся в следующий класс. Согласно этому документу, аттестационные экзамены проводят сами школы, а материалы (Типовые билеты для выпускных экзаменов за курс основной школы и за курс средней школы, экзаменационные материалы) разрабатываются научными сотрудниками КАО в соответствии с госстандартами, а тесты разрабатываются НЦКОИТ при МОиН КР.

В Кыргызской Республике разработано и действует «Положение, регулирующее проведение Общереспубликанского тестирования абитуриентов и конкурсное распределение государственных образовательных грантов». / 2006 года за № 404, и Приказ МОиН КР об утверждении «Порядка приема в высшие учебные заведения Кыргызской Республики» [223].

Качество (результат) образования в Кыргызской республике в большей степени не соответствует ожиданиям потребителей [172, с.58].

Происходящие изменения приоритетов в системе образования в мире в целом, и в частности в Кыргызстане за последние годы (изменение образовательной парадигмы, переход на компетентностный подход,

непрерывное самообразование, овладение новыми информационными технологиями и др.) нашли отражение в вопросах обновления содержания и структуры образования – развитие адекватных современным требованиям методов и средств оценки учебных достижений обучающихся.

Система оценки учебных достижений учащихся, должна основываться на понимании результата образования как социальной компетентности. Именно в рамках этого понятия можно описать то, какими свойствами должна обладать личность, чтобы она могла противостоять трудностям современного общества и справляться с требованиями динамичной, развивающейся, во многом противоречивой и агрессивной социальной среды. В настоящее время социальная компетентность становится все более значимой во всех сферах социальной жизни человека, и признается интегративной характеристикой современного человека (Крокинская О.К., Баранова Л.А., Куницына В.Н. и др.). Само качество социальной компетентности характеризует человека, успешно прошедшего социализацию и способного к адаптации и самореализации в условиях современного общества.

В настоящее время, как нами отмечено выше, целью образования является личностное развитие и саморазвитие обучающихся и формирование у них ключевых и предметных компетентностей. Также особо актуальной эта проблема стала в условиях, когда странам СНГ необходимо обеспечить качество содержания образования, соответствующее мировым стандартам [172; 173, с. 3-7]. Качество образования по мировым стандартам достижимо, если традиционные функции обучения и воспитания трансформируются в функцию содействия образованию ученика. Создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности ученика в образовательном процессе и формирования у него мотивации к непрерывному образованию, – ведущая функция профессионально-педагогической деятельности учителя [94].

По результатам анализа системы оценивания в Кыргызской Республике международными экспертами СИО в рамках проекта «Сельское образование»

по компоненту «Оценивание» (2006), был сделан ряд заключений:

- В настоящее время оценка знаний учащихся не основана на едином стандарте и, как следствие, невозможно сравнивать между собой оценки учащихся разных школ и даже разных классов в одной школе.

- Оценка знаний плохо дифференцирует знания учащихся. Зачастую оцениваются личные качества, а не академические достижения учащихся.

- Оценка знаний в школах очень субъективна и отражает лишь навыки воспроизведения заученного материала, несмотря на то что учителя понимают, что эти навыки, отнюдь, не самые важные.

Методы оценивания негибкие и не мотивируют учащихся.

В системе оценивания отсутствует эффективная система сбора данных, их анализа и отчетности» [209].

Со ссылкой на интервью министра образования и науки КР от 10 марта 2017 г. С С. Бегуновой, мы можем сказать, что участие Кыргызстана в 2006 и 2009 годах в международном сравнительном исследовании оценки учебных достижений обучающихся (PISA) показало, что более 80 процентов наших учащихся не достигли минимального уровня международного стандарта по естественнонаучной, математической и читательской грамотности. Это был своего рода шок, и в 2010 году, несмотря на политические события, правительство обратилось к международным партнерам с просьбой о проведении Обзора политики страны в области образования. Мы должны были понять причины такого положения дел и определить, какие меры необходимо принять ради изменения ситуации. Результаты этого обзора были следующие:

По итогам обзора было отмечено, что структура, концептуальные основы и содержание учебных программ таковы, что они скорее препятствуют достижениям учащихся, налицо перегруженность в предметах и часах, а время, выделяемое на практические и креативные интегрированные формы обучения, слишком ограничено.

Здесь приведём пример увеличения учебной нагрузки в Кыргызстане. Если в 1991 году в школе изучалось 17 предметов, то сейчас мы имеем 26.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента показали следующие данные.

Мы выше уже упоминали, что содержание образования, доставшееся нам в наследство от советской школы, было нацелено на усвоение знаний, умений и навыков. Развитие личности и ее компетентности оставались за пределами целей образования. К построению содержания использовался традиционно информационно-объяснительный подход, результатом чего стало перенасыщение учебных предметов, построение их как урезанных и адаптированных вузовских курсов, отсутствие целостности и системности в содержании образования.

Школьное образование во всем мире имеет три ступени обучения: I ступень – начальное образование, II ступень – основное образование, III ступень – среднее образование. В странах с высоким уровнем учебных достижений по результатам международных исследований, таких как Финляндия, Сингапур, Южная Корея, Япония, Швейцария, Швеция, Дания, Франция и др. на начальной ступени образования дети обучаются до 6-ти лет, в основной ступени 3 года и в старшей ступени 3 года.

В нашей практике используется несколько иные возрастные границы: в первой ступени 4 года, во второй ступени 5 лет и в третьей ступени 2 года, т.е. переход с первого на второй ступень осуществляется на более ранних возрастах. Это обстоятельство учителями оценивается неоднозначно. Они сетуют на то, что при переходе в 5 класс дети начинают резко отставать в освоении предметов, снижается успеваемость и т.д. И причиной этому является не то, как утверждают некоторые, что в пятом классе их начинают обучать учителя-предметники, а они привыкли к одному учителю.

Специалисты, ученые-психологи, в периодизациях психического развития ребенка (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.) выделяют границу младшего школьного возраста как 11 лет. В этом возрасте, по их мнению, происходит переход от наглядно-действенного и наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.

Лишь к 11 годам у школьников созревает и формируется та когнитивная база, которая необходима для успешного овладения основами наук, что является целью и содержанием обучения в основной школе [145, с.110].

Чему же нужно обучать в начальной школе? Если проанализируем учебные планы развитых стран и отечественный учебный план, по набору предметов они мало чем отличаются. И там, и у нас обучают математике, языкам, естествознанию, музыке, рисованию, физической культуре, домоводству и др. Но ведь здесь вопрос в том, на чем делается акцент при изучении данных предметов.

В Сингапуре определено семь результатов, которые нужно сформировать к концу начальной школы:

- уметь размышлять и выражать свои мысли,
- проявлять живой интерес к вещам вокруг,
- уметь отличать хорошее от плохого,
- уметь строить дружеские отношения,
- любить Сингапур и др.

В Японии академическим результатам отводится приблизительно 10%, а остальные 90% формируют отношение со сверстниками, физическая подготовка, гигиена, личностные качества и привычки и т.д.

Если у нас в начальной школе в языковой области изучается три предмета: родной язык, второй язык и иностранный, то в Японии – только один предмет – японский язык (272 часа в 1 классе, 280 часов во 2 классе, 235 часов в 3 и 4 классе, 180 часов в 5 классе и 175 часов в 6 классе). В Кыргызстане кыргызскому языку в начальной школе дается 912 часа (198 часов в 1 классе, по 238 часов во 2, 3 и 4 классах). Если сравнить количество часов на родной язык в 1-4 классах, разница небольшая, в Японии – 907 часов, в Кыргызстане – 912 часов.

А по результатам читательской грамотности PISA-2009 Кыргызстан занял 65 место, тогда как Япония -8-12 место.

Предметы «Музыка», «Физическое воспитание» и «Рисование» в Японии дети изучают в 2 раза больше чем наши дети. Предмет «Домоводство», которого

у нас в учебном плане нет, учит детей ухаживать за пожилыми людьми, делать уборку, заниматься общественно полезной деятельностью.

В материалах по образованию ЮНЕСКО, определено семь областей знаний, подвергающихся оценке (ЮНЕСКО – 2014)

1. Физическое благополучие.
2. Социальная и эмоциональная сфера
3. Культура и искусство.
4. Грамотность и коммуникация.
5. Познание и обучаемость.
6. Математика и счет.
7. Наука и технология.



**Диаграмма 1. Семь разделов знаний**

*Примечание. Этот проект параметров предназначен для определения областей знаний, поддающихся оценке, исключительно Целевой Группой по показателям обучения. Он не предназначен для использования в качестве базы для издания правил, учебных программ*

Рис. 1.2 Семь разделов знаний

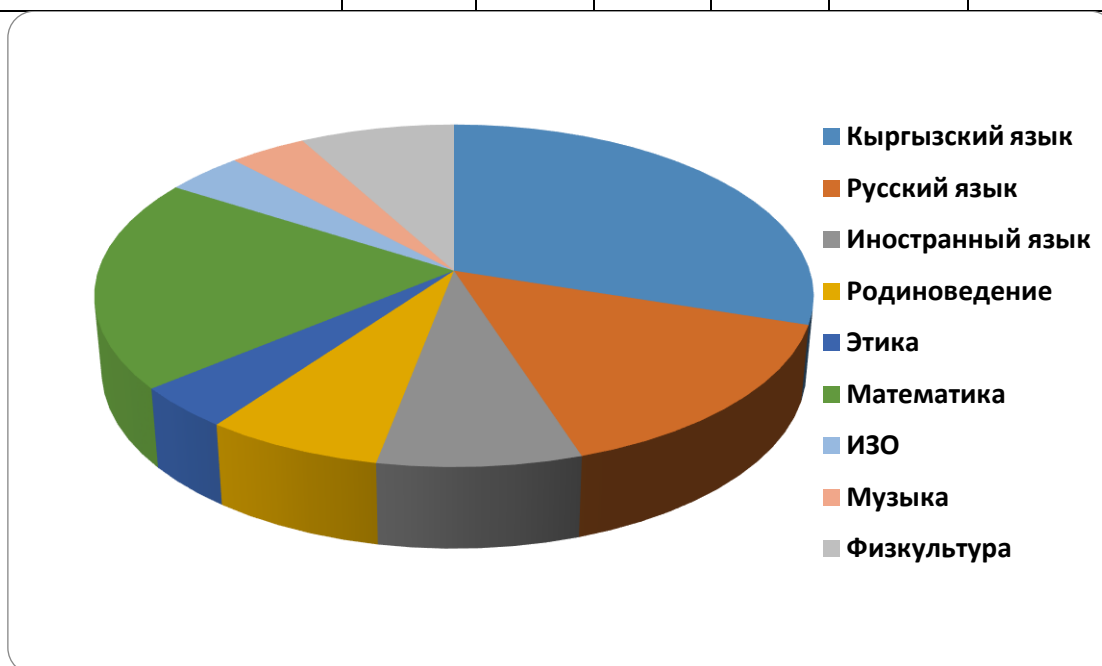


А в Кыргызстане базисный учебный план в начальных классах в школах с кыргызским языком обучения имеет следующее наполнение.

Таблица 1.3.2.

Базисный учебный план общеобразовательных организаций Кыргызской Республики на 2017-2018 учебный год

№	Наименование предметов	Количество часов в недельной нагрузке				Всего	% соотношение
		I	II	III	IV		
1	Кыргызский язык	6	7	7	7	27	<b>30</b>
2	Русский язык	3	3	3	3	12	<b>14</b>
3	Иностранный язык			2	2	4	<b>5</b>
4	Родиноведение	1	1	1	1	4	<b>5</b>
5	Этика	1	1	1	1	4	<b>5</b>
6	Математика	4	5	5	6	20	<b>22</b>
7	ИЗО	1	1	1	1	4	<b>5</b>
8	Музыка	1	1	1	1	4	<b>5</b>
9	Физкультура	2	2	2	2	8	<b>9</b>
	<b>Итого</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>87</b>	100%



### Диаграмма 1.3.1. Процентное соотношение учебных предметов в БУП

В Кыргызстане предметы «Музыка», «ИЗО», «Этика», «Родиноведение» являются одночасовыми. Тогда как в других странах, в той же Японии в начальных классах на эти предметы уделяется больше внимания, так как они больше ориентированы на формирование личности ученика. На сегодняшний день идет тенденция на пересмотр БУП, чтобы в нем не было одночасовых предметов. В связи с реформированием начального образования, вводятся интегрированные предметы как «Естествознание», «Граждановедение» и «Технология».

Как было сказано выше, в республике еще не сформировалась стройная система оценки учебных достижений учащихся. Существующая система оценки – не является единой и последовательной системой, направленной на повышение качества образования. К сожалению, она исходит из того, что:

- оценка чаще всего является средством поощрения или наказания, сравнения одного ученика с другим, а не важнейшим инструментом повышения качества образования;
- оцениваются умение учеников заучивать, запоминать готовые факты;
- оценка не является прозрачной для конкретного ученика и конфиденциальной для всех остальных;
- результаты итоговых экзаменов не дают достоверной информации об образовательных достижениях обучающихся, так как экзамены проводятся в самих школах;
- оценивание учащихся не основано на едином стандарте, что не дает возможности для сравнения школ и классов, районов и регионов и т.д.
- тесты или экзамены проводятся по устаревшей системе (сочинение, письменная работа по математике, устная билетная система) с целью проверки соответствия успеваемости учащихся норме, при этом не определяется, умеет ли ученик применять знания к той или иной жизненной ситуации.

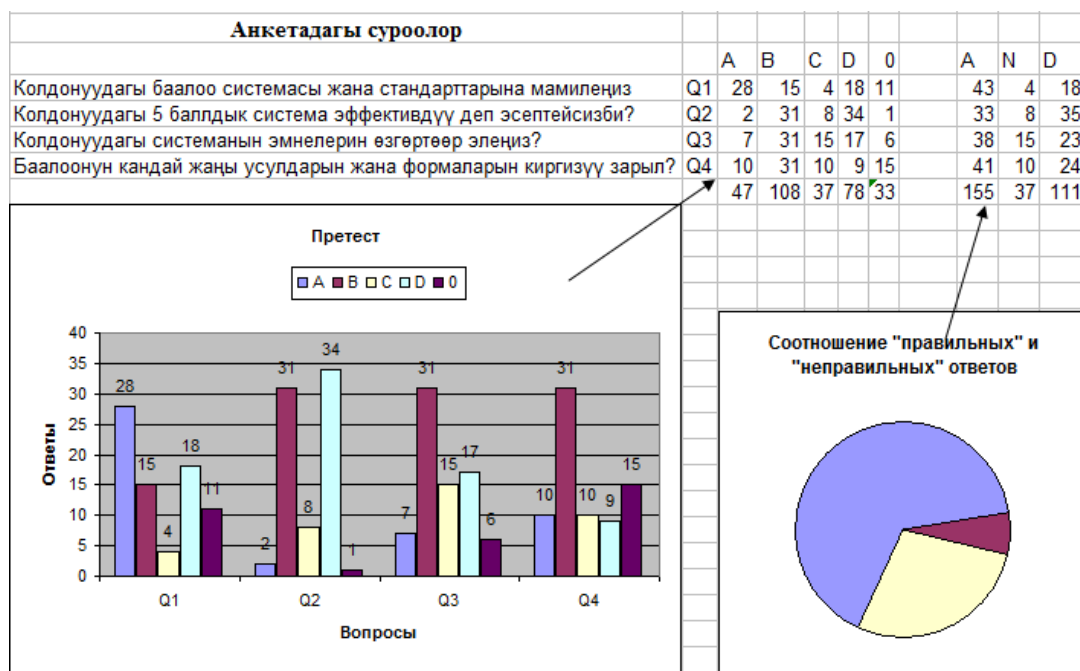
В 2013-2014 гг. нами был проведен констатирующий эксперимент, где было определено современное состояние оценки учебных достижений учащихся начальных классов.

На наш взгляд для улучшения системы оценивания в стране заслуживает внимания пример пилотирования нового подхода, использованного в рамках программы READ в странах Азии, Африки и Центральной Азии, участником которой был и Кыргызстан (Российская помощь в достижении цели образования). Результаты анкетирования руководителей образовательных организаций Таласской области представляют собой определенный интерес.

Следует отметить, что целью анкетирования явилась определение базового состояния знания об оценивании и отношения руководителей к существующей и новой системам оценивания. Участникам опроса задавались следующие вопросы:

- Q1: Ваше отношение к существующей системе и стандартам оценивания.
- Q2: Считаете ли вы, что существующая пятибалльная система эффективна?
- Q3: Что вы изменили бы в существующей системе оценивания?
- Q4: Какие новые методы и формы оценивания необходимо внедрить?

#### Вопросы анкеты и ответы к ним



### Рис. 1.3. Результаты анкетирования по определению состояния знания об оценивании

Результаты анкетирования были обработаны программой Excel, с использованием специальных формул и вычислением соответствующих результатов.

По результатам анкетирования видно, что общественность разделена на людей, мыслящих по-новому и тех, кто отдает предпочтение традиционным методам, ответы которых условно обозначены “правильными” и “неправильными”, что соответствует положительному и негативному отношению к внедрению новой системы оценивания. Наличие только небольшой группы колеблющихся руководителей между старой и новой системой (кусочек с красным цветом на диаграмме справа) показывает, что общественность разделена по четко определенной позиции по отношению к оцениванию.

Подавляющее большинство респондентов считают, что существующая система оценивания, в том числе пятибалльная шкала отметок изжила себя (синий цвет) и страна нуждается в изменении системы оценивания. Тем не менее, остаются еще довольно много руководителей (желтый цвет), которые хотели бы сохранить статус кво и оставить традиционную советскую систему. Поэтому продолжение наращивания потенциала еще является актуальным.

На диаграмме слева самый высокий показатель (голубой) относится ко второму вопросу (Q2), который определяет отношение к существующей пятибалльной системе в стране. В данном опросе 34 человека из 75 ответили, что существующая система приемлемая, с которыми остальные 31 человек не согласны. Такой результат показателей показывает некоторое логическое противоречие – ведь по данным диаграммы справа большинство руководителей инноваторы. В чем же причина такого несоответствия? Наверное, в том, что дело не в отметках и цифрах, будь они пятибалльные, десятибалльные или стобалльные, а в более глубоких составляющих оценивания, включая методы обучения через формирующие виды оценивания. Это подтверждают четкие ответы на первый

вопрос (фиолетовый показатель Q1), где 28 участников дали однозначный ответ – существующая система изжила себя и необходимость внедрения новой системы назрела.

Значительное количество участников правильно ответили на вопрос: “Что Вы изменили бы в существующей системе?” (красный показатель в Q3=31). Они также назвали правильные методы (Q4=31), что свидетельствует о том, что базовые понятия среди опрошенных есть.

Таким образом, проведенное исследование показало, что большинство руководителей образовательных организаций в пилотируемой области приветствует необходимость во внедрении новых методов оценивания. Опрошенные также имеют базовое понимание о новой системе оценивания.

Программа READ в Кыргызской Республике работала в 2007-2011-х годах над проектом по внедрению новых методов оценивания в общеобразовательную систему нашей страны. Уже более 6000 учителей и работников образования по всей стране прошли специальные семинары и тренинги. Также разрабатываются учебные модули для будущих и действующих учителей, которые будут внедрены в образовательные организации страны (на сегодняшний день уже около 7000 учителей прошли обучение по формативному оцениванию и новым методам оценивания).

Оценивание в стандарте образования представлено тремя видами: диагностическое, формирующее (формативное) и суммирующее (суммативное). Диагностическое оценивание проводится в начале процесса обучения для определения уровня обучаемого. Формативное оценивание проводится в классе посредством вопросов, тестов и наблюдений, а суммативное оценивание проводится один раз в конце учебного блока (раздела, четверти, полугодия, года), или выпускные и вступительные экзамены. Крупномасштабные исследования также относятся к суммативному виду оценивания.



Рис. 1.4 Виды программ оценивания

Исследования показывают, что на успеваемость учащегося влияют разные факторы: качество стандартов и учебных программ, профессиональная квалификация учителей, уровень методик обучения, мотивация, качество средств обучения и др. Результаты реформ будут напрасными, если не будет обращать внимание на вышеуказанные факторы. В нашей стране официальная нагрузка в часах и соотношение ученик-учитель ниже, чем во многих более развитых странах.

В Кыргызстане в 2012-2013-х годах экспертами ОЭСР были проведены исследования и сделаны выводы о том, что следует провести полный анализ и пересмотр текущих учебных программ общего среднего образования, так как они не доказали свою эффективность, не обеспечили высокие учебные показатели, не дали возможность всем ученикам достичь минимального уровня функциональной грамотности, не способствовали развитию навыков мышления высокого уровня [90, с. 162]. Эти выводы экспертов ОЭСР подтверждают результаты и международных исследований PISA (2006, 2009). Кыргызская Республика отказалась от участия в следующих этапах исследований PISA, мотивируя это тем, что еще не реализованы запланированные реформы в образовании. И только на данный момент министерство образования и науки КР вынесло решение об участии Кыргызстана в международном исследовании PISA в 2024 году. Но перед тем как участвовать в таких исследованиях, необходима определенная подготовка учащихся по требованиям мировых тенденций с целью

корреляции национальных данных на международном уровне.

В обзорах и анализе данных исследований акцент делается на перегрузке учащихся академическими предметами и теоретическим материалом. Этот фактор делает программу более сложной и менее доступной для отстающих учащихся. Ориентация же содержания образования на получение знаний, а не на их применение в жизненных ситуациях, приводит к низкому уровню функциональной грамотности [202].

Все более очевиден тот факт, что в СНГ необходимо привести школьное образование в соответствие с мировой практикой, требующей внедрения 12-летней модели обучения [113, с. 482].

К примеру, международная стандартная классификация образования, принятая ЮНЕСКО в 2011 году и вступившая в силу с 1 января 2014 года (МСКО-2011) [90], рекомендует совокупную продолжительность обучения в школе 12-лет. 11-летняя школа дает выпускникам выход только на 3 уровень Европейской рамки квалификации [94]. Это означает, что выпускники школ Кыргызстана, Казахстана и ряда других постсоветских стран владеют самыми элементарными компетенциями, и они могут претендовать только на неквалифицированную работу. 12-летнее образование дает полноценное профильное обучение и позволяет выпускникам школ выйти на 4 уровень ЕРК, который дает возможность получить доступ к более квалифицированному труду.

В стратегических документах системы образования в КР было намечено поэтапное внедрение обучения на основе куррикулума, начатое с 2011/12 учебного года с 1 по 4 классы общеобразовательной школы, целью которого было формирование ключевых и предметных компетентностей.

Бесспорно, формирование ключевых компетентностей должно начинаться уже с начальных классов. Так как формирование компетентностей требует упорного труда и длительного времени, требуется расширение границ и сфер использования теоретических знаний, полученных в процессе обучения, на практике, решение новых задач в нестандартных ситуациях и т.п.

Очевидно, именно эти позиции учтены в Международной программе по

оценке качества обучения (PISA) в ряде стран СНГ, и направлены они на исследование способностей 15-летних школьников по применению полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков в решении жизненных проблем [181]. По сути, PISA выявляет сформированность у детей тех самых универсальных компетентностей, которые в настоящее время признаны основой для эффективного карьерного роста, а также личностного и профессионального развития. Исследование учебных достижений 15-летних подростков проводится по трем направлениям: «естественнонаучная грамотность», «математическая грамотность» и «читательская грамотность». Следует отметить, что PISA не занимается изучением уровня освоения детьми школьной программы.

В плане действий по реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы предусмотрена модернизация содержания образования в общеобразовательных организациях с учетом компетентностного подхода к обучению.

В Кыргызской Республике, также, как и в Республике Казахстан проводится работа по совершенствованию образовательных программ, учебников, повышению квалификации педагогов, системы оценивания. Стандарты обновленного содержания образования 2014 и 2016 годов отличаются от предыдущих. В них четко установлены ожидаемые результаты на «выходе» из школы в виде навыков широкого спектра. Предполагается внедрение по опыту других стран в оценку достижений учащихся критериальной системы оценивания [187].

Система критериального оценивания определяет основы для внесения изменений в действующую практику оценивания учебных достижений обучающихся общеобразовательных школ. Это позволит обеспечить качество процедур оценивания, их соответствие международным стандартам и потребностям обучения каждого обучающегося [188].

Анализ нормативных документов в сфере образования КР показывает самые разные представления о результатах качественного образования: от достижений по конкретным предметам на основании отметок, до социально и личностно



значимых результатов, носящих интегрированный характер. Таким образом возникли термины «функциональная грамотность», «компетентность» и др.

Тем не менее, преобладающее в документах понимание качества образования, преимущественно сфокусировано на «входных» условиях и характеристиках процессов (параметры образовательной среды, образовательной деятельности, образовательных условий, взаимодействия и др.). Приоритеты и индикаторы достижения качества образования описаны как совокупность элементов среды, которая должна обеспечить достижение новых желаемых результатов [251].

Но область результатов, описанных в документах, необходимо сформулировать более отчетливо, так как они даются описательно, их следует операционализировать для измерения качества образования. Чтобы эти документы наиболее полно раскрывали нормативное понимание качества образования и инструментов его оценивания на системном уровне, необходимо переосмыслить цели образования, их достижение, саму систему оценивания, которая могла бы предоставить необходимую информацию всем заинтересованным сторонам в удобном и понятном для них формате.

Школьное образование сегодня находится на этапе нового старта. Всемирный экономический форум (ВЭФ) обозначил 16 видов знаний и умений успешного в XXI веке человека. Это навыки работы в команде, лидерские качества, инициативность, ИТ-компетентность, финансовая и гражданская грамотность и другие. При этом некоторые страны (Казахстан и Кыргызстан в том числе) в рейтинге ВЭФ «Исследование расхождений в навыках XXI века» пока находится в группе стран с низким уровнем познавательного и эмоционального интеллекта школьников. По мнению экспертов, уровень компетенций и личных характеристик значительно ниже базовых навыков [80].

В рамках реализации указанных выше нормативных документов начальные классы Кыргызстана и Казахстана перешли на обновленное содержание образования.

Следует отметить, что обновленное содержание образования предполагает

пересмотр самой модели среднего образования, его структуры, содержания, подходов, методов обучения и воспитания, внедрение принципиально новой системы оценивания достижений учащихся. Комплекс мероприятий в рамках обновления содержания образования направлен на создание образовательного пространства, благоприятного для развития личности ученика. Обновление образования предполагает активное обучение, которое необходимо проводить в условиях созданной коллаборативной среды и дифференциации обучения, реализацию межпредметных связей. Обязательным является использование ИКТ, диалогового обучения, изучение потребностей учащихся.

В свете новых подходов и обновленного содержания образования на компетентностной основе расширяется также сфера профессиональных компетенций учителя. Это междисциплинарная и проектная деятельность, использование информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в обучении и управлении, инклюзивное образование, инновационные методы обучения и т.д.

В современной дидактике много говорится о формировании компетенций XXI века, *soft skills* (мягкие навыки, т.е. коммуникативные (общение), коллаборативные (совместное сотрудничество), критическое мышление (обработка и систематизация информации, самостоятельное обучение и конструктивное взаимодействие с другими людьми) и креативность (творческие способности) и *hard skills* (твёрдые навыки – это освоение информации и знаний, познавательные навыки, т.е. предметные знания).

Государственный стандарт среднего общего образования должен ориентироваться на построение модели образования, основанной на результатах. Ценности образования необходимо отражать в контексте вопросов: «Для чего нужно учиться в школе? Что даст школа для дальнейшей жизни?».

Анализ показывает, что смена образовательной парадигмы предполагает не только обновление стандарта образования, учебных программ и планов, учебников и УМК, но и использование новых технологий, интерактивных методов в преподавании и обучении. Интерактивные методы предполагают

специальную форму организации познавательной деятельности учащихся, осуществляемую в форме совместной деятельности обучающихся, при которой все участники учебного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, обсуждают и совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы, где особая роль отводится формированию у обучающихся навыков использования полученных знаний, проведения исследовательской работы, умения анализировать и синтезировать информацию [130].

При разработке учебных программ начального образования разработчикам следует руководствоваться принципами непрерывности, системности, доступности; учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; принципа здоровьесбережения; связи с жизнью; принципа признания ребенка как субъекта творческой деятельности.

В Казахстане, к примеру, в рамках реформы системы образования одним из приоритетных направлений было развитие функциональной грамотности школьников. В Национальном плане действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 отмечены механизмы развития функциональной грамотности школьников из опыта стран, стабильно лидирующих в исследовании PISA (Австралия, Финляндия, Япония, Новая Зеландия, Италия, Южная Корея, Сингапур и др.).

По мнению западных экспертов, на развитие функциональной грамотности учащихся влияют такие факторы, как, например, содержание образования (национальные стандарты, учебные программы; формы и методы обучения; система диагностики и оценки учебных достижений, обучающихся; дружелюбная образовательная среда и др.) [218].

Следует отметить, что и в Казахстане, предлагаемые механизмы развития функциональной грамотности школьников были определены с учетом означенных выше факторов. Более того, в рамках обновления Государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО) как ныне действующей 11

летней, так и 12-летней школы развитие функциональной грамотности школьников определялась как одна из приоритетных целей образования. При этом результатом развития функциональной грамотности являлось овладение обучающимися системой ключевых компетенций, позволяющих молодым людям эффективно применять усвоенные знания в практической ситуации и успешно использовать в процессе социальной адаптации. Ключевые компетенции – это требование государства к качеству личности выпускника средней школы в виде результатов образования, заявленные в ГОСО и учебных программах [219].

Таким образом, функциональная грамотность в формате ключевых компетентностей формируется на каждом школьном предмете. Инструментарием формирования и оценки функциональной грамотности учащихся являются задания творческого характера (исследовательские, занимательные, практико-ориентированные и др.), разработанные на основе учебных целей по таксономии Б. Блума.

Итак, новые подходы в преподавании и обучении рассматриваются с точки зрения социоконструктивистской теории Выготского Л.С. [72], Вууда К. [353].

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что в современном процессе обучения учащиеся должны быть активными его участниками, формируя свое мышление на основе собственных рассуждений и сотрудничества с другими участниками. Задачи современных педагогов, соответственно, предполагают стремление личности к самообразованию, установление связей сотрудничества учителя и ученика с целью создания благоприятного эмоционального фона для решения воспитательных, образовательных задач. основополагающие идеи новых подходов к обучению в современной школе можно выразить народной мудростью: «Не нужно давать голодному рыбку, а нужно научить его ловить рыбку».

### **1.3. Методика оценивания учебных достижений учащихся начальных классов и основные тенденции его осуществления**

На современном этапе научно-методологические основы образовательного процесса, базирующиеся на них современные методы оценки УДУ представляют педагогу широкий круг возможностей для оценки сформированности у учащихся ключевых и предметных компетентностей и личностных качеств учащихся, которыми они овладевают в процессе обучения. Вместе с осуществлением методов обучения, современному учителю сегодня необходимо знать и умело применять специфические методы оценки УДУ, с целью непрерывного наблюдения за их развитием и своевременной корректировки образовательного процесса в случае обнаружения нежелательных тенденций в нем.

Таким образом, необходимость внедрения современных методов оценки обусловлена рядом объективных факторов, в числе которых ограниченные содержательные и технологические возможности традиционной системы оценки качества образования, ориентированной преимущественно на оценку результата освоения содержания, т.е. предметных знаний по учебным дисциплинам.

В настоящее время учебные достижения учащихся нами рассматриваются в формате ключевых и предметных компетентностей, прописанных в государственном и предметных стандартах. В международной практике также имеется рекомендуемый перечень ключевых компетенций, востребованных сегодня:

- 1) учебно-познавательные компетенции;
- 2) информационные компетенции;
- 3) коммуникативные компетенции;
- 4) компетенции личного самосовершенствования [275].

Необходимость формирования у учащихся указанных выше компетенций требует решения вопроса: как достичь этой цели? Следовательно, необходимо изменить подходы к процессу обучения.

Мы рекомендуем следующие подходы: *системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный.*

1) *Системно-деятельностный подход* осуществляет идею непрерывного образования на практике. Он реализует взаимосвязь всех компонентов школьного образования с поэтапным, связным и целостным его осуществлением. Также акцентируется на повышении активности личности учащегося, предполагающей поисковую учебно-познавательную деятельность, формирующую внутреннюю мотивацию к овладению компетенциями.

Итак, *системно-деятельностный подход* характеризуется как образовательный процесс, где обучающийся является полноценным субъектом: он не только способен самостоятельно ставить перед собой цели, и достигать их с помощью различных способов деятельности, но и регулировать процесс познания на основе рефлексии, в том числе оценки собственных учебных достижений и результатов. Именно эти позиции учтены в ежегодных инструктивно-методических письмах и рекомендациях казахстанских ученых и практиков [203].

2) *Компетентностный подход*, который регламентируется в новых стандартах, характеризуется формированием у обучающихся ключевых и предметных компетентностей. Цели школьного образования на современном этапе определяются идеями именно компетентностного подхода. Следует заметить, что до сих пор в научной среде продолжаются дискуссии, связанные с определением понятия «компетенция». Так, большинство ученых сходится во мнении, что компетенцию нужно определять, как готовность к выполнению определенной деятельности [44, С. 8-14]. По мнению И.Я. Зимней, в состав компетенции входит долговременная готовность как интегративное личностное образование, включающее в себя мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и оценочный компоненты наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, то есть знаниями, умениями и навыками [105].

Реализация *компетентностного подхода* предполагает сформировать у обучающихся ключевые и предметные компетентности.

3) *Личностно-ориентированный подход* – личностно центрированная основа, на основе которой содержание школьного образования обновляется.

В.В. Нестеренко и др. считают, что это совершенно другая методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта [196].

При личностно-ориентированном обучении создаются специальные условия для развития познавательной активности каждого учащегося с учетом его индивидуальных (психологических, психических, интеллектуальных, креативных) и возрастных особенностей. По сути, личностно-ориентированный подход призван соединять способности ребенка с теми методами, приемами, технологиями обучения, которые позволят учащемуся максимально развиваться в условиях школьного образования и научиться учиться [81]. Также личностно-ориентированный подход направлен на формирование ценностного отношения к личности, учитывая ее индивидуальность. [196].

Таким образом, все три подхода: *системно-деятельностный*, *компетентностный* и *личностно-ориентированный* имеют одинаковые признаки:

- ученик – не объект, а активный субъект образовательного процесса;
- деятельностное обучение и творчество учащихся на уроках,
- решение проблемных задач;
- не воспроизведение полученных знаний, а формирование компетенций.

В связи с тем, что меняется содержание образования и подходы к его реализации, необходимо реформировать и систему оценивания. В данном направлении в начальных классах необходимо внедрять безотметочное обучение. Реформирование системы оценивания – лишь первый шаг в решении задач, поставленных перед реформой школы в Концепции модернизации образования Кыргызской Республики на период до 2020 года.

Теоретически и практически безотметочное обучение предложил впервые Ш.А. Амонашвили [11, 12], по мнению которого, с радостью придя в первый класс, дети по разным причинам: состоянию здоровья, уровню подготовленности, психологическим особенностям не одинаково овладевают

знаниями. В этой связи, Ш.А. Амонашвили говорит: «отметка становится для одних детей «доброй феей, а для других – Бабой Ягой». Также он дает портрет отметки:

- торжествующая пятерка;
- обнадеживающая четверка;
- равнодушная тройка;
- угнетающая двойка.

Представим примерные нормы оценки знаний, умений и навыков по русскому языку и чтению (для 1-5 классов школ с кыргызским языком обучения) (по 5-тибалльной шкале), разработанные отделом русского языка и литературы Кыргызской академии образования и принятые в 2006 году [229, С.5-7].

Оценивание подготовки учащихся 1-5 классов кыргызской школы по русскому языку и чтению осуществляется с учетом как контролирующей, так и обучающей функций отметки.

Монологическая речь учащихся 4-5-х классов оценивается с учетом раскрытия темы, последовательности и логичности высказывания, его орфографической и интонационной грамотности, объема.

При оценивании диалогической речи учитывается речевая активность участников диалога, правильность вопросов и ответов. Отметка ставится каждому ученику соответственно этим требованиям.

Оценивая письменные работы учащихся следует иметь в виду, что пунктуационные ошибки не принимаются во внимание, так как с соответствующим материалом дети еще не знакомы. В письменных работах учащихся 4-5-х классов пунктуационные ошибки учитываются, если они допущены на предусмотренные программой правила.

При выполнении комплексных работ, составленных из разных видов заданий (речевых, грамматических, творческих) оценивается каждое задание.

За устные и письменные творческие работы (дописывание рассказа, составление рассказа по опорным словам, по данному началу или концу, по картине, самостоятельное составление вопросов на заданную или выбранную



учащимися тему и ответов на них и т.п.) ставятся две отметки: за содержание и грамотность. При этом следует иметь в виду, что творческие работы отличаются разной степенью сложности, самостоятельности, выразительности, объемом. Например, работа по опорным словам. Она может иметь разные варианты: составить словосочетания, отдельные предложения с данными словами; определить, о чем можно рассказать или написать с помощью этих слов; составить небольшой рассказ, используя приведенные опорные слова; составить и записать небольшой текст на основе опорных слов и др.

1. Примерные задания для проверки владения активизируемой лексикой.

Правильно произнести слово; назвать слово по картинке, назвать предмет; узнать слово по одному или двум слогам, по первой и последней буквам; правильно прочитать и написать слово в тексте; вспомнить, в каком рассказе или стихотворении встречалось слово; загадать с ним загадку; выбрать из данных слов нужное и вставить его в предложение; правильно употребить пропущенные слова в предложенном тексте; использовать опорную лексику в разговоре с учителем (учениками); прочитать слово «про себя» на кыргызском языке и правильно произнести по-русски; найти заданное слово в русско-киргизском алфавитном словаре в учебнике и выполнить с ним то или иное задание; подобрать синонимы и антонимы и др.

2. Нормы оценки устной и письменной речи и чтения

1 класс

**Отметка «5»** ставится, если ученик понимает обращенные к нему элементарные вопросы, небольшое по объему высказывание или прочитанный учителем текст на указанные вопросы, небольшое по объему высказывание или прочитанный учителем текст на указанные в программе темы; знает и, соблюдая ударения, правильно произносит предусмотренные для активного усвоения слова; соблюдает повествовательную и вопросительную интонации; орфоэпически правильно умеет прочитать стихотворение наизусть, ответить на элементарные вопросы по его содержанию.

**Отметка «4»** ставится ученику за знания, умения и навыки, соответствующие отметке «5», но показанные с некоторой помощью учителя.

**Отметка «3»** ставится ученику, выполняющему предъявляемые ему задания при значительной помощи учителя.

**Отметка «2»** ставится, если ученик не справляется с большей частью заданий.

**Отметка «1»** ставится, если ученик проявляет полное несоответствие предъявляемым требованиям.

2 класс

**Отметка «5»** ставится, если ученик понимает (в пределах программы) обращенные к нему несложные вопросы, непродолжительное высказывание и небольшой связный текст из учебника, владеет активизируемой лексикой и изученными грамматическими формами; может построить одно-три коротких предложения; орфоэпически правильно читает наизусть стихотворение или знакомый связный текст; соблюдает повествовательную и вопросительную интонации, участвует в элементарном диалоге на предусмотренные программой темы. Скорость чтения – 25-30 слов в минуту.

**Отметка «4»** ставится ученику, если его знания, умения и навыки отвечают требованиям, соответствующим отметке «5», но проявляются с некоторой помощью учителя.

**Отметка «3»** ставится ученику, если он с затруднением понимает обращенные к нему (в рамках программы) вопросы и небольшой связный текст; лишь частично владеет подлежащей для активизации лексикой и изученными грамматическими формами; допускает ошибки при произношении слов и чтении, интонировании предложений.

**Отметка «2»** ставится, если ученик допускает нарушение норм русского произношения слов и интонирования предложений; не освоил предусмотренную программой лексику; не понимает и не умеет ответить на элементарные вопросы, самостоятельно построить небольшое предложение; не владеет техникой чтения.

**Отметка «1»** ставится, если ученик полностью не владеет программным материалом.

### 3 класс

**Отметка «5»** ставится за понимание (в пределах программы) устной речи и доступного по содержанию и словарю связного текста; за умение самостоятельно составить 2-3 предложения, участвовать в несложном диалоге по данному образцу или на предложенную тему, по картинке, пересказать орфоэпически и интонационно правильно прочитанный со скоростью 30-40 слов в минуту связный текст; за владение активизируемой лексикой и изученными грамматическими формами; за знание фамилии автора прочитанного текста или выученного наизусть стихотворения и правильное выполнение предусмотренной программой работы с материалом для классного и внеклассного чтения; за знание и выразительное чтение предназначенных для заучивания наизусть стихотворений.

**Отметка «4»** ставится ученику, который лишь в отдельных случаях пользуется помощью учителя при уровне выполнения заданий, соответствующем отметке «5».

**Отметка «3»** ставится, если ученик лишь частично, с ошибками и при помощи учителя может выполнить требования, предъявляемые программой.

**Отметка «2»** ставится, если ученик не может выполнить большую часть предусмотренной программой заданий на произношение слов и интонирование предложений, практическое владение изученными грамматическими формами; не имеет необходимых речевых навыков.

**Отметка «1»** ставится, если ученик проявляет полное незнание программного материала, не владеет элементарными речевыми навыками.

### 4 класс

**Отметка «5»** ставится, если ученик понимает доступную по смыслу, словарю и форме русскую речь; усвоил и правильно применяет предназначенную для активизации лексику и изученные грамматические формы; принимает участие в диалогах на предусмотренные программой темы; в достаточной степени владеет техникой правильного, выразительного, со скоростью – 40-50 слов в минуту, с соблюдением соответствующей интонации чтения понятных по смыслу,

словарю и форме текстов; умеет назвать автора и героев изученного рассказа, стихотворения, сказки; понимает читаемый «про себя» небольшой связный текст с предварительным объяснением незнакомых слов учителем; отвечает на вопросы и пересказывает содержание прочитанного по предложенному или коллективно составленному плану; может разделить текст на части и озаглавить их, объяснить, что понравилось или не понравилось в рассказе, стихотворении, сказке; знает материал, который предназначен для внеклассного чтения.

**Отметка «4»** ставится, если ученик, владея программным материалом по русскому языку, классному и внеклассному чтению, допускает незначительные ошибки в произношении слов, интонировании предложений или при употреблении изученных грамматических форм, выполняет отдельные задания с небольшой помощью учителя.

**Отметка «3»** ставится ученику, который допускает ошибки в произношении, интонировании, построении предложений и чтении; недостаточно освоил подлежащую активизации лексику; обнаруживает неполное знание содержания прочитанного; затрудняется в выполнении заданий к тексту; лишь частично владеет материалом для внеклассного чтения.

**Отметка «2»** ставится за слабое знание предусмотренной программой лексики, за отсутствие необходимых навыков русской речи, грубые ошибки при чтении текста наизусть и по книге, за неумение выполнить основные задания к нему, за неудовлетворительное знание материала для внеклассного чтения.

**Отметка «1»** ставится за полное незнание программного материала.

### ***Нормы оценки письменной речи***

#### ***Объемы письменных работ***

#### ***Списывание:***

2 класс – 10-15 слов

3 класс – 15-20 слов

4 класс – 20-30 слов

5 класс – 30-40 слов

#### ***Ответы на вопросы:***

- 2 класс – 2-3 вопроса по 2-5 слов в каждом вопросе и ответе
- 3 класс – 3-4 вопроса по 3-5 слов в каждом вопросе и ответе
- 4 класс – 4-5 вопросов по 4-6 слов в каждом вопросе и ответе
- 5 класс – 5-7 вопросов

***Текст, составленный по картинке***

- 2 класс – 10-15 слов
- 3 класс – 15-20 слов
- 4 класс – 20-30 слов
- 5 класс – 30-40 слов

***Дописывание рассказа***

- 2 класс – 2-3 предложения
- 3 класс – 3-4 предложения
- 4 класс – 4-5 предложений
- 5 класс – 5-6 предложений

***Диктант***

- 2 класс – 10-15 слов
- 3 класс – 15-20 слов
- 4 класс – 20-30 слов
- 5 класс – 30-40 слов

***Комплексная работа***

- 2 класс – 10-15 слов
- 3 класс – 20-25 слов
- 4 класс – 25-35 слов
- 5 класс – 35-45 слов

**Работа с опорными словами**

- 2 класс – 2-3 слова
- 3 класс – 3-4 слова
- 4 класс – 4-5 слов
- 5 класс – 5-7 слов

***Нормы оценки письменных работ***

### ***Списывание***

**Отметка «5»** ставится за правильно и аккуратно выполненную работу.

**Отметка «4»** ставится за работу, в которой допущено не более 1-2 орфографических, 1-2 других ошибок и 1-2 помарок (исправлений, зачеркиваний).

**Отметка «3»** ставится за работу, в которой не более 3 орфографических, 2-3 других ошибок и 2-3 помарок.

**Отметка «2»** ставится за работу, в которой свыше 6 ошибок и 2-3 помарок.

**Отметка «1»** ставится, если в работе ошибок больше, чем указано для отметки «2».

### ***Ответы на вопросы***

**Отметка «5»** ставится за работу, в которой даны достаточно четкие полные ответы, содержится не более 1-2 орфографических и 1-2 других ошибок, 1-2 помарок.

**Отметка «4»** ставится за работу, которая отвечает тем же требованиям, что и для отметки «5», но в которой допущены 3-4 орфографические и 3 другие ошибки, а также имеются 2-3 помарки.

**Отметка «3»** ставится за работу, в которой проявлены понимание вопросов и умение учащегося отвечать на них, но при этом допущено 4-5 орфографических и 4 другие ошибки, кроме того, имеются 3-4 помарки.

**Отметка «2»** ставится, если ученик проявил неполное понимание вопроса, дал на них неточные ответы, допустил 7-10 орфографических и несколько других ошибок, сделал много помарок. **Отметка «1»** ставится за ответ, свидетельствующий о еще более низком уровне знаний, чем при отметке «2».

### ***Текст, составленный по картинке***

**Отметка «5»** ставится за работу, раскрывающую содержание (сюжет) картинки в определенной последовательности. При этом допущено не более 3 орфографических и 2 других ошибок, 1-2 помарок.

**Отметка «4»** ставится за работу, в которой мысли изложены правильно и последовательно, но менее полно, менее самостоятельно, чем это требуется для

отметки «5», при наличии не более 7 ошибок (в том числе 5 орфографических и 2 других), 3 помарок.

**Отметка «3»** ставится за работу, в которой не более 9 ошибок, в числе которых 7 орфографических и 2 других, 4-5 помарок.

**Отметка «2»** ставится за большее количество ошибок, чем это допускается нормой для отметки «3».

**Отметка «1»** ставится за работу, в которой не раскрыто содержание картинки и обнаружено отсутствие навыков в письменной речи.

### *Диктант*

**Отметка «5»** ставится за работу, в которой имеется не более 1-2 орфографических ошибок, нет помарок, исправлений, зачеркиваний.

**Отметка «4»** ставится, если в работе допущено 4-6 ошибок, из которых 4 – орфографические, имеются 1-2 помарки, исправления.

**Отметка «3»** ставится за работу с 7-9 ошибками, 5 из которых – орфографические, а также имеются 3-4 помарки, исправления.

**Отметка «2»** ставится, если в работе 10-13 ошибок, 6 из них – орфографические, кроме того, имеются 5-6 помарок, исправлений, зачеркиваний.

**Отметка «1»** ставится, если количество ошибок в работе превышает нормы, допустимые для отметки «2».

Традиционная пятибалльная система оценивания, как мы видим, не предполагает формирование у детей оценочной самостоятельности, выполняя функцию внешнего контроля. Она фиксирует результаты учащихся по определенным нормативам, препятствуя объективной оценке реальных достижений каждого ученика, а также индивидуализации и дифференциации процесса обучения. При существующей системе оценивания сравнивается ребенок с ребенком. Данная система оценивания малоинформативна, т.е. нет обратной связи, конкретных направлений следующих действий, над чем и как работать, чтобы повысить качество образования и улучшить методику обучения. Нередко существующая отметочная система, являясь орудием психологического давления, травмирует психику ребенка, из-за чего снижается мотивация ребенка

к учебе, теряется интерес ко всему учебному процессу, появляется психологический дискомфорт, повышается тревожность, возникает страх перед плохой отметкой, и как следствие всего этого ухудшается здоровье детей.

Предлагая безотметочное оценивание, мы также опираемся на мнение учителей начальной школы, которые работают по безотметочной системе, т.е. используют формативное оценивание в обучении. Учителя отмечают, что в экспериментальных классах, где использовалось формативное оценивание, учащиеся активизировались; заметна их раскрепощенность, они не боятся высказывать свое мнение, понизился уровень тревожности, исчез страх перед отметкой. Дети выбирают для выполнения задания не только репродуктивного, а также продуктивного и творческого характера.

Таким образом, безотметочное обучение в начальной школе создает благоприятную атмосферу психологического комфорта не только для ребенка, но и для взрослых (учителя и родителей). Переход на безотметочное обучение затрагивает очень важные проблемы и ставит новые задачи перед школой и семьей, такие как: профессиональный рост учителя; формирование иного взгляда родителей на оценку и успехи своих детей.

Как известно, в начальной школе ведущей деятельностью является учебная. И если ее не формировать своевременно, то потом может быть поздно. В начальной школе структурируются формы учебной деятельности, идет становление фундамента возможностей и способностей.

Д.Б. Эльконин определяет самоконтроль и самооценку как совокупность изменений, направленных на коррекцию и совершенствование собственной учебно-познавательной деятельности учащегося и его рефлексивной позиции [330].

Им выделяется 5 комплексных умений самоконтроля и самооценки в условиях безотметочной системы обучения:

1. Умение диагностировать и анализировать состояние своей учебно-познавательной деятельности.



2. Умение планировать и конструировать процесс своей учебно-познавательной деятельности.
3. Умение организовать осуществление своей учебно-познавательной деятельности в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом.
4. Умение оценивать свою учебно-познавательную деятельность и ее результаты с выходом в рефлексивную позицию.
5. Умение корректировать и совершенствовать свою учебно-познавательную деятельность [330].

Решение проблемы оценки УДУ начальной школы тесно связано с формированием самооценки. По мнению А.Б. Воронцова «с самооценки, со способности понять «это я уже умею и знаю», «этого я совсем не знаю, надо узнать», «это я немного знаю, но надо еще разобраться» начинается учебная самостоятельность младших школьников, переход от просто старательного ученика к постоянно совершенствующемуся, умеющему учиться» [65].

По утверждению Д.Б. Эльконина, для адекватной самооценки ребенка недостаточно просто отменить отметку, необходимо изменить содержание и всех остальных компонентов образовательного процесса. Здесь следует вспомнить развивающее обучение, полученное в результате экспериментов таких ученых как Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, которые практически доказали теоретические положения Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития.

Согласно психолого-педагогической системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова у ребенка формируется логическое мышление, формируется оценочная деятельность, учебный процесс гуманизируется, развивается партнерское сотрудничество между учителем и учеником.

Необходимо уточнить основные вопросы безотметочного обучения: что и как оценивать. По формированию содержательной самооценки учащихся рекомендуем руководствоваться принципами безотметочного оценивания, разработанными Г.А. Цукерман [317]:

- самооценка ученика должна предшествовать учительской оценке;

- оцениваться должны только достижения учащихся, предъявленные самими детьми для оценки;
- содержательное (само)оценивание должно быть неотрывно от умения себя контролировать;
- учащиеся должны иметь право на самостоятельный выбор сложности контролируемых заданий, сложности и объёма домашних заданий;
- учащиеся должны иметь право на сомнение и незнание, которые оформляются в классе и дома особым образом;
- для итоговой аттестации учащихся должна использоваться накопительная система оценок (учебное портфолио).

В Кыргызской Республике на данный момент официально безотметочное оценивание введено в первом и втором классах. Сейчас учителя должны переосмыслить суть самих отметок – наполнить их содержанием, т.е. оценка должна быть не только количественной, но и качественной.

Отметка сегодня является свидетельством совместной ученика с учителем вдумчивой и кропотливой работы по формированию критериев оценивания их деятельности, определению границ знания и прогнозированию успешности в перспективе.

Дети с первых дней обучения должны получить возможность для самооценки. Выполнив задание, ребенок оценивает свою работу, как у него получилось, правильно ли он написал букву, слово, правильно ли подчеркнул нужную букву, выделил звук и т.д., для этого он на полях тетради напротив нужной строки отмечает свою точку на вертикальной шкале или линейке успехов, которая потом сравнивается с учительской оценкой. Если учитель постоянно и целенаправленно работает над этой проблемой, то учащиеся научатся не только фиксировать для себя возникшую трудность и оценивать границы своих возможностей, но и делать анализ, находить причины, почему у него получается или не получается, т.е. научатся адекватно оценивать себя.

Еще один способ оценки младшекласников – «словесная оценка», похвала или комплименты. Этот прием используется учителями начальной школы для

мотивации ученика к учению. При этом похвала учителя должна быть заслуженной.

Содержательная оценка необходима для того, чтобы сформировать у младшеклассников самооценку, обучить их само и взаимоконтролю, гуманизировать образовательный процесс. Укрепление взаимопонимания и взаимодоверия при безотметочной системе обучения возможен только при условии доверительного отношения между учащимися, учителями и родителями.

Ключевой критерий оценивания продуктов учебной деятельности обучающихся предполагает развитие навыков логического и критического мышления на основе содержания предмета, различных видов действий и собственных размышлений по результатам деятельности на уроке.

Несомненно, позиции о структуре урока и содержании его этапов у большинства педагогов сформированы под влиянием идей Ю.К. Бабанского [21]. Общеизвестно, что урок всегда имеет чётко выраженную трёхчастную структуру: знакомство с новыми знаниями, применение этих знаний при выполнении заданий и обобщение того, что было изучено на уроке.

Мысль ученика на уроке развивается постепенно, «от простого к сложному» вплоть до уровня сформированности его собственного размышления о предмете обсуждения. Основу же его размышления составляют точное знание и понимание сущности предмета обсуждения, внутренней взаимосвязи его составных частей.

В странах: Австралии, Канаде, Дании, Англии, Финляндии к успеху реформы системы образования привело внедрение в практику учителей начальных классов методики формативного оценивания. Активный процесс внедрения формативного оценивания в Кыргызстане начался в 2006 году с эксперимента в Иссык-Кульской и Таласской областях при поддержке Всемирного банка проекта «Сельское образование». Основными задачами данного проекта было повышение потенциала учителей, администрации школ по оцениванию УДУ. [212, С.77]

Зачем на сегодняшний день нужна реформа системы оценивания? Главную роль здесь, по нашему мнению, приобретает развитие мотивации достижения успеха, под чем подразумевается формирование ключевых и предметных компетенций учащихся. Выпускник школы должен быстро социализироваться и найти свое место в современном обществе.

С целью формирования у учащихся вышеуказанных способностей, необходимо внедрять в образовательный процесс школы критериальное оценивание.

Критериальное оценивание – процесс, базирующийся на сопоставлении учебных достижений обучающихся с конкретно обозначенными, совместно сформулированными, априори установленными для всех участников процесса критериями, соотносящимися с целями и наполнением обучения, содействующими моделированию универсальных учебных действий обучающихся. Критерий – это признак, определяемый задачами обучения и представляющий собой перечень различных видов деятельности учащегося. Дескриптор – уровень достижений учащегося по каждому из критериев, оцениваемый определенным количеством баллов. Рубрика – таблица, содержащая перечень критериев изучаемой темы, а также уровней достижений по ним (дескрипторов). Педагогический контроль – это часть урока, в процессе которой педагог дает оценку пройденному обучающимися материалу и его практическому применению [138, С. 9-10].

Представим метод Симонова В. П. критериального оценивания достижений обучающихся или «степени обученности учащихся» или кратко СОУ [242].

1. *Различение (распознавание)*. Ученик отличает предмет, процесс или явление от других, указывает внешние, поверхностные характеристики, когда ему предъявляют в готовом виде. Этот показатель составляет 4% содержания степени обученности.

2. *Запоминание*. Ученик может пересказать содержание учебного материала, воспроизвести формулировку того или иного закона, ответить на вопросы только репродуктивного плана. Показатель «запоминание» составляет

12% от степени обученности. Достигший этого показателя обученности ученик считается обученным до 16% (4%+12%).

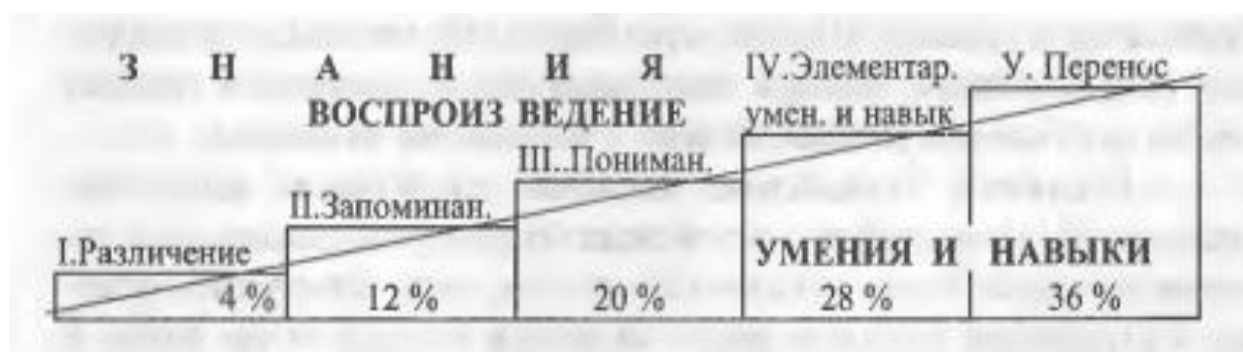
3. *Понимание.* Данный показатель предполагает определение существенных признаков и связей изучаемого материала, отграничение их от несущественного. Ученик может анализировать понятие, синтезировать, устанавливать на их основе сходство и различие понятий, приводить примеры. Данный показатель составляет 20% от степени обученности, а ученик, достигший этого показателя, может оказаться обученным до 36% (16%+20%).

4. *Простейшие умения и навыки.* Ученик демонстрирует умение применять полученные знания на практике, решает типовые задачи, вскрывает причинно-следственные связи. Этот показатель составляет 28% от общей степени обученности, а ученик, достигший этого показателя, считается обученным до 64% (36%+28%).

5. *Перенос.* Ученик на данной ступени обученности умеет творчески применять теоретические знания на практике, часто в новой, нестандартной ситуации, находить новые связи и отношения изучаемого объекта. Этот показатель составляет 36% от всего состава обученности, а ученик, достигший этого уровня, считается обученным полностью, т.е. до 100%.

Общая степень обученности: 4%+12%+20%+28%+36%=100%.

Схема 1.1. Степени обученности учащихся (СОУ) по В.П. Симонову.



Оценка степени обученности (СОУ):

$$COY = \frac{0,16K_2 + 0,36K_3 + 0,64K_4 + K_5}{N},$$

где  $K_5$  – количество оценки «5»;  $K_4$  – оценки «4»;  $K_3$  – оценки «3»;  $K_2$  – оценки «2»;  $N$  – количество учеников класса.

Таблица 1.1. Критерии выставления оценок по 10 балльной системе  
Симонова В.П.

<b>10- БАЛЛЬНАЯ ШКАЛА</b>	<b>ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СОУ (СТЕПЕНИ ОБУЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ)</b>	<b>ОБУЧЕННОС ТЬ В %</b>	<b>УРОВНИ</b>
1 балл - очень слабо	Присутствует на занятии, слушал, смотрел, записывал под диктовку учителя и товарищей, переписывал с доски и т.п.	Около 1 %	Различие, распознавание (уровень знакомства)
2 балла - слабо	Отличает какой-либо процесс, объект и т.п. от их аналогов только тогда, когда ему их предъявляют в готовом виде	От 2-4 %	
3 балла - посредственно	Запомнил большую часть текста, правил, определений, формулировок, законов и т.п. но объяснить ничего не может (механическое запоминание)	От 5-9 %	Запоминание, неосознанное воспроизведение
4 балла - удовлетворительно	Демонстрирует вполне воспроизведение изученных правил, законов, формулировок, математических и иных формул и т.п., однако затрудняется что-либо объяснить.	От 10-16 %	
5 баллов - недостаточно хорошо	Объясняет отдельные положения усвоенной теории, иногда выполняет такие мыслительные операции, как анализ и синтез.	От 17-25 %	
6 баллов - хорошо	Отвечает на большинство вопросов по содержанию теории, демонстрируя осознанность усвоенных	От 26-36 %	Понимание (осознанное воспроизведение)

10- БАЛЛЬНАЯ ШКАЛА	ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СОУ (СТЕПЕНИ ОБУЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ)	ОБУЧЕННОС ТЬ В %	УРОВНИ
	теоретических знаний, проявляя способность к самостоятельным выводам и т.п.		
7 баллов - очень хорошо	Четко и логически излагает теоретический материал, свободно владеет понятиями и терминологией. Способен к обобщению изложенной теории, хорошо видит связь теории с практикой. Умеет применить в простых случаях.	От 37-49 %	Элементарные умения и навыки (репродуктивн ый уровень)
8 баллов - отлично	Демонстрирует вполне понимание сути изученной теории и применяет ее на практике легко и не особенно задумываясь. Выполняет почти все практические задания. Иногда допуская незначительные ошибки, которые сам и исправляет.	От 50-64 %	
9 баллов - великолепно	Легко выполняет практические задания на уровне переноса, свободно оперируя усвоенной теорией в практической деятельности.	От 65-81 %	Перенос (творческий уровень)
10 баллов – прекрасно	Оригинально, нестандартно применяет полученные знания на практике, формируя самостоятельно новые умения на базе полученных ранее знаний и сформированных умений и навыков.	От 82-100%	

Если обратимся к проблеме шкалирования оценки достижений учащихся, то и здесь существует множество разнообразных вариантов. Значительное разнообразие оценочных шкал можно встретить не только в странах дальнего зарубежья, но и на постсоветском пространстве. Традиционная 5-разрядная шкала сохранилась в Азербайджане, Кыргызстане, Таджикистане и Туркменистане. В Армении, наряду с советской шкалой, применяются 10- и 20-балльные. В Беларуси и Молдове введена 10-балльная шкала. В Грузии с 2006 года идёт переход от 5-разрядной шкалы в средней школе к 10-балльной, а в высшем образовании – к 100-балльной. В среднем образовании Украины – 12-балльная шкала. В Прибалтике лишь в Эстонии в школе сохранилась советская шкала. Латвия и Литва перешли на 10-балльную шкалу оценок. [112, С. 43-48. [https://akvoabr.ru/pereschet\\_otmetok.html](https://akvoabr.ru/pereschet_otmetok.html) Дата обращения: 02.10.2017].

В мире существует множество шкал оценки достижений учащихся. Приведем примеры некоторых из них [<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%9>. Дата обращения: 23.03.2018]

В некоторых шкалах принято использовать цифровые обозначения разрядов, причём допускаются дробные оценки, а в США по традиции используют буквенные обозначения. Американская шкала также имеет численную интерпретацию, при которой высшим оценкам A и A+ соответствуют 5 баллов. Буквенные обозначения, к слову, являются еще аббревиатурами и имеют свое процентное соотношение (применяется для рейтинговой оценочной системы и для ведения ранга/ класса учащегося и не только), а именно:

Таблица 1.2. Шкала оценки достижений учащихся США.

Оценка (Процент)	Описание аббревиатуры	Описание	Аналог русской оценки
<b>O (100)</b>	The best of the best/ Outland/ Prime leader	Лучший из лучших/ Запредельно/ Первый из лидеров В США	5+
<b>S (93-99)</b>	Supreme	Высший	5
<b>A (85-92)</b>	Artful	Искусно	4
<b>B (77-84)</b>	Beautiful/ Brilliant	Прекрасно/ Блестяще	4-



<b>C (70-76)</b>	Creditable	Похвально	3+
<b>D (63-69)</b>	Diversely	Разнообразно	3
<b>E (50-62)</b>		О	3-
<b>F (1-49)</b>	Fail	Провал	2
<b>U (0)</b>	Unhonest/ Unfair	Нечестный/ Недобросовестный	1

В Германии в школах используется, которая имеет следующие количественные и качественные обозначения:

- 1 – ausgezeichnet / sehr gut (*Отлично*)
- 2 – gut (*Хорошо*)
- 3 – befriedigend (*Удовлетворительно*)
- 4 – ausreichend (*Достаточно*)
- 5 – mangelhaft (*Неудовлетворительно*)
- 6 – ungenügend (*Недостаточно*).

В некоторых учебных заведениях для выведения средней оценки используется пересчёт приведённых выше оценок в баллы по следующему соотношению: оценка 1 = 15 баллов, 2 = 12 баллов, 3 = 9 баллов, 4 = 6 баллов, 5 = 3 балла, и оценка 6 = 0 баллов.

В высшем образовании используется 5-балльная система оценок, пять количественных и качественных параметров которой полностью идентичны приведённым выше пяти первым параметрам 6-балльной системы оценок среднего образования.

В Дании в 2007 году была принята 7-балльная система оценивания (*syv-trins-skalaen*), которая стала заменой старой 13-балльной системы оценивания (*13-skala*). *Syv-trins-skalaen* состоит из семи различных оценок в диапазоне от 12 до -3, с максимальной оценкой в 12 баллов. Эта новая шкала является остатком "чистой" шкалы, а это означает, что оценка не всегда соответствует заслугам.

Таблица 1.3. Шкала оценки достижений учащихся Дании.

Оценка	Оценка ECTS	Значение	Перевод
12	A	Fremragende	Отлично
10	B	Fortrinlig	Очень хорошо

7	C	God	Хорошо
4	D	Jævn	Средний результат
2	E	Tilstrækkelig	Удовлетворительно
0	Fx	Utilstrækkelig	Неудовлетворительно
-3	F	Ringe	Плохо

В Литве используются баллы от 1 до 10. Наименьшей удовлетворительной оценкой является 4. В большинстве случаев ученику нельзя исправлять оценки от 5 баллов до 10, однако бывают школы, где ученики имеют возможность исправить эти оценки. Баллы от 1 до 5 являются неудовлетворительными, и должны быть исправлены. Ученик не может перейти в следующий класс, если имеет в таблице оценки ниже 5 баллов.

Таблица 1.4. Шкала оценки достижений учащихся Литвы.

Оценка	Описание	Перевод
10	Puikiai (A+)	Превосходно
9	Puikiai (A)	Отлично
8	Labai gerai (A-)	Очень хорошо
7	Geras (B)	Хорошо
6	Vidutinė (C)	Средне
5	Patenkintas (E)	Довольно
4	Silpnas	Слабо/Плохо
3	Silpnas	Слабо/Плохо
2	Labai silpnas	Очень слабо
1	Labai silpnas	Очень слабо

В Турции применяется шкала оценивания от 1 до 5.

Таблица 1.5. Шкала оценки достижений учащихся Турции.

Оценка	Выражение в процентах	Описание
5	85–100%	Рекіуі (Отлично)
4	70–84%	İyi (Хорошо)
3	55–69%	Orta (Приемлемо)
2	45–54%	Geçer (Удовлетворительно)
1	<44%	Zayıf (Посредственно)

Школьная шкала оценок в Финляндии формально имеет диапазон от 0 до 10, но оценки ниже 4 не ставятся. Таким образом, в настоящее время шкала

оценок делится на неудовлетворительные (4) и оценки от 5 до 10, являющиеся удовлетворительными. Данная шкала оценивания похожа на румынскую шкалу:

- 10 (*Превосходно*) - данную оценку получают 5% лучших учащихся
- 9 (*Очень хорошо*)
- 8 (*Хорошо*)
- 7 (*Удовлетворительно*)
- 6 (*Малоудовлетворительно*)
- 5 (*Проходной минимум*)
- 4 (*Неудовлетворительно*)

Ну а в Кыргызстане, как общеизвестно, действует пятибалльная система оценки УДУ.

Переориентация на овладение компетенциями требует от оценки УДУ быть более прозрачной и дифференцированной, содержательной и объективной. Для этого нужны критерии оценивания, которые необходимо разрабатывать совместно с самими учениками. Критерии – это мерило оценки, на основе которого дается оценка.

Для прозрачности и открытости оценки учителя должны разрабатывать критерии совместно с учащимися; также одной из главных задач государственного образовательного стандарта является формирование у учащихся ключевых и предметных компетентностей, в том числе коммуникативной, единицей которой является текст. Учащиеся должны уметь производить интерпретацию, оценку и анализ текста. И это важно начинать с начальных классов.

Работа с текстом выявляет уровни сформированности ряда предметных образовательных результатов, сформированности таких предметных компетентностей:

- Определять тему и идею текста;
- Определять жанр текста;
- Делить текст на смысловые части;
- Составлять план текста;

- Находить в тексте информацию в явном виде;
- Находить в тексте информацию в скрытом виде и др.

При выполнении данного задания учащийся продемонстрирует уровень умения выражать свои мысли в процессе естественного речепорождения, уровень своей грамотности, уровень внимательности и наблюдательности и т.д.

**Пример задания по русскому языку с критериальным оцениванием в 4 классе школ с кыргызским языком обучения**

*Текст*

*Лежит на одной горе волшебный горячий камень. Он может вернуть человеку молодость и возможность жить, если его разбить на части.*

*Но никто его не разбивает. Видно, одну жизнь нужно прожить так, чтобы в ней разглядеть свое счастье. (37 слов).*

*По А. Гайдару.*

1. Определить тему текста
2. Определить идею, основную мысль, текста
3. Определить жанр текста
4. Разделить текст на смысловые части
5. Составить план текста
6. Найти в тексте информацию в явном виде
7. Найти в тексте информацию в скрытом виде

Таблица 1.6. Критерии проверки и оценки контрольных заданий

Задание	Критерии оценивания		Всего баллов Max 13
1. Определить тему текста	1. Тема текста не определена или определена неверно.	0	1
	2. Тема текста определена верно.	1	
2. Определить идею текста	1. Идея текста не определена или определена неверно	0	2
	2. Идея определена неточно	1	
		2	

		3. Идея определена верно и полно		
3. Определить жанр текста		1. Жанр текста не определен или определен неверно 2. Жанр текста определен не точно 3. Жанр текста определен точно и верно	0 1 2	2
4. Разделить текст на смысловые части		1. Текст не разбит на абзацы или разбит неверно 2. Текст разбит на абзацы неточно, с небольшими ошибками 3. Текст разбит на абзацы верно.	0 1 2	2
5. Составить план текста		1. План текста не создан или создан неверно 2. План создан частично, с небольшими неточностями 3. План составлен верно.	0 1 2	2
6. Найти в тексте информацию в явном виде	в	1. Информация в явном виде в тексте не найдена или найдена неверно 2. Информация в явном виде в тексте найдена частично 3. Информация в явном виде в тексте найдена верно.	0 1 2	2
7. Найти в тексте информацию в скрытом виде	в	1. Информация в скрытом виде в тексте не найдена или найдена неверно 2. Информация в скрытом виде в тексте найдена частично 3. Информация в скрытом виде в тексте найдена верно.	0 1 2	2

Критериальное оценивание — значит четко и заранее сформулированные критерии, известные всем участникам учебного процесса.

Основываясь на анализ результатов выполнения контрольно-измерительного материала, можно дать характеристику трем уровням сформированности компетенций учащихся в работе с данным текстом.

Таблица 1.7. Уровни сформированности знаний и умений учащихся

Задание	Низкий	Средний	Высокий
Определить тему текста	Тема текста не определена или определена неверно.	Тема текста определена не совсем точно	Тема текста определена верно.
Определить идею текста	Идея текста не определена или определена неверно	Идея текста определена неточно	Идея текста определена верно и полно
Определить жанр текста	Жанр текста не определен или определен неверно	Жанр текста определен неточно	Жанр текста определен точно и верно
Разделить текст на смысловые части	Текст не разделен на смысловые части или разделен неверно	Текст разделен на смысловые части неточно, с небольшими ошибками	Текст разделен на смысловые части верно.
Составить план текста	План текста не составлен или составлен неверно	План составлен частично, с небольшими неточностями	План составлен верно.
Найти в тексте информацию в явном виде	Информация в явном виде в тексте не найдена или найдена неверно	Информация в явном виде в тексте найдена частично	Информация в явном виде в тексте найдена верно
Найти в тексте информацию в скрытом виде	Информация в скрытом виде в тексте не найдена или найдена неверно	Информация в скрытом виде в тексте найдена частично	Информация в скрытом виде в тексте найдена верно

Для компетентного подхода обучения становится весьма существенным тот фактор, что критериальное оценивание развивает у учащихся логическое и критическое мышление.

Ведь система оценивания является гибким инструментом в руках педагога, фактором, который регулирует учебный процесс, механизмом взаимосвязи между учащимися начальных классов, учителем и родителями.

Оценка УДУ в условиях компетентного подхода – важная методическая проблема, требующая отдельного решения. Ученые считают, что человек становится компетентным, когда у него формируется самооценка собственной деятельности и ее результатов. Критериальное оценивание подразумевает ряд принципиальных установок:

1. Оценивается только работа ученика, а не уровень его способностей, его личность.
2. Работа ученика сравнивается не с работами других детей, а с неким эталоном. Эталон должен быть известен детям заранее.
3. Критериальная отметка рассматривается как формативная оценка для корректировки обучения, повышения качества знаний.
4. Критерии оценки – это конкретное выражение образовательных целей.
5. Критериальная отметка является лишь источником информации, но никак не может рассматриваться как средство наказания или воздействия.
6. Можно использовать самооценку или взаимооценку.

Критерии формулируются по принципу выделения основных навыков и компетенций, сгруппированных по схожести в несколько критериев. Именно этот принцип критериального оценивания приобретает особую значимость по русскому языку в начальных классах.

Этот способ описания критериев используется на уроках русского языка, как при проверке письменных работ: тестов, изложений, сочинений, эссе, так и устных ответов: работа в группе, монологический ответ, фронтальный опрос и др.

Критериальное оценивание формирует положительную мотивацию. Любой вид работы на уроке превращается в осмысленную учебную деятельность, критерии составляются совместно с учениками. Учитель

превращается в партнера, оценивание – в совместную работу по критериям, исключая зону конфликта.

Представим с приблизительными критериями оценки письменных работ. Например, изложение в 4 классе по русскому языку объемом в 0,5 страниц и временем на выполнение 45 минут.

Инструкции: изложение должно быть написано в классе с использованием плана и черновика. Можно использовать памятку «Как работать над изложением» и словарями. Оценивается письменная работа с помощью критериев: А, В, С.

Таблица 1.8 Критерии оценки письменной работы

оценка	А	В	С
отлично	Изложение написано по теме, соответствует типу речи предложенного текста. Подробный пересказ.	Изложение характеризуется смысловой цельностью, композиционной стройностью, связностью изложения.	Работа характеризуется точностью выражения мысли, уместным использованием средств выразительности, разнообразием грамматических форм. Работа грамотная, допущена одна негрубая ошибка.
хорошо	Изложение написано по теме, соответствует типу речи предложенного текста. Подробный пересказ. Фактические ошибки.	Изложение характеризуется смысловой цельностью, композиционной стройностью. В тексте есть вступление и заключение, но допущено нарушение связности изложения (не более одного) или более одного случая абзацного членения текста.	Работа характеризуется точностью выражения мысли, разнообразием грамматических форм, но средства выразительности (эпитеты, сравнения, олицетворения) не использованы. Допущено не более одной орфографической и двух пунктуационных ошибок.



Таким образом, критериальные таблицы помогают увидеть дополнительные возможности групповой работы. На наш взгляд, данная методика оценки УДУ позволяет максимально эффективно достичь целей обучения.

Взаимодействие и умение самостоятельно оценивать свою деятельность и ее результаты является неотъемлемой частью мониторинга качества компетентностно ориентированного образования в современной школе.

Традиционная оценочная система учителя связана с выполнением двух функций:

- регистрацией успехов учащихся в соответствии с принятым эталоном;
- мотивацией учащихся к дальнейшей учебной деятельности.

Согласно первой функции, оценка является показателем уровня достижений определенных результатов учебной деятельности конкретного ученика. Эталон для сравнения – требования образовательного стандарта. Formой оценки в этом случае выступает отметка. Для более глубокого понимания психолого-педагогических, дидактических и воспитательных аспектов оценочной деятельности учителя крайне важно четкое разграничение понятия оценка (процесс, осуществляемая деятельность оценивания, или результат этой деятельности) и отметка (числовое выражение степени совпадения реальных достижений с эталоном). Для отметки характерны следующие аспекты функции оценки:

- констатация – фиксирует фактический уровень достижений;
- уведомление –сообщается информация о результатах;
- контроль – определяет направление и объемы дальнейшей работы;
- прямое воздействие – непосредственно регулирует учебную деятельность.

Последний аспект напрямую связан со второй, мотивационной функцией оценки, которая направлена на управление процессом дальнейшего обучения, на регуляцию и коррекцию учебной деятельности учащихся путем стимулирования желательных и пресечения нежелательных форм деятельности. В этом случае удобнее приводить оценивание не в количественных, а в качественных формах. Практически все учителя применяют различные виды неформального

вербально-невербального оценивания. Вот некоторые примеры в ряду от прямой похвалы к прямому порицанию:

1. Прямая вербальная похвала (например, «Хорошо», «Правильно», «Молодец»);
2. Косвенная вербальная похвала, подбадривание (например, «Продолжай»);
3. Невербальное одобрение улыбкой, жестом, кивком;
4. Косвенная вербальная подсказка (например, «Подумай»);
5. Невербальное предупреждение жестами (например, указательный палец вверх, палец к губам);
6. Косвенное вербальное несогласие в форме вопроса (например, «Точно?», «Ты уверен?»);
7. Невербальное недовольство строгим взглядом, нахмуриванием;
8. Прямое невербальное порицание жестами (например, сжатые в кулак пальцы, направленный на ученика палец);
9. Прямое вербальное порицание (например, «Ужас!», «Это невозможно!»).

Качественное оценивание учебных достижений в чистом виде может быть использовано там, где происходит ориентация на создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному развитию ребенка, сохранению индивидуальности, обеспечивающей психологическую комфортность во взаимодействии между учителем и учеником. Внутреннее противоречие количественного и качественного оценивания имеет под собой целый ряд оснований:

- изначально различные способности учащихся;
- неодинаковые условия обучения;
- расхождение целей субъектов образовательного процесса.

Отметка выставляется после окончания работы. Ученики (и родители) заинтересованы в получении хорошей отметки как итога обучения, но самый факт ее получения приводит к тому, что теряется интерес и пропадает стимул

дальнейшей деятельности, потому что отметка знаменует собой конечный результат работы. Эта ситуация характерна для традиционного закрытого образования.

Для того, чтобы полноценно управлять учебной деятельностью и стимулировать обучающихся, оценка должна быть:

1. валидной, т.е. четко соответствовать программам обучения;
2. инвариантной, не зависеть от внешних условий (времени и места проведения, личности экзаменуемого, условий проведения процедуры);
3. доступной, т.е. соответствовать возможностям данной школы.

На данный момент нам известны две шкалы оценки:

**1. Количественная**, соответствующая отметке

- абсолютная оценочная шкала;
- относительная оценочная шкала;

**2. Порядковая**, распределяющая учащихся по набору признаков

- рейтинговая система;
- дескриптивная система

Количественные шкалы лучше тем, что они просты в употреблении, а хуже тем, что меньше информативности.

Порядковые шкалы более информативны, но для обработки результатов требуют квалифицированных экспертов.

Новый подход к оценке УДУ заключается в проектировании системы субъектно-объектной непрерывной оценки, самооценки и взаимооценки.

Выделим основные тенденции оценки УДУ начальных классов:

- оценка достижений планируемых предметных компетенций в формате ожидаемых результатов и ключевых компетентностей;
- усиление формативного оценивания в классе (оценивание для обучения);
- использование надежных стандартизированных инструментариев,
- ориентация полученных результатов на управление качеством образования на различных уровнях.

#### **1.4. Анализ стандартов, программ и учебников, используемых в Кыргызской Республике, на соответствие современным требованиям оценки**

Анализ стандартов, программ и учебников, используемых в Кыргызской Республике, на соответствие современным требованиям оценки, мы описали в нашей монографии «Оценка учебных достижений учащихся начальной школы» [171].

Если рассматривать Государственный стандарт среднего общего образования 2014 года [79], то в документе определено семь образовательных областей, два компонента учебной деятельности, принципы планирования, оценивания и др.

1. Семь образовательных областей: языковая, социальная, математическая, естественнонаучная, технология, искусство и культура здоровья.
2. Два компонента учебной деятельности: инвариантный (государственный) и вариативный (школьный, компонент по выбору и профильный компонент).
3. Соблюдение требований принципов планирования (систематичности и преемственности).

Государственный стандарт среднего общего образования Кыргызской Республики, принятый постановлением правительства Кыргызской Республики (№ 403 от 21 июля 2014 года), ориентирован на результат, обеспечивающий развитие личности выпускника школы, самостоятельность в приобретении знаний, формирующий креативные знания, коммуникативность и умение решать проблемы [79].

На сегодняшний день, в июле 2022 года Правительством КР утвержден еще новый стандарт среднего общего образования кыргызской Республики, в котором внесены некоторые изменения: стало 6 образовательных областей, языковая область снова названа как филологическая, в которую вернулся предмет «Литература» из области «Искусство», области «Искусство» и «Технология» объединены в одну область, которая стала называться как

«Искусство и Технология». Третья ключевая компетентность стандарта 2014 года называлась «Компетентность самоорганизации и разрешения проблем» теперь она звучит как «Компетентность самопознания и разрешения проблем».

Предметные стандарты нового поколения для начальных классов, разработанные в 2018 году, ориентированы на формирование личности, ключевых и предметных компетентностей. В разделе оценивания стандартов говорится, что должны оцениваться УДУ начальных классов, к структуре которых относятся и знания, и умения, и навыки, которые в совокупности и составляют ключевые и предметные компетентности.

Начальная школа принципиально новый этап в жизни ребёнка, который начинается с систематического обучения в образовательной организации, где расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении.

С поступлением в школу ребёнок впервые начинает заниматься социально значимой, общественно оцениваемой учебной деятельностью. Все отношения учащегося с внешним миром определяются теперь его новой социальной позицией – ролью ученика, школьника.

Основу государственного стандарта по начальному образованию составил компетентностный подход, который ориентирует начальную школу не только на изучение предметного содержания, но и на достижение ключевых и предметных компетентностей.

Важным разделом в предметных стандартах является раздел «Ожидаемые результаты», в котором четко сформулированы результаты обучения, которые способствуют пониманию учителем объема материала, формы и методов обучения и инструментариев оценки. Здесь необходима критериальность оценивания, т.е учащиеся должны знать, к чему им необходимо стремиться достичь в процессе усвоения знаний.

Оценивание УДУ на уроках русского языка тесно связано с целями, методами и формами обучения. Цель оценивания – сравнить фактические достижения учащихся с ожидаемыми достижениями.

В стандартах нового поколения ожидаемые результаты формулируются конкретными глаголами, которые можно оценить, т.е. их достигнутость.

Предметный стандарт по русскому языку для 1-4 классов – это нормативный документ, который должен стать настольной книгой предметника. Он составлен и структурирован на основе Государственного образовательного стандарта с опорой на компетентностный подход, обеспечивающего формирование ключевых (информационной, социально-коммуникативной, самопознания и разрешения проблем) и предметных (языковой, речевой и социокультурной) компетентностей. В реальном учебном процессе формирование указанных компетентностей должно происходить в тесной взаимосвязи [79, С. 4].

Оценивание УДУ на уроках по предмету «Русский язык» как второй тесно связано с достижением учащимися ожидаемых результатов, которые расписаны по каждому классу и должны быть достигнуты к концу окончания учебного года. На настоящее время огромное значение для повышения качества образования важно оценивание в классе, объектом которого являются индивидуальные учебные достижения учащихся.

На 2021-2022 учебный год министерством образования и науки КР было принято решение в 1-х классах и 2-х классах проводить безотметочное оценивание, т.е использовать качественные и описательные методы и приемы оценки УДУ, которые будут способствовать развитию мотивацию к обучению младшекласников, созданию благоприятной среды для обучения.

Какие условия необходимы для решения данной задачи?

- постоянная обратная связь;
- описательная оценка для родителей;
- развитие самооценки и взаимооценки;
- использование новых инструментов оценки (портфолио, карты наблюдения и прогресса учащихся).

С целью проверки уровня УДУ начальных классов проводятся *диагностическое (стартовое, текущее), формативное и суммативное*

оценивание.

Таким образом, процесс оценивания должен быть основным компонентом учебного процесса и давать полную информацию, на основании которой можно определить уровень УДУ и их прогресс; произвести SWOT-анализ, т.е. определить сильные и слабые стороны ученика, что нужно сделать в плане улучшения результатов; выявить и сообщить всем участникам образовательного процесса о достигнутых результатах; оценить эффективность методов и средств обучения и оценки; запланировать мероприятия и шаги для корректировки деятельности учителя и учащихся для повышения качества образования. В процесс оценивания обязательно должны быть задействованы сами учащиеся (см. Рис. 1.5.)

В Казахстане с целью перехода на обновленное содержание образования в НАО им. Ы. Алтынсарина разработаны Государственный общеобязательный стандарт начального образования [80], ГОС основного и общего среднего образования [81], критерии оценки, обновленные учебные планы и новые программы начального и основного среднего образования.

Анализ содержания кыргызстанских и казахстанских стандартов показал, что новые стандарты принципиально отличаются от предыдущих [79;80;81]. Во-первых, в них обозначена общенациональная идея. Во-вторых, базовыми ценностями определены «сотрудничество», «креативность», «критическое мышление» и «образование на протяжении всей жизни». В-третьих, впервые были установлены ожидаемые результаты на «выходе». Навыками широкого спектра обозначены так же креативное, критическое мышление, использование ИКТ, ключевые и предметные компетентности. Предложена новая система критериального оценивания УДУ.

Таким образом, отличительными особенностями содержания обновленных учебных программ в школе являются:

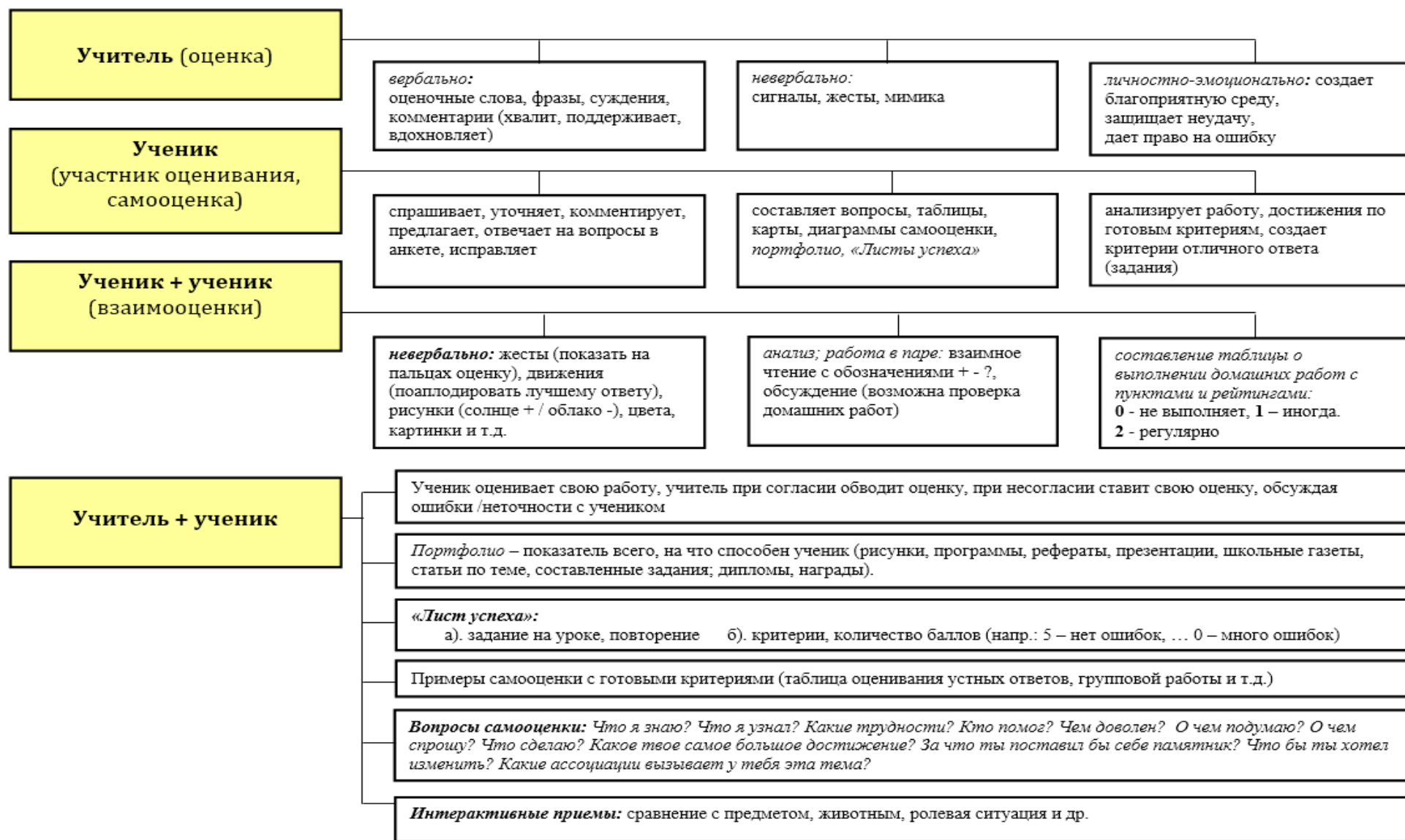
- принцип спиральности при проектировании содержания предмета, то есть постепенного наращивания знаний и умений, как по вертикали, так и горизонтали (усложнение навыков по темам и по классам)

(Джером Брунер) [337];

- акцент на формирование уровневых мыслительных навыков учащихся (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка);
- нацеленность на организацию и внедрение в учебный процесс межпредметных связей, чему способствует наличие «содержательных (сквозных) тем» в новых стандартах, что «позволяет максимально эффективно служить основой для полноценного внедрения особенно важной в настоящее время программы трёхязычия» [187];
- технологизация учебного процесса в форме долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных планов [203].



**Рис.1.5. ОЦЕНИВАНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**



Если обратимся к основным положениям программы, общей целью курса русского языка в начальных 1 – 4 классах школ с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения является формирование у школьников первоначальных умений и навыков владения русским языком как средством общения в устной и письменной форме, развитие их интеллектуальных способностей, а также воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям школьного образования, задачам построения общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного сообщества КР [233].

Действующая программа по русскому языку для начальных 1 – 4 классов как неродной разработана на основе коммуникативного метода обучения русскому языку. Это обеспечивает речевую практику с помощью создания речевых ситуаций, что способствует формированию языковой личности учащихся-младшекласников.

Также мы можем добавить, что цели обучения русскому языку в начальной школе:

- формирование коммуникативной компетенции;
- развитие речи на русском языке;
- освоение элементарных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка в рамках программы;
- овладение видами речевой деятельности: слушанием, говорением, чтением и письмом на русском языке;
- повышение интереса к изучению русского языка.

На что и обращается внимание при оценке УДУ начальной школы.

Еще К.Д. Ушинский писал: «Мы валим в детскую голову всякий ни к чему не годный хлам, с которым потом человек не знает, что делать». Действительно, парадигма образования, направленная на освоение знаний, не может отвечать требованиям времени, когда информация меняется так быстро, что не успеваешь за ней уследить.

Также русский ученый-педагог В.Н. Бацын говорил: «Школьное знание, приобретаемое в самом драгоценном возрасте в течение 10-12 лет, более чем на 90 % остается невостребованным». Это может подтвердить тот факт, что изучив за партой 11 лет русский язык, выпускники школ с кыргызским языком обучения не могут свободно говорить на этом языке и т.д.

Как показывает анализ учебных программ и учебников для начальной школы республики, в них еще немало недостатков и неточностей дидактического характера. Необходимо отметить следующие упущения в составлении учебников для начальной школы:

1. Отбор содержательного материала традиционно субъективно-эмпирический и научное обоснование предлагаемого минимального объема недостаточно.

2. Реализация коммуникативной направленности учебного материала также недостаточна.

3. Слабое использование в обучении и развитии речи текстов художественной литературы с воспитательным потенциалом.

4. Недостаточное внимание уделяется культурологическому аспекту изучения предметов.

5. В учебниках мало когнитивного материала, направленного на формирование ключевых и предметных компетентностей.

Всё это говорит о том, что действующие учебники еще не до конца ориентированы на результат, чего требует современная действительность и утвержденный правительством государственный образовательный стандарт. Хотя авторами и сделана попытка внедрения коммуникативного метода обучения языку как неродному [77, 227, 150].

С точки зрения современной педагогики в учебниках начальных классов должен преобладать ситуативно-тематический и коммуникативный принципы организации материала. Что касается учебников для начальных классов кыргызской школы, то целесообразно комплексирование русского языка и литературного чтения и ситуативно-тематический, а также словарный принцип

группировки учебного материала. Структурным стержнем в них является связанный текст, с анализа которого начинается речевая работа, которая должна развивать коммуникативные умения и навыки репродуктивной и частично продуктивной речи. Это достигается с помощью ответов на вопросы, следующие за текстом, пересказами и элементами сочинения по тексту.

Кроме различных заданий после текстов нужно дать ряд отдельных упражнений, формирующие те умения и навыки устной и письменной речи, которые не даются в процессе работы по тексту.

В учебниках, предназначенных для начальных классов своеобразно изложение теоретического материала по грамматике. Грамматические правила излагаются в краткой форме в виде инструкции к определенным заданиям и упражнениям.

Грамматические понятия, выражающиеся правилами типа «что такое...», «что называется...» должны даваться на уроках родного языка. А на уроках русского языка в кыргызской школе «нужна грамматика, максимально адекватная целям обучения русскому языку в кыргызской школе» [309, С. 33.].

Об изучении языков Я.А. Коменский в своей «Великой дидактике» пишет: «Каждый язык лучше изучать не путем правил, а на практике, т.е. как можно чаще слушая, читая, перечитывая, переписывая, стараясь подражать письменно и устно» [126, С. 275].

Также он настаивает, что все языки можно изучать одним и тем же методом, методом практических упражнений с присоединением самых легких правил, которые бы указывали только отличие от ранее изученного языка, причем и сами упражнения нужно давать ученикам на знакомом материале.

У учеников развивают сначала внешние чувства (это всего легче), затем – память, далее понимание и, наконец, суждение. Именно в такой последовательности они следуют друг за другом, так как знание начинается из чувственного восприятия, с помощью воображения переходит в память, а затем, через обобщение единичного, образуется понимание общего и, наконец, для уточнения знания о вещах достаточно понятных составляется суждение.

Прежде всего, чтобы пробуждать у учащихся стремление к знанию, сам метод по необходимости всегда должен быть естественным.

По Коменскому руководящей основой дидактики должно быть исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся же больше бы учились... [126, С. 275].

Обращаясь к проблеме создания добротного, адекватного целям, задачам, уровню обучения учебника, Балыхина Т. М. в своей работе отмечает: «... проблема тем актуальнее, чем острее стоит вопрос о том, что система образования должна отходить от простой передачи учащимся готовых знаний, навыков, развивать в них способность самостоятельно добывать информацию, перерабатывать традиционные и новые научные идеи. [25, С. 397]

Всем известно, что качественное образование также основано на мотивации учащихся, их желании познать окружающий мир, а не строиться на авторитаризме и принуждении.

По мнению профессора И.Б. Бекбоева у детей есть потребности:

- в сильных, впечатляющих чувствах, им интересно: смотреть через окно, что там происходит, рассматривать картинки, слушать страшные сказки и смешные истории;
- в желании видеть результаты своей деятельности;
- в самостоятельном мышлении;
- во взаимоотношениях;
- в достижении успеха [33, С. 4-13].

Таким образом, основу мотивации учащихся в процессе обучения составляет правильно организованная деятельность обучаемых, которая ведет к ощущению радости от полученных результатов на уроке.

Мотивация, направленная на то, чтобы вызвать или усилить интерес к учебному процессу, может быть различной формы: вопросы, связывающие теоретические познания с практической жизнью, интересные игры, занимательные материалы и т.д.

Отправная задача должна быть:

- достаточно сложной, представлять собой новую ситуацию, которую предстоит разрешить учащимся;
- относительно доступной, чуть превосходить уровень их исходных знаний;
- в задаче должны быть лаконично и точно объяснены цель и средства её достижения;
- направлена на путь, ведущий к главной цели обучения.

Таким образом, без качественных стандартов, учебных программ и учебно-методических комплексов невозможно изменить систему школьного образования. Учебник нового поколения должен коренным образом отличаться от действующих учебников, которые соответствуют знаниевой парадигме образования, т.е. они перегружены теоретической информацией.

Новые учебники должны соответствовать новой парадигме планируемых результатов обучения и компетентностному подходу, где учитель должен выступать в роли фасилитатора учебного процесса, а ученик самостоятельно осваивать необходимую в определенной ситуации информацию.

Как хороший образец учебника хочется привести пример учебника для учащихся 4 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения [116]. В данном учебнике в начале каждого урока уже сформулированы цели с позиции ученика, внесен национальный компонент, т.е. темы по национальной символике, информация о выдающихся личностях, традициях и культурном наследии. Задания и упражнения учебника направлены на развитие логики и творческих способностей детей.

Общеизвестно, что большой вклад в учебниковедение вносят ученые Франции. И они говорят, что для написания качественных учебников необходимо 3-5 лет времени. А также необходимые шаги для разработки качественных учебников это:

- совершенствование предметных стандартов и учебных программ нового поколения, основываясь на результатах диагностики ОДУ;
- обучение потенциальных авторов учебной литературы для школы;
- приведение в соответствие требований к апробации учебников;

- разработка требований к проведению теоретической и практической экспертизы учебников;
- подготовка учителей-апробаторов к процессу апробации учебников;
- подготовка экспертов к проведению экспертного мониторинга;
- анализ результатов экспертизы и апробации учебников;
- доработка УМК по результатам экспертизы и апробации.

По мнению Скаткина М. И.: «... в противовес старой дидактике, построенной на воспроизведении готовых знаний, рождается новая дидактика творческой активности» [244, с. 1].

Обучение русскому языку как неродному или второму должно моделироваться с помощью активных методов обучения, носить проблемный характер. Необходимо использовать разнообразные формы работы учащихся (парные, групповые, командные) в учебном процессе. Это создаст условия для стимулирования деятельностного и компетентностного подходов к достижению целей данного предмета. УМК по русскому языку как второму должен научить учащихся вести диалоги и дискуссии, формировать компетенции работы в группе и достижения разрешения проблем в стандартных и нестандартных ситуациях. Также УМК по русскому языку должно иметь большую социально развивающую направленность. Задания и упражнения учебника должны способствовать овладению учащимися компетенцией правильно и адекватно строить своё речевое и неречевое поведение согласно ситуации и культуре страны изучаемого языка. Каждая созданная речевая ситуация должна иметь конкретные коммуникативные задания, т.е. инструкции к заданиям необходимо формулировать четко и понятно.

Учебник русского языка как второго должен ориентироваться на формирование у учащихся общечеловеческих, национальных ценностей и ценностей народа изучаемого языка. Система заданий и упражнений должна быть направлена на развитие у младшекласников умения строить своё речевое и неречевое поведение. Задания учебника должны способствовать устранению языкового барьера и помогать выходить из положения при дефиците языковых

средств. Содержание, методы и приемы обучения должны способствовать формированию у учащихся умения применять полученные теоретические знания в практической жизни, находить пути выхода из сложившейся нестандартной ситуации, разрешать создавшиеся проблемы, развивать способности к целеполаганию, формированию собственной траектории развития и построению жизненной перспективы.

А в действующих учебниках преобладает информативная сторона обучения в ущерб их развитию и воспитанию. Акцент делается на получении знаний, а ведущим аспектом цели признаётся познавательный аспект. С позиций же исследуемой проблемы такой подход представляется нам неправомерным. Творчество, как преобразование и перенос приёмов деятельности в новые условия, соотнесённые с системой ценностей обучаемого, создавало бы наиболее благоприятные условия для социального развития учащихся начальных классов.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Рассмотрев основные этапы формирования научной мысли об оценке учебных достижений учащихся, определив основные тенденции осуществления оценивания в начальных классах и проанализировав стандарты, программы, учебники, мы пришли к следующим выводам:

1. Представленная тема является актуальной в сфере современного школьного образования, т.к. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования предъявляет новые требования к организации образовательного процесса, в том числе и к оценке учебных достижений. На сегодняшний день не существует единства мнений по поводу того, какую систему оценивания учебных достижений надо применять в школе. Разные авторы предлагают альтернативные варианты оценки (рейтинговая, критериальная системы и другие). В связи с этим возникает необходимость исследования педагогической оценки, оценки учебных достижений учащихся, соответствующих современным требованиям.

2. Большой интерес исследователей к проблеме оценки учебных достижений связан, в первую очередь, с несовершенствами нормативной системы оценивания, применяемой в кыргызстанских школах (субъективность в процессе оценивания; сравнение учащихся друг с другом; не ориентированность оценивания на корректировку процесса обучения). Оценка учебных достижений становится наиболее тревожным компонентом учебного процесса. Ведь возможность получить низкую оценку на уроке означает для ученика снижение статуса в группе, а также собственной самооценки. Особенно это важно в начальных классах, когда начинается становление многих личностных качеств. От уровня оценки и удовлетворенности младшеклассников своими достижениями будут зависеть их эмоциональное состояние, мотивация, самооценка, уровень притязаний и другие характеристики. В этой связи нами предлагается внедрение в практику начальной школы формативного и критериального оценивания.

3. Анализ образовательных стандартов и учебных программ показал несовершенство системы оценки учебных достижений учащихся (отсутствие объективизма и критериев оценки, сравнение учащихся друг с другом, непрозрачность и т.д.). Использование критериального оценивания может помочь в решении данной проблемы. Его технология заключается в сравнении достижений учащегося с чётко определёнными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями. Критериальная система оценивания имеет ряд преимуществ перед нормативной: данная система позволяет вовлечь в процесс оценивания всех участников учебного процесса, делает «прозрачным» механизм выставления отметок, позволяет избежать субъективизма учителя при выставлении отметок, позволяет выявить слабые и сильные стороны ученика.

Также анализ литературных источников, нормативно-правовых документов и передовой практики, имеющей место в сфере образования, позволяет отметить важность нового понимания сущности и подходов к оценке образовательных достижений учащихся общеобразовательных школ. Новая система оценивания, в отличие от традиционно используемой в нашей практике, опирается на такие черты, как адекватность целям и содержанию образования, а сама процедура оценивания должна быть понятной участникам образовательного процесса, гибкой, прозрачной, много инструментальной, психологически комфортной и многосоставной.

В данной главе решена первая задача исследования.

## **ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ С КЫРГЫЗСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

### **2.1. Методика обучения русскому языку как второму: ретроспективный анализ и сущность предмета «Русский язык» как второй в начальной школе**

В нашем исследовании мы придерживаемся такого понимания, что «... методика русского языка – наука, определяющая содержание, принципы, методы, приемы обучения русскому языку и закономерности усвоения его учащимися. Особенностью методики как науки является то, что она опирается на данные смежных наук: лингвистики, психологии, логики и педагогики» [182, С. 7].

Целью методики русского языка как второго является решение вопроса: «... чему и для чего учить, как и почему учить так, а не иначе и как учится учащийся» [286, С.29].

Принципы методики русского языка – это исходные положения, лежащие в основе определения содержания обучения, выбора методов и приемов преподавания, построения системы упражнений, подготовки и проведения уроков по русскому языку.

«Одним из принципиальных методических положений, которое во многом определяет эффективность обучения младших школьников русскому языку, является необходимость осуществления в учебном процессе взаимосвязи между лексикой, фонетикой, графикой, грамматикой и орфографией» [234, С. 58].

Изучение русского языка как целостного явления впервые представлено и конкретизировано в трудах К. Д. Ушинского, который с научных, материалистических позиций подошел к пониманию языка как социального явления, считая, что язык создавался народом как величайшее средство общения [299].

Кыргызская лингводидактика достаточно молодая наука, у истоков которой стояли такие ученые-дидакты как П.И. Харакоз, А.Т. Донецкая, В.П. Петров и др. П.И. Харакоз, вслед за такими учеными как В.М. Чистяков, А.В. Миртов, академик Л.В. Щерба внес огромный вклад в методику обучения русскому языку в кыргызской школе, обосновал в теоретическом плане методику преподавания в начальной кыргызской школе в своем труде «Методика преподавания русскому языку в начальной киргизской школе» [310].

Ученый-методист М.Х. Манликова в своем историческом экскурсе методики преподавания русского языка в кыргызской школе, отмечает, что методика преподавания русского языка как отдельная наука берет начало еще с того времени, когда народы Средней Азии и Казахстана развивали торговые и культурные отношения с Россией [174, С. 36–40].

В Киргизии первая русская школа появилась в 1874 г. в Пржевальске, а с конца 80-х гг. XIX в. по указу туркестанского генерала в Пишпеке, Токмаке, Беловодском и других местностях открылись русско-туземные школы.

С принятием в 1918 году Постановления правительства Туркестанской республики «О добровольном изучении русского языка в национальных школах Средней Азии» и ряда других постановлений в 1938 году был разработан на основе типовых учебных книг для национальных школ РСФСР букварь для киргизкой начальной школы Н.М. Абрамовым, М.Л. Закожурниковой и Е.П. Литвиненко. Затем последовал «Учебник русского языка для 2 класса киргизской школы» А.Т. Донецкой, Л.М. Костылевой, изданный в 1946 году, в котором регламентировалась практическая ориентация изучения русского языка, а также предлагалось систематическое развитие речи на лексико-грамматическом материале.

В 1955 году появился Букварь Ш.Ю. Мусина, который выдержал несколько переизданий и функционировал в школах Кыргызской Республики тридцать лет. В нем предусматривается аналитико-синтетический звуковой метод.

Указанный букварь реализовывал требования «Программы по русскому языку для начальной кыргызской школы» П.И. Харакоза, изданного в 1952 году, сопоставление кыргызского и русского языков, учет трудных для кыргызских учащихся фонем и их сочетаний, повторяемости лексики, работы по аудированию и говорению русских слов, содержащих нетипичные для кыргызского языка звуки и звукосочетания. Ш.Ю. Мусин в учебнике попытался учесть сходство и различие звуков кыргызского и русского языков.

В 50-х годах по русскому языку для учащихся 2-го класса кыргызской школы действовал учебник А. Т. Донецкой, для 3 класса – учебник «Русский язык» для 3 класса кыргызской школы А.С. Беловой, А.Т. Донецкой, и для 4 класса – «Русский язык» А.С. Беловой, О.Я. Спасской. Эти учебники содержали материал, формировавший у учащихся грамматические навыки.

В 60-70-е годы ученые решили минимизировать базовый материал для изучения русского языка в начальной кыргызской школе. Проводились исследования по разработке фонетических, лексических, грамматических, ситуативно-тематических минимумов.

Учебник А.С. Беловой, К.Д. Шамгуновой «Русский язык для 3-го класса» кыргызской школы содержал диалоги, развивающие речь учащихся; грамматический материал, типовые фразы в таблицах, материал для классного и внеклассного чтения. Учебник «Русский язык» В.В. Красиковой для 2-го класса кыргызской школы действовал с 1962 по 1968 годы, выдержав 8 изданий.

В 70-х годах В.В. Красиковой и П.И. Харакозом разработан учебник комплексного типа «Русская речь» для 2 класса, содержащий разнообразные материалы для развития речи: скороговорки, считалочки, стихи, рассказы, беседы по картинкам, диалоги. Также Т.С. Букалова и К.Д. Илеева издали учебник «Русская речь» для 3 класса, включающий упражнения и задания практической направленности, формирующие у учащихся навыки практического применения грамматических форм русского языка.

Лингводидактические принципы обучения русскому языку в начальной кыргызской школе, разработанные П.И. Харакозом, были воплощены в учебнике

1 классов киргизских школ «Букварь», разработанный им в соавторстве с Х.Б.Бугазовым и М.С.Абайдуловой.

В 80-е гг. произошло бурное развитие методической науки и совершенствование методики обучения русскому языку, появились концептуально новые учебники: «Теремок (букварь)» для I класса киргизской школы (Э.Ш.Абдулина, 1980), «Русское слово» для 4 класса (В.Г. и Н.Г. Каменецкие, 1985), «Первый шаг» учебник для 1 класса (М. С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов), «Русский язык» для 2 класса (М.С. Абайдулова, Х. Б. Бугазов).

В период с 1985 по 1990 годы в Кыргызской Республике были предприняты попытки создания УМК по русскому языку. В 1986 г. издан учебно-методический комплекс для I класса киргизской школы с шестилетним контингентом учащихся, компонентами которого являются учебник «Я говорю по-русски» К. А. Ташматовой; «Методическое руководство к учебному комплексу», «Книга для учителя» и «Рабочая тетрадь», составленные К. А. Ташматовой и А. В. Трускавец. Иллюстративный материал картинного учебника предусматривает формирование у учащихся произношения русских слов, рекомендуемых программой, которые они должны научиться использовать в связной русской речи. В учебнике превалирует познавательно-занимательный материал, который мотивирует детей к изучению русского языка, развивает диалогическую и монологическую речь, логическое мышление учащихся.

Далее в 90-е годы XX века ряд исследователей защищают свои научные работы по методике русского языка в киргизской школе: Д.К. Омурбаева «Отбор и использование дидактического материала в букварный период обучения русскому языку» (1990), Г.М. Белая «Обучение русскому произношению в начальных классах киргизской школы (II-III классы)» (1990); Б. Дарбанов «Обучение порядку слов русского языка в начальной киргизской школе» (г. Бишкек, КИО, 1994), А.И. Сарыгулова «Обучение учащихся I-II классов киргизской школы грамматической категории рода существительных в процессе формирования и развития русской речи» (1994). В последние годы по методике преподавания русского языка в киргизской школе защищены

кандидатские диссертации Н. Хасанова и А. Исаковой по использованию дидактических игр на уроках русского языка, А.М. Нурматова по методике обучения в школе фразеологизмам и др.

Практическая направленность русского языка как второго предусматривает взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму. Согласно учебной программе, структурно начальный курс русского языка делится на 4 этапа:

1 класс – предварительный устный курс, на котором формируются первоначальные навыки русской речи.

2 класс – звуковой (фонемный анализ слов), развиваются элементарные речевые навыки.

3 класс – дальнейшее развитие устной речи в пределах указанных тем, умение составлять слова и простые предложения. Сознательное чтение небольших текстов.

4 класс – дальнейшее развитие устной и письменной речи, формирование первоначальных навыков объяснительного чтения.

При обучении русскому языку в кыргызских школах целесообразно вводить текст диалога, развивать навыки аудирования, чтения и письма вначале на родном языке, а затем на русском. Согласно мнению Л.С. Выготского, ребенок на родном языке овладевает синтаксисом речи, а затем синтаксисом мысли. При овладении вторым языком происходит то же самое. Стало быть, до начала обучения другому языку важно привить детям навыки говорения на этом языке (продуцирование, кодирование), а также навыки аудирования (восприятие и декодирование) [70, С.138].

Методисты отмечают, что “... практическое овладение неродным языком может быть достигнуто только путем постоянной практической тренировки учащихся в речи (слушание и говорение, чтение и письмо). В то же время для глубокого овладения вторым языком недостаточно одних речевых упражнений. Практические навыки образуются гораздо быстрее, и они более прочные, если многократное повторение опирается на осознание закономерностей системы

русского языка, речевая практика непосредственно связана с теорией языка” [326]. Обучение русскому языку как второму осуществляется через обучение устной и письменной речи с опорой на системные связи русского языка. Необходимо разграничивать виды речи по разным параметрам: внутренняя - внешняя, устная - письменная, монологическая - диалогическая, и соответственно, методы работы над каждым из этих видов.

**Аудирование.** Психологи считают, что для успешного обучения связной речи необходимо развивать слуховую память. С этой целью мы разработали систему заданий и упражнений на аудирование.

1. Послушайте текст, прислушайтесь к произношению слов и словосочетаний. Повторяйте вслух.
2. Послушайте текст. Ответьте, можно ли с помощью звуков передать значение слов.
3. Внимательно прослушайте рассказ. Разделите его на части и озаглавьте их.
4. Перескажите кратко текст.
5. С помощью интонации придайте одним и тем же словам разные значения (радости, просьбы, удивления, возмущения, благодарности и др.).
6. Отметьте паузы и слова, на которые падает логическое ударение.
7. Устно составьте к тексту вопросы.

По мнению практиков, «опыт работы показывает, что в результате использования звуковых приложений к учебникам русского языка уровень усвоения изучаемого материала повышается примерно на 20% по сравнению с уровнем усвоения программного материала при обычных методах словесного объяснения» [195, С. 220].

Также важно, что при использовании аудиопрослушивания создается непринужденная атмосфера доверия, восполняется русская речевая среда, восприятие фиксированной образцовой русской речи укрепляет навыки понимания русской речи, подготавливает к говорению, появляется возможность организации урока в самых различных формах.



**Говорение.** «Развитие связной диалогической и монологической речи при усвоении художественных произведений проводится, постепенно усложняясь, во всех классах. ... диалогическая речь – это «поддержанная» речь; она протекает как речевой акт, совместно выполняемый двумя или несколькими лицами. ... В устной монологической речи момент «поддержанности» ослабляется: здесь речь представляет собой не просто ответ на заданный вопрос, но изложение мыслей по известному плану [168 С. 17].

По мнению Голубкова В.В., «мастером устной речи мы называем того, кто удовлетворяет трем основным требованиям: говорит 1) содержательно и убедительно, 2) последовательно и логично, 3) кратко, правильно и выразительно» [76, С. 14].

«Искусству рассказывания, описания и логического рассуждения надо учить и учить. Для этого необходимо развивать воображение и мышление детей, умение отделить главное от второстепенного и лишнего и т.д., а всё это требует не только длительной самостоятельной практики от учеников, но и непосредственной помощи педагога и показа образцов» [76, С. 32].

Методика обучения грамоте – самая древняя из частей методики обучения родному языку. Это процесс поиска эффективных методов и приемов формирования у детей навыков чтения и письма. Первая «Российская грамматика» русского языка была написана М.В. Ломоносовым в 1755 году, где он заложил основы литературного языка. Первую методику русского языка основал Ф.И. Буслаев в труде «О преподавании отечественного языка», в котором он отмечает, что «грамматические упражнения по своему содержанию суть самые лучшие и живительные логические упражнения». Его методическая позиция состояла в соединении внутреннего с внешним, формы с содержанием: «формы речи, коими ученик уже умеет пользоваться доводи до его сознания разбором, следовательно, путем анализа».

В своем «Руководстве к преподаванию по Родному слову» К. Д. Ушинский тоже отмечает, что «грамматика нужна не для одного только правописания, но и для логического развития мышления». Грамматические правила, по мнению

ученого, являются хорошим подспорьем, облегчающим и ускоряющим достижение грамматической правильности письма.

«В сущности мы имеем четыре основных метода: 1) буквослагательный, 2) слоговой, 3) звуковой и 4) метод целых слов» [95, С. 5]. Буквослагательный метод является буквенным синтетическим методом, при котором происходит механическое заучивание букв и слогов. При слоговом методе ученики, заучив буквы, переходили к чтению слогов. Звуковой аналитический метод был предложен французом Жакото и состоял в том, что обучение грамоте начиналось с целого предложения. Звуковой синтетический метод был изобретен в Германии Генрихом Стефани и состоял в обучении чтению путем сложения звуков в слова. При методе целых единиц обучения было слово, т.е. чтение происходило целыми словами.

К. Д. Ушинский пришел к выводу, что звуковая метода «способствует умственному развитию дитяти... дети по ней выучиваются скорее читать и писать... метода эта дает в то же время самостоятельность ребенку, упражняет внимание, память и рассудок дитяти» [302 С. 44-45].

И до сих пор используется звуковая методика чтения через слияние звуков.

В русском правописании существовало 3 принципа: 1) фонетический (соответствует произношению: стол, разбил, бумага и т.д.); 2) морфологический (не соответствует произношению: вода, река, леса, год и т.д.); 3) принцип традиции (соблюдение правил, когда-то имевших для себя оправдание: мышь, читаешь, жил, шило, щука, чаща и т.д.).

Методы обучения письму теснейшим образом примыкают к обучению чтению. В методической литературе существуют 3 течения по данному вопросу: 1) обучение письму и чтению должно вестись совместно (Афанасьев); 2) обучение письму должно предшествовать обучению чтению (Монтессори); 3) обучение чтению идет независимо от обучения письму и предшествует ему.

Критерии ясности, точности, правильности, содержательности, выразительности, соответствие передающейся действительности являются общими как для письменной, так и для устной речи.

Согласимся с мнением Н.С. Рождественского, который утверждал, что «в школе язык изучают, а речи обучают, ее совершенствуют; язык наблюдают и усваивают как объективную данность, а как определенную систему и структуру, собственная же речь – это творческая деятельность, в процессе которой в зависимости от конкретной ситуации, от темы, от целей общения, от психофизиологических особенностей говорящего определяется, какое слово он выберет, как построит предложение в данный момент. И если школа поставит свою работу односторонне, преследую лишь одну цель – изучить курс грамматики и правописания, не заботясь о развитии «дара слова», или же, наоборот, развить речь без изучения теоретических сведений о языке, без грамматики, то получится обучение теории без практики или практике без теории, что не может дать положительных результатов» [237, С. 8].

Выготский Л.С. считал, что «вопрос об обучении грамматике является одним из самых сложных вопросов с методической и психологической точки зрения» [71, С. 267-268].

Когда речь идет о грамотной письменной речи, необходимо определить минимум знаний и умений учащихся начальных классов по фонетике и грамматике.

Алгазина Н.Н. считала, что учащиеся должны:

- безошибочно различить гласные и согласные звуки, звонкие и глухие согласные, мягкие и твёрдые согласные, выделять шипящие согласные, устанавливать чередование гласных и согласных, определять ударение;

- уметь правильно выделять в слове основу и окончание, а в основе – приставку, корень, суффикс, подбирать родственные слова, определять способ образования слов, обнаруживать соединительные гласные о и е;

- различать части речи (знаменательные и служебные) и верно определять грамматические признаки частей речи (род, число, падеж существительных и прилагательных, определять неопределенную форму глагола, наклонение, время, лицо);

- устанавливать связь слов в предложении [8, С. 5-6].

Безусловно, вышеперечисленный набор умений предполагается для изучения русского языка как родного. Но и для обучения русскому как неродному данный перечень может служить базой для применения учащимися в речи грамматико-орфографических явлений русского языка.

Формирование орфографических навыков на грамматической основе исследовано в трудах Д. Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова, Н.С. Рождественского и других методистов, психологов. Ими полученные данные, показывающие роль понимания детьми семантики слова для правильного написания его морфем.

Объясняя ошибки младших школьников в работе по составлению предложений, М.П. Феофанов отмечает: «Чтобы выполнить ее, ребенку необходимо произвести ряд умственных операций аналитико-синтетического характера: уяснить значение каждого отдельного слова... в осмысленное целое в форме предложения, уяснив при этом характер связей слов друг с другом (падежное управление, согласование по роду, числу, падежу и др.)» [303, С. 50].

Какой должна быть система упражнений в связной речи?

Исходя из психологических и возрастных особенностей учащихся начальной школы, в основу системы письменных работ в этом центре берется рассказ элементарного типа, опирающийся на чтение, восприятие картин и на собственные наблюдения детей в окружающем их мире. Ему предшествуют различные речевые упражнения: беседа, ответы на вопросы, изложение и т.д.

Вспомним высказывание Джона Дьюи: «Если мы будем учить сегодня так, как мы учили вчера, мы украдём у наших детей завтра». Сегодняшние дети уже не такие, как вчера, у них другие интересы, другие взгляды на жизнь и современность. Поэтому мы должны искать новые подходы, менять что-то в принципах, применять новые методы. Так как на сегодняшний день, несмотря на различные мнения, основной формой учебного процесса остается классный урок, немного остановимся на данном явлении. Урок – явление сложное и многоаспектное. Он представляет целостную систему, компоненты которой: цель, содержание, методы, структурное построение урока и результаты обучения

(оценивание) – должны быть взаимосвязаны. С точки зрения общей структуры урока русского языка как неродного, он должен иметь организационную целостность (рациональное использование времени, четкое планирование), логическую завершенность (оптимальный отбор и распределение содержания учебного материала), психологическую целостность (осознание учащимися цели урока, мотивация учащихся, т.е. они должны получать удовлетворение от полученных знаний, активно участвовать на каждом этапе урока, творчески мыслить, учебная деятельность должна побуждать детей к дальнейшему обучению и достижению лучших результатов).

Говоря о цели урока, необходимо заметить, что акцент перешел с позиции учителя на позицию ученика. Когда речь идет о цели урока с позиции ученика, имеется в виду формулировка целей урока в формате ожидаемых результатов стандарта, которых должны достичь учащиеся в ходе учебного процесса к концу каждого класса.

Ученый-методист М.Н. Скаткин считает необходимым при определении цели урока учитывать, какие на нем должны быть усвоены знания и на каком уровне (восприятия, осмысления и запоминания знаний) [243, с.7].

Как приверженцы современных дидактов, мы тоже предлагаем использовать в организации учебного процесса таксономию Блума.

Традиционно процесс обучения любому предмету – это процесс взаимодействия учителя и учащихся, имеющий целью решение триединства задач: образовательной, воспитательной и развивающей.

В нашем исследовании мы придерживаемся идеи развивающего обучения. Проблемы развития ребенка как личности в процессе обучения и воспитания занимались многие отечественные и зарубежные ученые-педагоги как И.Б. Бекбоев, Л.С. Выготский, К.Д. Добаев, Л.С. Занков, Е.Н. Кабанова-Миллер, Э. Мамбетакунов, А.М. Мамытов, Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская и др. Изучение данной проблемы никогда не снимается в педагогической науке, а практическая реализация ее в школе является актуальной и на данный момент.

Развивающее обучение не отрицает необходимость образовательных и воспитательных задач, но, не признавая трех параллельно функционирующих задач, предполагает их слияние. При развивающем обучении учебный процесс становится благоприятным условием для обучения и развития учащихся.

Сущность взаимосвязи обучения и развития в целом раскрыта Л.С. Выготским, исследования которого позволяют решить кардинальный вопрос типологии обучения. К примеру, Л.С. Выготский видел огромное значение грамматики «в смысле общего развития детской мысли... грамматика и письмо дают ребенку возможность подняться на высшую ступень в развитии речи» [71, С. 267-268].

Очевидно, что развитие в процессе обучения нельзя ограничивать только умственным развитием ребенка. Развивающее обучение предполагает возникновение новообразований как в содержательной стороне психики (представлениях, понятиях, суждениях), так и в способах психической деятельности: умственной, эмоционально-волевой, практической [100, С. 37].

Если говорить о методической цели урока в контексте развивающего обучения, то это – создание на уроке условий для развития ученика и формирования у него познавательной активности. Мы предлагаем достигнуть эту цель следующими образом:

1. Выдвижение и проверка гипотез для сознания проблемной ситуации. Данный этап завершается пониманием нового знания.
2. Использование фронтальной, групповой, индивидуальной форм работ для развития активности учащихся, используя активные методы: ситуативные и ролевые игры, инсценировки, соревнования, конкурсы, путешествия и другие.
3. Совместное обсуждение планирования учебной деятельности.
4. Использование учебного материала, который позволит учащимся выбирать задания, что мотивирует каждого ученика к уроку, повышая интерес.
5. Поощрение стремления учащихся находить свой способ решения учебной задачи, анализировать, выбирать оптимальные из них.
6. Развитие самостоятельной деятельности.

7. Использование интерактивных методов обучения.

9. Проведение рефлексии – оценка собственных деятельностных усилий и приобретённых знаний.

10. Практиковать вариативные домашние задания для выявления интересов, увлечений учеников, уровня притязаний школьников, для развития образного и логического мышления, наблюдательности, способности соотнести теоретические знания с их практическим воплощением, творческие задания (написание лингвистической сказки, стихотворения с целью лучшего запоминания правила, составление кроссворда, подбор дидактического материала, упражнений для одноклассников) [235, С. 42].

Развивающее обучение с методической точки зрения отличается следующими признаками: многогранностью, процессуальностью, вариативностью процесса обучения, проблемностью содержания, работой над развитием сильных и слабых детей, включением в процесс обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы, продвижением в изучении материала быстрым темпом.

Отличие развивающего обучения русскому языку от традиционного состоит в реализации таких дидактических принципов как: системность обучения, ведущая роль теоретических знаний, обучение на высоком уровне трудности, предполагающее применение метода сравнения, осознание ребенком процесса обучения. Отличает систему развивающего обучения и то, что в ней упор делается на зону ближайшего развития, то есть область потенциальных возможностей, которые позволяют ребенку вступать в контакт со взрослым и под его руководством на более высоком уровне решать поставленные задачи. Выход на зону ближайшего развития осуществляется через постановку трудных заданий. Взрослый (учитель, родители) руководит поиском ответов на поставленный ребенком вопрос или учебную задачу: предполагается помощь, а не подсказка. Деятельность школьника в рамках своей зоны ближайшего развития предусматривает использование им дополнительных сведений из вспомогательных источников (словарей, справочников, энциклопедий), с

которыми ребенок работает самостоятельно. Работа учителя с учетом зоны ближайшего развития способствует актуализации у детей самоконтроля, саморегуляции и планирования собственной деятельности в условиях контроля и помощи со стороны учителя. Знания, умения, навыки, формирование которых является основной задачей традиционной школы, в системе развивающего обучения являются только базой, информационным фундаментом, необходимым для развития потенциальных возможностей ребенка. Ядром системы развивающего обучения является не изолированное изучение отдельных тем программы, а системность обучения. Человеческий язык – сложная система, и обучение языку должно быть организовано таким образом, чтобы ученик привыкал искать связи между различного уровня языковыми единицами, мог рассматривать слово с разных точек зрения (фонетики, графики, словообразования, лексикологии, грамматики), тем не менее осознавая неповторимое единство всех этих сторон в одном слове, восхищаясь удивительным даром – языком [62, С. 17].

Итак, проанализировав методическую и научную литературу, мы пришли к следующим выводам:

1) дидактическая структура урока имеет свой выстроенный алгоритм организации, и методическая подструктура должна планировать различные виды деятельности на этапах урока: объяснение учителем учебного материала, закрепление, беседа, ответы учеников, выполнение заданий и упражнений, самостоятельная работа учащихся;

2) интерактивные уроки мотивируют, повышая интерес учащихся к изучению русского языка, развивая их творческую самостоятельность, креативность, формируя информационную компетентность: работу с источниками информации: интернетом, учебником, энциклопедией, словарями и т.д. При этом также у учащихся формируется коммуникативная компетентность, компетентность самоорганизации, самопознания и разрешения проблем.

Использование различных типов и форм уроков русского языка оказывает помощь в устранении шаблонности уроков, и выбор их зависит от дидактических



целей и других факторов: возрастных особенностей детей, уровня подготовленности учащихся, оснащённости школы.

Представим наиболее популярную на практике классификацию типов урока, предложенную Б. Есиповым:

- урок получения нового знания (лекция, беседа, презентация, экскурсия, проект);
- урок закрепления знаний и формирования ЗУН (практикум, дискуссия, лабораторная работа, проект, кейс, деловая игра, викторина, конкурс, КВН);
- урок обобщения и систематизации (семинар, исследование, диспут, ролевые и деловые игры, конкурс, викторина, путешествие);
- урок контроля и коррекции знаний (зачеты, письменные работы, экзамен);
- комбинированный урок (конференция, мастер-класс, экскурсия, практикум.)

Приведем пример **синтетического** урока и его структуру по Липаевой А.А.:

1. Проверка домашнего задания.
2. Постановка цели урока и установление связи с предыдущим материалом.
3. Вступительные занятия.
4. Чтение произведения.
5. Закрепление с попутным объяснением непонятных слов и выражений.
6. Анализ произведения.
7. Обобщение и учёт.
8. Домашнее задание [156, С.200].

Дадим определение нестандартным урокам. Это уроки, построенные по непривычной структуре, в необычной форме, с использованием нестандартных методов и приемов. К видам нестандартных уроков относят уроки-"погружения", театрализованные уроки, аукционы, уроки творчества, уроки-фантазии, бинарные (интегрированные), компьютерные и др.

Нестандартные уроки, как правило, повышают мотивацию детей к обучению. Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Их названия дают некоторое

представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий. По форме проведения можно выделить следующие группы нестандартных уроков:

1. Уроки в форме соревнования и игр: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина и т.п.

2. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарии, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия.

3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровение, урок-блок, урок-«дублер» начинает действовать».

4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, «живая газета», устный журнал.

5. Уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз, урок-подарок.

6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый Совет.

7. Перенесенные в рамках урока традиционные формы внеклассной работы: КВН, «следствие ведут знатоки», спектакль, концерт, инсценировка художественного произведения, диспут, «посиделки», «клуб знатоков».

8. Интегрированные уроки.

9. Трансформация традиционных способов организации урока: лекция-парадокс, парный опрос, экспресс-опрос, урок-зачет (защита оценки), урок-консультация, защита читательского формуляра, телеурок без телевидения [354].

На современном уроке возможно несоблюдение традиционной последовательности всех его этапов, синтезируя их в единый учебный процесс. По мнению М. И. Махмутова, в структуре любого урока, независимо от его типа и формы, необходимы следующие компоненты:

- актуализация прежних знаний и способов действий учащихся, что означает не только воспроизведение ранее усвоенных знаний, но и применение их часто в

новой ситуации, стимулирование познавательной активности учащихся, контроль учителя;

- формирование новых понятий и способов действий в значении более конкретном, чем понятие «изучение нового материала»;

- применение – формирование умений и навыков, включающее и специальное повторение и закрепление [178, С.100].

Что касается структуры урока, при решении учебной проблемы необходимо рационально использовать время на каждый его этап: «... опрос, его место в уроке и характер его проведения таят в себе более всего нерешенных и спорных вопросов. Данные специальных исследований свидетельствуют, что примерно 70 % слабых уроков можно полагать следствием того, что 25-30 минут урока тратится на опрос и проверку домашнего задания. Психологами доказано, что первую часть урока, когда внимание учеников наиболее активно, нецелесообразно отводить на повторение и закрепление уже изученного материала.» [250, С. 22].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что на уроках русского языка в нерусской школе важную роль играет объяснение нового материала, от уровня восприятия учащимися которого зависит прочность усвоения учебного материала. Также важен этап закрепления изученного материала, который реализуется с помощью системы упражнений и заданий:

- языковые (пассивные упражнения);
- предречевые (активные упражнения);
- речевые (творческие задания). (Примеры представлены в приложении 5)

В условиях ориентации современной системы школьного образования на гуманизацию учебного процесса и разностороннее развитие личности ребёнка необходимо гармоничное сочетание учебной деятельности, в рамках которой формируются знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи. Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий,

специфически направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтетических сфер ребёнка, памяти, внимания, пространственного воображения и ряда других важных психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач. Задачи современного обучения можно решить с помощью технологии игровых форм, технологии критического мышления. В.П. Беспалько в книге «Слагаемые педагогической технологии» дает определение педагогической технологии, как систематичное воплощение на практике заранее спроецированного учебно-воспитательного процесса.

Что же такое технология игровых форм обучения? Игра имеет большое значение в жизни ребенка. Советский педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [254, С. 33].

«В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом). Все рассмотрение сущности игры показало нам, что в игре создается новое отношение между смысловым полем, т.е. между ситуацией в мысли, и реальной ситуацией». [69 <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200500510> дата обращения: 29.03.2020].

Развивающие игры можно использовать как при закреплении пройденного материала, так и при изучении нового. Использование всевозможных ребусов, кроссвордов, головоломок повышает интерес детей к данной теме и предмету в целом. Итак, роль развивающих игр в образовании и психологии чрезвычайно важна. В педагогике они являются неотъемлемой составляющей развивающего обучения, которое основывается на развитии активности, инициативы, самостоятельности учащихся. [17, <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2013/05/27/ispolzovanie-razvivayushchikh-igr-i-uprazhneniy-v-uchebnom> (дата обращения: 29.03.2020)]

Что из себя представляет технология критического мышления? Мы уже упоминали, и еще раз подтверждаем, что «мышление – это неразрывно связанный с речью процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся целенаправленным, обобщенным и опосредованным отражением окружающей действительности, направленный на поиск и открытие нового» [206, С. 63].

По мнению В.А. Ореховой, мышление необходимо в разрешении проблемных ситуаций, когда при неопределенной ситуации нужно искать новые решения. Согласно теории Л.С. Выготского о развитии мышления, умственные способности развиваются лишь в культурном контексте. Американские ученые Чарльз Темпл, Джинни Стил и Курт Мередит разработали технологию критического мышления, которая делает уроки интересными, добиваясь эффективных результатов в обучении [97, С. 21].

Критическое мышление – это такой тип мышления, который требует нестандартного отношения к любым утверждениям, помогает анализировать и обрабатывать постоянно меняющийся поток информации, развивает способность самостоятельно обучаться и конструктивно взаимодействовать с окружающими. Одним из главных критериев технологии критического мышления является рефлексия. Умение осмысленно принять креативное решение. По Д. Клестеру критическое мышление имеет 5 характеристик: 1) самостоятельное; 2) обобщенное; 3) проблемное и оценочное; 4) аргументированное; 5) социальное.

В основе технологии критического мышления трехфазовая структура урока:

1 фаза: вызов (стадия мотивации, активизация знаний, используемые приемы – «верное или неверное утверждение», «толстые и тонкие вопросы», «кластер» и др.);

2 фаза: реализация (осмысление, отслеживание своего понимания проводится в разных формах: чтение, просмотр, рассказ, презентация и другими методами активного чтения – «инсерт», «понятийное колесо». «чтение с

остановками», «дерево предсказаний», методы письма – «сюжетная таблица», «бортовой журнал» и др.);

3 фаза: рефлексия (обобщение знаний). На данной стадии дается обратная связь, проводится самоанализ и самооценка. Приемы на стадии рефлексии – «синквейн», «письмо по кругу», «шесть шляп мышления», «исследование по отдельным вопросам» и др. [292, С. 946-948. URL <https://moluch.ru/archive/103/23578/> (дата обращения: 19.03.2020)].

Роль учителя в технологии развития критического мышления:

- направляет усилия учеников в определенное русло;
- сталкивает различные суждения;
- создает условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений;
- дает учащимся возможность самостоятельно делать выводы;
- подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих [115, <http://festival.1september.ru/articles/528850/> дата обращения: 04.11.16].

С первых же уроков русского языка, начиная с 1 класса необходимо вводить детей в языковую среду и формировать у них речевую компетенцию, т.е. навыки устной речи. Для этого необходимо использовать картинки, иллюстрации, таблицы, схемы, различные мультимедийные средства обучения, которые при обучению второму языку являются важными средствами формирования навыков понимания звучащей речи, различения звуков, слогов, слов, словосочетаний.

Отталкиваясь от принципа природосообразности Я.А. Коменского, изобразим систему дидактических принципов.

### **Рисунок 2.1.1. Система принципов современной дидактики**



Рассмотрим принцип наглядности, который играет важную роль в восприятии детей младшего возраста. Эффективность обучения в начальных классах зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и освоению учебного материала. В учебном процессе начальной школы учащимся необходимо создать условия для наблюдения, эксперимента, практической работы. В случае отсутствия реальных предметов, можно использовать другие методы визуализации (звуковые (применение аудиозаписи), наглядные (применение картин, рисунков, видеозаписей и т.д.).

В свое время Я. А. Коменский выдвинул «золотое правило» непосредственного знакомства детей в натуре или изображении: «... всё, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами» [127, С. 384].

Также и Ушинский К. Д. утверждал: «... Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений

и даже, если возможно, обоняние и вкус, приняли участие в акте запоминания» [300, с.251].

То есть для того, чтобы сделать средство обучения наглядным, необходимо выделить основные свойства изучаемого явления (создать модель), сделать модель изоморфной изучаемому явлению и обеспечить доступность этой модели для учащихся. Таким образом, изоморфизм и простота рассматриваются как отличительные признаки наглядности [48, с.46-60].

И.А. Полайчева отмечает, что «педагоги-психологи в своих исследованиях утверждают, что от услышанного учащимися в течение урока у них в памяти остается примерно в среднем 10 % содержания. От воспринятого через чтение закрепляется примерно 30 %. Наблюдение учащимися какого-либо предмета или явления оставляет в их памяти примерно в среднем около 50 % воспринятого. Практические действия учащихся с учебным материалом составляют в их памяти примерно в среднем 90 % воспринятого» [222, С. 506 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [inna@klasstula.ru](mailto:inna@klasstula.ru),].

Реализуя принцип наглядности, необходимо придерживаться следующих правил:

1. В процессе обучения и воспитания понятия и абстрактные теории осваиваются легче, если их подкрепить конкретными фактами, примерами и образами.
2. Наглядность необходимо применять не только как иллюстрацию, но и в качестве источника знаний, с целью решения проблемных ситуаций.
3. Наглядности не должно быть слишком много: это рассеивает внимание детей и мешает восприятию главного.
4. Применение современных средств визуализации: учебные телепередачи, видеозапись, слайды, интерактивная доска и др. должно быть обоснованно, учитель должен владеть техникой и методикой их использования.
5. Нельзя чрезмерно увлекаться использованием наглядности, так как это может тормозить развитие абстрактного мышления, самостоятельного понимания сущности понятий, явлений и закономерностей.



И если говорить о развитии интеллектуальных функций в младшем школьном возрасте, то опыты ряда психологов (Бине, Штерн, Бобертаг, Термен и мн. др.) над детьми, рассказывающими о показанной картинке, установили, что восприятие картин у детей проходит ряд стадий. В основном эти стадии таковы: 1) стадия перечисления (дошкольный возраст) 2) стадия описания (7-11 лет), 3) стадия интерпретации (12-15 лет) [40, С. 237].

Одним из эффективных методов активизации обучения и реализации принципа наглядности является метод визуализации учебной информации, который в настоящее время утвердил свои позиции в образовательном процессе. Сингапурские эксперты в области образования обосновывают передовые позиции своих школьников по результатам PISA именно применением педагогов преимущественно метода визуализации. Применение визуальных форм усвоения учебной информации оказывает воздействие на скорейшее и прочное восприятие, осмысление, обработку и обобщение информации детьми, формирование и развитие у них умения синтезировать и анализировать явления и понятия, способствуя в целом изменить характер обучения, т.е. целью учебного процесса становится научить ученика учиться.

Визуализация – это наглядное предоставление информации, при котором с опорой на зрительный образ учебный материал лучше усваивается учащимися. Применение на уроке различных средств и приемов визуализации делает урок более информативным и эффективным.

В практике преподавания русского языка используется множество традиционных способов визуализации урока: слайды-презентации, картинки, опорные конспекты, видеоролики, фрагменты кинофильмов, тренажеры, схемы, таблицы, графики и т.д. В последние годы с развитием компьютерных технологий появились и новые средства визуализации: скрайбинг, инфографика, интеллект-карты, облако слов, лента времени, коллаж, различные интерактивные задания, основанные на визуальном ряде, интерактивные презентации и др. [356].

Их задача – представить и структурировать основной учебный материал; дополнить его; обеспечить логичность в изложении информации; продемонстрировать взаимосвязь между текстом и графическими изображениями, способствующими активному восприятию учебного материала. Остановимся на некоторых из них.

**Кластер** (*кисть, гроздь*) – графическая форма организации информации, основанная на выделении смысловых единиц, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала. А также позволяет охватить большое количество информации, вовлекая всех участников коллектива в обучающий процесс.

**Облако слов** – эта форма визуализации данных, представляет собой набор ключевых слов и словосочетаний, написанных разными размерами шрифта и, иногда цвета. Важность каждого ключевого слова обозначается размером шрифта или цветом. Чем крупнее шрифт, тем чаще ключевое слово употребляется в тексте.

**Интеллект-карта, или ментальная карта** – это технология изображения информации в графическом виде; инструмент, позволяющий эффективно структурировать информацию, мыслить, используя весь свой творческий потенциал. Суть метода состоит в выделении главного понятия, от которого ответвляются задачи, мысли, идеи, шаги в реализации проекта. Каждая ветка может содержать несколько более мелких ветвей-подпунктов. Ко всем записям можно оставлять комментарии, которые помогут не запутаться в сложном проекте.

*Существуют специальные программы для создания интеллект-карт с помощью компьютера, но карты памяти, сделанные своими руками, – это хороший способ отвлечься от компьютера и потренировать свое мышление и фантазию.*

**Лента времени** позволяет получить визуальную картинку о том, как в хронологии развивалось какое-либо событие. Современные сервисы позволяют

«нанизывать» на ленту времени не только текст, но и изображения, видео и звук. Лента времени на уроке литературы позволяет активизировать межпредметные связи, когда, например, на представленный на ленте жизненный путь писателя добавляются значимые исторические события, повлиявшие на его творчество. Благодаря таким вариантам использования ленты времени, у учащихся будет складываться целостная картина мира, а не фрагментарные знания [107].

Покажем это на примере, как мы формировали у младшеклассников орфографические навыки с помощью визуальных схем.

С целью освоения на необходимом уровне орфографических навыков в объеме требований предметного стандарта, следует формировать у учащихся следующие предметные компетенции:

- умение дифференцировать согласные и гласные фонемы в сильной и слабой позиции;
- умение обозначать согласные и гласные фонемы в сильной и слабой позиции на письме;
- уметь определять лексическое значение слов;
- знать смылоразличительную функцию фонем.

Для отработки перечисленных компетенций была создана система упражнений, которая включает следующие компоненты:

- схематическая визуализация дифференциации фонемы по смылоразличительной функции на уровне минимальных пар слов и слово-омофонов.
- анализ схемы с помощью рассуждений: в предложениях есть слова, различающиеся одной буквой – Зоя, соя. Зоя – это имя девочки, соя – бобовое растение. Оба слова имеют три одинаковых звука и два разных: [з] – звонкий, [с] – глухой, которые различают слова по значению. Звуки [з], [с] соответствуют буквам з, с.

**Образец схемы:**

Анализируемые слова	Произносим звуки [з], [с]	Пишем буквы з,с
Зоя	[з] — о я	З — о я
Соя	[с] — о я	с — о я
Произносим так, как пишем.		
Зоя учится в школе.		На огороде растёт соя.

Аналогичные рассуждения учащиеся проводили с парами слов, различающихся звонкостью-глухостью согласных [б] – [п], [в] – [ф], [г] – [к], [ж] – [ш].

Анализируемые слова	Произносим звуки [в], [ф]	Пишем буквы в, ф
Вол	[в] — о л	в — о л
Фол	[ф] — о л	ф — о л
Произносим так, как пишем.		
На лугу пасется вол.		На площадке футболист получил фол.

В качестве образца для грамотного выполнения заданий мы дали учащимся схему порядка анализа:

1. Назвать слово и объяснить его лексическое значение;
2. Четко произнести слова, выговаривая каждый звук;
3. Определить в сравниваемых словах одинаковые и разные звуки;
4. Произнести смыслоразличительные звуки;
5. Сопоставить произношение звуков с их графическим обозначением;
6. Ввести пару слов в контекст, т.е. составить с ними предложение.

Компетенция различения фонемы по смыслоразличительной функции на уровне слов-омофонов отрабатывался по следующей схеме:

Анализируемые слова	Произносим звуки [п]	Пишем буквы б, пп
Гриб	гри — [п]	гри — б
Грипп	гри — [п]	гри — пп
Произносим не всегда так, как пишем.		
На пригорке вырос гриб.		Грипп приходит к нам зимой.

Анализируемые слова	Произносим звуки [т]	Пишем буквы д, т
Код	ко — [т]	ко — д
Кот	ко — [т]	ко — т
Произносим не всегда так, как пишем.		
<b>Код</b> к сейфу знает только папа.		И днём, и ночью <b>кот</b> учёный всё ходит по цепи кругом.

Также в качестве образца для грамотного выполнения заданий мы дали учащимся следующую схему порядка анализа:

1. Четко произнести слова и объяснить их лексическое значение;
2. Сопоставить произношение звуков с написанием букв в словах;
3. Назвать буквы, которыми различаются одинаково звучащие слова;
4. Ввести в контекст слова одинаковые по звучанию, но разные по значению, т.е. составить с ними предложения.

Таким образом, работа со словом на уроке русского языка является одной из основных. Недаром А.А. Уфимцева пишет: «... слово является основной, центральной единицей, в которой проявляют себя и звуковая, и семантическая, и грамматическая стороны языка» [297, С. 403].

Формирование читательской компетенции важно не только для уроков русского языка и чтения, но и при освоении учебного материала других

предметов. Поэтому далее речь пойдет о формировании навыков чтения у учащихся начальных классов.

**Навыки чтения**, безусловно, отрабатываются на уроках русского языка. А на втором языке эти навыки развиваются дальше, и больше внимания при чтении на втором языке нужно обращать интонированию и пониманию прочитанного.

Критериями навыка чтения ещё в 30-е гг. XX века определены: скорость (беглость) чтения, правильность чтения, сознательность чтения и выразительность чтения [95].

Ф. Брукс в своей книге «Прикладная психология чтения» [352] по скорости чтения указывает, что быстрота чтения (про себя) увеличивается на средних ступенях, а на старших ступенях она увеличивается менее заметно. Скорость чтения вслух превышает скорость чтения про себя в 3 и 4 классах и, наоборот, в старших классах скорость чтения про себя превышает скорость чтения вслух. Ниже на таблице даны данные о сравнительной скорости чтения про себя для материала различного типа (количество слов в минуту).

Таблица. Сравнительная скорость чтения про себя слов в минуту по Ф. Брукс

<b>Возрастная ступень</b>	<b>Слова в форме рассказа</b>	<b>Список слов из рассказа</b>	<b>Бессмысленные слова</b>
4 класс	148	135	125
5 класс	169	164	163
7 класс	221	205	145
Взрослые	232	170	86

Из таблицы можно заметить, что бессмысленные слова читают быстрее учащиеся начальных классов, и чем старше, темп замедляется.

Говоря о чтении в начальной школе, следует отметить, что характеристика первоначального чтения и конечного его результата неоднозначна. Первоначальное чтение – это «действие по воссозданию звуковой формы слова на основе графической (буквенной) модели» [332, С. 20]. При первоначальном

чтении ребенок осознает способы действия со звуками и буквами. Его целью является понимание прочитанного. Для достижения высокой степени овладения чтением и пониманием, у ученика должно сформироваться умение читать «про себя». «Овладение пониманием прочитанного также рассматривается в динамике: от понимания способов чтения до осмысления идейно-образной стороны произведения. Высшая ступень осмысления характеризуется наличием у учащихся умения самостоятельно работать с читаемым текстом». [6, С. 4].

Главное назначение чтения К. Д. Ушинский видел в помощи его овладению языку. Также для него обучение чтению являлось важным образовательно-воспитательным процессом: «Не самое знание, а идея, развиваемая в уме дитяти усвоением того или другого знания, – вот что должно составлять зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий» [301, С. 594].

Последователь взглядов Ушинского Н. Ф. Бунаков также отмечает главной целью чтения усвоение содержания прочитанного: «Посредством объяснительного чтения школа должна приохотить своих учеников к разумному чтению и научить их самостоятельно читать с пониманием, с пользой и с удовольствием как сочинения популярно-научные, так и поэтические» [51, С. 73].

Также развивающую и воспитательную роль чтения выделяет Д.И. Тихомиров: «Привычки, приобретаемые на первых шагах школьного учения, имеют часто решающее влияние на весь дальнейший духовный рост учащегося: можно обучить чтению таким образом, что ученик не вынесет ничего, кроме усвоения механического процесса чтения, и найдет себе в чтении лишь забаву и развлечение; можно и на первых шагах обучения приучить ученика проникать в сущность читаемого, приучать читать и мыслить, читать и чувствовать» [289, С. 64-65].

В.П. Шереметевский предлагал заменить термин «Объяснительное чтение» на «Сознательное чтение» [325, С. 71].

Ц. Балталон вместо термина «Объяснительное чтение» предлагал ввести термин «Воспитательное чтение» [24, С. 45].

В. А. Флеров вслед за Ушинским писал: «...задача школы – научить детей читать-мыслить, читать-чувствовать, читать-жить» [304, С. 14].

Известные советские методисты Н.П. Каноныкин и И.А. Щербакова цели уроков чтения видели в следующем: «Во-первых, чтение должно служить средством воспитательного воздействия на учащихся; во-вторых, оно должно расширять и углублять кругозор учащихся и обогащать их знания и эмоции; в-третьих, работа по чтению должна выработать у учащихся умение самостоятельно читать книгу и черпать из нее знания; в-четвертых, чтение должно способствовать обогащению и развитию языка учащихся» [121, С. 131-132].

Осознанное или сознательное чтение ученые связывают с проблемой понимания. Понимание относится к области мышления. Понимание – это «отражение связей, отношений предметов и явлений действительности» [247, С. 229].

У методистов 30-50-х гг. в подходе к чтению художественных произведений много положительного: 1) отстаивание специфики чтения художественного и научно-популярного произведений; 2) учет особенностей чтения рассказов, сказок, стихотворений, басен; 3) внимание к образной и эмоциональной сторонам произведения; 4) использование воспитательных возможностей произведения; 5) осуществление работы над навыком чтения в процессе анализа произведения, включение разных приемов чтения на уроке [7, С. 94-95].

«Читать – это ещё ничего не значит; что читать и как понимать читаемое – вот в чем главное дело» – отмечает К. Д. Ушинский [298, С. 29].

Психологи тоже обращались к проблеме соотношения понимания и техники чтения как к одной из главных. Ими понимание определялось как конечная цель чтения, как его неотъемлемое качество [93].



К проблеме влияния контекста на осмысление слова, изменение характера восприятия слова и предложения в контексте [189].

Психолог Никифорова О.И. исследовала восприятие предложений в контексте описаний. В своем исследовании она особо выделяет роль представлений в восприятии слова, фразы [198, С. 121-164]. У читающего должны появиться образы, чтобы понять прочитанное.

В четвертом классе учащиеся уже должны уметь самостоятельно разобраться в смысле несложного текста. На тестовый вопрос: «Какова основная мысль текста?» по рассказу «Лисья школа» многие дети не смогли полностью раскрыть ответ. Все ответы детей мы распределили на 3 группы:

- обобщение содержания – 35% типичные ответы: лиса учит лисят, в школе учатся лисята;

- оценка поступка героя – 51% дети ответили: лиса самоотверженно учила своих детёнышей всему, с любовью лиса-мать учила лисят;

- обобщенная мысль – 14% типичные ответы: рассказ учит тому, что нужно учиться, чтобы жить дальше, стремление матери подготовить своих лисят к самостоятельной жизни.

В связи с тем, что основная мысль текста связана с поступком персонажа, мы объединили 2 и 3 группы ответов, 65 % детей смогли самостоятельно определить основную мысль рассказа, а 35 % не достигли высокой степени обобщения, так как они отметили только содержание текста.

Полноценное восприятие и понимание прочитанного характеризуется наличием эстетических оценок и выражением отношения к прочитанному, пониманием не только содержания, логической стороны текста, но и восприятие его эмоциональной и образной стороны. Эмоциональное восприятие характеризуется отношением учащегося к событиям, поступкам персонажей.

Отношение ребенка к событиям и поступкам персонажей может выражаться разными путями:

- выражением прямого отношения к персонажу (прямая оценка: Мне очень нравится лиса-мать);

- выражением косвенного отношения (косвенная оценка: Лиса знала, что лисята подрастут, и они должны быть готовы к жизни);

- оценка персонажа с аргументами, доказательствами и пояснениями: Лиса-мать любит своих лисят, потому что она учит их всему.

Глубина понимания зависит от методики обучения чтению. В формирующем эксперименте на уроках русского языка в начальных классах обучение пониманию прочитанного текста проводилось с целью обеспечения всех трех ступеней понимания: 1) предметной стороны (1-2 классы), 2) предметной стороны и подтекста (3-4 классы) и 3) смысла всего текста (4 класс). Обучение пониманию прочитанного проводилось с учетом единства формы и содержания. Сначала проводилось первичное чтение и первичный анализ текста, затем вторичное чтение и углубленный анализ логической, образной и эмоциональной стороны художественного текста или только логический анализ научно-познавательных текстов.

Мы согласны с мнением, что «раскрыть смысл – значит понять, ради чего совершается поступок, какую он роль играет в произведении, выразить к нему свое отношение. Осмысление произведения требует раскрытия более сложных связей и отношений, кроющихся за фактами. Каждый факт необходимо соотнести с общими событиями, с мотивами описываемого действия, а затем вызвать у детей к этому факту отношение, которое передается особым построением фразы, стилистическими и интонационными приемами речи, выразительным чтением» [6, С. 69].

При работе с текстом учащиеся должны овладеть определенными умениями, способами работы понимания текста. Организация работы по пониманию прочитанного, которую мы предложили учителям экспериментальных классов, представлена в следующей таблице.

Таблица 2.1.2. Этапы работы над пониманием прочитанного текста

№	Этапы работы	Методы и приемы
1.	Подготовка к чтению. Введение в тему	Слово учителя или беседа
2.	Первичное целостное восприятие текста	Чтение вслух, «про себя», по цепочке

3.	Проверка первичного восприятия	Ответы на вопросы
4.	Первичный анализ – понимание фактического содержания текста	Последовательное чтение текста учащимися и комментирование частей текста с помощью учителя
5.	Вторичный анализ – понимание главных мыслей, чувств героев, оценка поступков персонажей	Анализ картин или смысловых частей текста с помощью выборочного чтения и «словесного рисования» по воображению
6.	Синтез – целостное восприятие идейно-образной стороны содержания текста	Самостоятельная оценка учащимися прочитанного текста. Выражение отношения к прочитанному в высказываниях. Выразительное чтение.

**Система заданий и упражнений** по работе с текстом предлагается следующая:

1. Ответить на вопросы по тексту.
2. Разделить текст на части и озаглавить каждую часть.
3. Составить план по содержанию текста.
4. Подготовить подробный пересказ по плану.
5. Сформулировать основную мысль текста.
6. Словесно нарисовать картинку по тексту.
7. Нарисовать иллюстрацию к тексту и подписать ее.

***Письмо.* Система заданий и упражнений на развитие письменной речи.**

В основу работы по русскому языку в начальной школе должна быть положена фразовая работа. Все другие виды работ по русскому языку должны быть подчинены определенной фразо-грамматической теме и ею спаяны воедино. [311, С.168]

Следуя методике Харакоза П. И., мы и составили систему упражнений работы с фразой с применением метода визуализации, которую представим следующим образом (Харакоз называет это трехчленный цикл работы над фразой) [311, С.128]:

- 1) показывается образец усвояемой фразы на таблице или схеме;
- 2) типизация (подбор ряда однотипных примеров) с использованием таблиц;
- 3) тренировочные закрепительные упражнения (включение фразы в речевую практику ученика) с использованием сюжетных картин.

**Предречевые (языковые)** упражнения закрепляют первичное умение образовывать и употреблять форму в речи, автоматизируют навык ее употребления:

- составление фраз по образцу;
- дописывание и дочитывание окончаний;
- вставка слова в нужной форме;
- распространение, дополнение предложений.

**Коммуникативные** упражнения порождают способность свободного говорения и мышления на неродном языке:

- открытые вопросы (ответы на вопросы);
- работа с картинкой (форма словарной работы, выполнение фразеологической задачи, т.е. составление необходимых конструкций, предложений, связного текста);
- чтение (связного текста, состоящего из пройденных типов фраз и грамматических форм);
- создание различных ситуаций речи (на экскурсии, в магазине, в аптеке, в столовой и т.д.) с использованием сюжетных картин;
- разыгрывание ролевых игр.

Коммуникативная направленность обучения русскому языку нерусских обуславливает развитие связной речи, предполагающей овладение диалогической и монологической речью. Особые трудности вызывает монологическая речь, отличающаяся от диалогической большей смысловой структурной сложностью. По мнению А. А. Леонтьева, «монологической речи нужно специально обучать, в то время как диалогическая речь требует скорее тренировки на основе ограниченного количества стереотипов» [151, С. 17].

Как показывает анализ работ психологов и лингвистов, задача развития монологической речи не может быть решена в пределах отдельного предложения, потому что мысль не укладывается в одно предложение – она переходит из предложения в предложение [95, С. 142].

Следовательно, реальной единицей связной монологической речи оказывается не предложение, а группа предложений, образующих авторское высказывание [225, с. 53].

При обучении монологической речи в национальной школе главной задачей работы является развитие умений и навыков пользования средствами русского языка при составлении ССЦ различных типов и построении из них текста [125, с. 28]. Изучение типов ССЦ или текста показывает, что большую роль в их формировании играют видо-временные формы глагола. В этой связи развитие монологической речи у нерусских детей связано с обучением умению правильно употреблять видо-временные глаголы в тексте.

Пример текста.

*Свежая струя пробежала по моему лицу. Я открыл глаза: утро начиналось. Еще нигде не румянилась заря, но уже забелелось на востоке. Всё стало видно, хотя смутно видно, кругом.*

*Бледно-серое небо светлело, холодело, синело; отсырела земля, запотели листья, кое-где стали раздаваться живые звуки, голоса, и жидкий, ранний ветерок уже пошел бродить и порхать над землёю (И. Тургенев)*

Совершенный вид (что сделать?)	Несовершенный вид (что делать?)	Совершенный вид (что сделать?)	Несовершенный вид (что делать?)
Пробежать	Бежать	Захолодеть	холодеть
Открыть	Открывать	Засинеть	синеть
Начаться	Начинаться	Отсыреть	сыреть
зарумяниться	Румяниться	Раздаться	раздаваться
забелеться	Белеть	Побродить	бродить
Засветлеть	Светлеть	Запорхать	порхать

Следует указать на важность выделения в видовых парах отличительных структурных элементов глаголов совершенного и несовершенного вида. Опора

на формальные признаки глаголов (приставки, суффиксы) помогает учащимся при выборе нужной формы.

До недавнего времени в методике преподавания русского языка в письменной речи выделяли два основных приема развития письменной речи учащихся – изложение и сочинение. Так как изложение выражается через подражание образцу, оно занимает важное место в обучении языку, речевом развитии, интеллектуальном и познавательном росте учащихся. В зависимости от содержания текстов изложение также играет и воспитательную роль в учебном процессе, активизируя самостоятельность и творческое мышление учащихся, развивая память и наблюдательность детей.

По типу речи различаются изложения повествовательного характера, описание (портрета человека, природы, интерьера, процессов деятельности и т.д.), рассуждение. В традиционной методике обучения языку изложения по цели могут быть контрольными и обучающими, по объему – подробными, близкими к тексту, и сжатыми, краткими. Мы же в своем исследовании предлагаем изложение использовать не для контролирующей, а только для обучающей цели.

Другой прием развития и важная форма письменной речи – сочинение.

Сочинение – это вид работы по развитию письменной речи учащихся, предполагающая самостоятельное, продуманное изложение своих мыслей, суждений, наблюдений по определенной теме. Сочинения формируют мировоззрение учащихся. Они помогают пониманию окружающей их действительности, человека, самих себя. Также сочинения развивают мысль и речь учащихся, формируя такие компетенции, как умение доказывать, аргументировать и обосновывать свою точку зрения. По мнению М.Л. Львова сочинение – это одно из учебных упражнений, некий продукт накопленных знаний и умений, а одновременно и небольшой шаг к новым умениям в передаче своих мыслей, знаний, чувств, намерений. Сочинение заставляет обучающегося упорядочить свои мысли в соответствии с требованиями времени, учит красиво высказываться, кроме этого обогащает язык и учит грамотности [186].

### ***Критерии написания сочинения:***

- полнота раскрытия темы;
- правильность и четкость выражения мысли;
- последовательность изложения;
- использование изобразительных средств языка в соответствии с замыслом;
- грамотность.

По содержанию сочинения бывают: на литературную и свободную тему.

По жанру сочинения делятся на:

- 1) сочинения-повествования;
- 2) сочинения-описания;
- 3) сочинения рассуждения.

Одним из видов сочинений является сочинение по картине.

Сочинения по картине имеют свою специфику, так как, помимо умения наблюдать, излагать материал в логической последовательности, описывать увиденное, учащимся также следует овладеть компетенцией “чтения” картины, т.е. умением найти и оценить значение деталей, красок в произведении живописи с целью передачи его основной мысли, идеи. Передавая жизнь в образах, художник-живописец, в отличие от художника слова, использует рисунок и цвета.

Сочинения должны развивать письменную речь учащихся, и учителю необходимо организовать его так, чтобы каждое сочинение обогащало детей новыми словами, новыми наблюдениями, новыми впечатлениями, компетенцией выражать мысли точно, красиво и грамотно.

Вышеуказанные проблемы являются объектом и психологии. Ученые-психологи Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Рубинштейн С.Л., Талызина Н.Ф., Эльконин Д.Б. считали главным способом повышения качества усвоения и развивающего эффекта обучения активизацию познавательной деятельности учащихся при получении знаний и совершенствование управления ею.

## **2.2. Процесс оценки учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения как объект исследования**

Объектом нашего исследования является процесс оценки учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения в форме предметных и ключевых компетентностей.

Оценивание – это процесс наблюдения за учебной, познавательной деятельностью учащихся, а также процесс сбора, описания и интерпретации информации об ученике с целью улучшения качества образования.

В целом, процесс оценивания происходит на нескольких уровнях:

- на уровне класса,
- на уровне школы,
- на уровне страны,
- на международном уровне.

Международные исследования по оценке достижений учащихся начальной школы: PISA, TIMMS, PIRLS.

Один из основоположников деятельностной педагогики Д.Б. Эльконин в своей книге «Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения» ещё в 1966 году раскрыл проблемы структуры начального школьного образования. Эта книга вместе с его трудами «Психология обучения младшего школьника» (1974), «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников» (1962), а также труды В.В. Давыдова «Виды общения в обучении» (1962), «Проблемы развивающего обучения» (1986), «Теория развивающего обучения» (1996) раскрыли для читателя новое понимание образовательного процесса. Основная особенность данной практики образования в том, что в ней создаются условия для развития ученика и самого учителя. Эльконин Д.Б. предлагает построить структуру образования в начальных классах рассматривать через умственное развитие ребенка. Он ставит во главу угла мысль о том, что обучение развивает умственные способности



ребенка через содержание знаний, которые он получает в процессе обучения, определяющее методику обучения. Сегодня созданы все условия и основания для развития личностно-деятельностной педагогики:

- 1) теория о возрастной периодизации Д.Б. Эльконина;
- 2) теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, В.В. Репкина (педагогическая технология обучения и учения младших школьников;
- 3) теория развивающего обучения В.В. Давыдова: принцип преемственности, предметности, наглядности, научности.

В.В. Давыдов, строя деятельностную педагогику, в центр выдвинул понятия «действие» и «задача».

Переход от сиентического подхода в образовании к компетентностному подходу и создания деятельностной педагогики поможет:

- изменить предметное содержание, уйти от ненужной информации;
- перейти от репродуктивного способа обучения к проблемному обучению;
- перейти на субъектно-субъектные отношения между учениками и учителем.

Всё это будет способствовать достижению высокого уровня результативности и продуктивности учебного процесса, сформирует благоприятную обстановку в классе, повысит самооценку и будет формировать компетентности учащихся.

Таким образом, смена базовой парадигмы образования ориентирует систему на обеспечение формирования ключевых и предметных компетентностей. Основной целью и критерием оценки выступает овладение системой компетентностей. Все эти особенности нового стандарта требуют изменения всех компонентов учебного процесса: организацию учебной деятельности учителя и учащихся, отбор содержания образования, создание мотивирующей обучающей среды и, безусловно, системы оценивания.

Необходимо менять роль и функции системы оценивания в образовательном процессе. Система оценивания должна выступать не как средство обучения, регулятор образовательного процесса, а как:

- отдельный элемент содержания;
- средство повышения качества образования;
- регулятор программы обучения;
- мотиватор к обучению.

Если в традиционной педагогике результатом обучения были сформированности предметных знаний, умений и навыков, то на сегодняшний день акцент делаем на формирование личности в целом со сформированными компетентностями.

На помощь в этом случае могут прийти различные методы системы оценивания, которые уже давно используются при безотметочном обучении:

- лесенки достижений, где помещенная на ту или иную ступеньку лесенки фигурка символизирует исходный уровень владения данным навыком;
- волшебные линейки, подробно описанные Г.А. Цукерман [317];
- листы индивидуальных достижений, где закрашивание определенной клетки фиксирует формирование определенного навыка на данном этапе;
- листы наблюдений и др.

Однако эти способы требуют дополнения такими методами, которые позволяли бы получать интегральную оценку, оценивающую суммарный результат достижения того или иного уровня компетентности. Одним из таких методов является проведение комплексного теста в конце каждого года обучения, который мы описали в эксперименте.

Оценивание не должно быть формальным, оно как процесс, как своеобразный метод обучения должен иметь ярко выраженную обучающую, развивающую и мотивирующую направленность, включать элементы самооценки, служить для коррекции учебного процесса, т.е. деятельности учителя и деятельности ученика.

Попытки изменить оценивание достижений учащихся предпринимались и в прошлом. В мае 1918 года постановлением Народного Комиссариата «Об отмене оценок» вместе с оценками были ликвидированы и экзамены. Но «заложенное самой природой стремление к знаниям» не явились действенными стимулами в деятельности учеников [39].

На данный момент процесс оценки учебных достижений в 1-2-ом классах проводится без выставления отметок.

Представим приемы оценочной деятельности, которые используются сейчас учителями на уроке русского языка при безотметочном обучении:

1) **Лесенка** достижений – ученики на ступеньках лесенки отмечают, как они усвоили материал: нижняя ступенька – не понял, вторая ступенька – требуется небольшая помощь, верхняя ступенька – хорошо усвоил материал и может работать самостоятельно.

2) **Волшебная линеечка** – на полях тетрадей чертят шкалы и отмечают крестиком уровень выполнения работы. При проверке учитель повторно отмечает свою оценку.

3) **Светофор** – оценивание выполнения заданий с помощью цветовых сигналов: зелёный – я умею сам, жёлтый – я умею, но не уверен, красный – нужна помощь.

4) **Символы** – Фиксация оценки производится следующим образом:

- + - хорошо знает материал, умеет использовать знания в нестандартной ситуации
- ⊥ - ученик знает материал, но применяет знания по образцу;
- – - ученик испытывает затруднения в выполнении задания и т.д.

**Словесное оценивание** – устным ответам учитель даёт словесную оценку: если очень хорошо - «Умница!», «Молодец!», «Отлично!», если есть маленькие недочёты – «Хорошо» и т.д.

А в процессе оценки учебных достижений учащихся с помощью отметок следует опираться на совместно разработанные критерии.

### **2.3. Учебные достижения учащихся по русскому языку в начальных классах школ с кыргызским языком обучения в форме предметных и ключевых компетентностей как предмет исследования**

Предметом нашего исследования являются учебные достижения учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения в формате ожидаемых результатов обучения, которые составляют ключевые и предметные компетентности.

Перед современной школой стоит задача правильного и адекватного отслеживания результатов качества знаний, анализа своей педагогической деятельности, что в целом отражается в учебных достижениях учащихся. На современном этапе учебные достижения учащихся выражаются ключевыми и предметными компетентностями, прописанными в Государственном стандарте общего среднего образования Кыргызской Республики [59] и Предметном стандарте по русскому языку в школах с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения для 1 – 4 классов [169]. Ведь повышение качества образовательного процесса тесным образом связано с повышением качества знаний и успеваемости учащихся, т.е. уровнем учебных достижений учащихся в форме компетентностей.

Оценка учебных достижений учащихся – это специально организованная система педагогических действий, направленная на определение уровня формирования у учащихся ключевых (базовых) и предметных компетенций, выступающих как результат образовательного процесса. Конечным результатом учебно-воспитательного процесса должна выступать компетентность учащихся [130, с.3].

В Государственном стандарте общего среднего образования КР **качество образования** определяется как степень соответствия результата образования ожиданиям различных субъектов образования (учащихся, педагогов, родителей, работодателей, общества в целом) или поставленным ими образовательным целям и задачам.

В этом же документе раскрыты значения понятий компетентность, компетенция, ключевые и предметные компетентности.

**Компетентность** – интегрированная способность человека самостоятельно применять различные элементы знаний, умений и способы деятельности в определенной ситуации – учебной, личностной, профессиональной.

**Компетенция** – заранее заданное социальное требование (норма, перечень стандартов) к образовательной подготовке учащегося, необходимое для его/ее эффективной продуктивной деятельности в определенной ситуации – учебной, личностной, профессиональной.

**Ключевые компетентности** – измеряемые результаты образования, определяемые в соответствии с социальным, государственным, профессиональным заказом, обладающие многофункциональностью и надпредметностью, реализуемые на базе учебных предметов и базирующихся на социальном опыте учащихся.

**Предметные компетентности** – частные по отношению к ключевым компетентностям, определяются на материале отдельных предметов в виде совокупности образовательных результатов [59].

Если в ранее существующих документах регламентировались нормы и требования, то в действующих стандартах и программах мы уже говорим о компетенциях и ожидаемых результатах. Разработанными нами тестовыми заданиями мы измеряли сформированность определенных компетенций. Безусловно, при составлении тестовых заданий, мы опирались на ожидаемые результаты стандарта и предметные компетентности, а также содержательные линии, чтобы сохранить принцип репрезентативности оценивания учебных достижений учащихся начальной школы.

Так как тестировали мы детей на выходе из начальной школы, следовательно, тест для 4 класса. Ожидаемые результаты обучения учащихся (по ступеням и классам) даны в разделе 3 предметного стандарта [228, С. 22-29]. Приведем основные из них: *в области речевой компетентности* **говорение** –

4.1. ведет диалог, 4.2. отвечает на вопросы по содержанию прочитанного, 4.3. соблюдает нормы речевого этикета, 4.4. составляет небольшие монологические высказывания, 4.5. выделяет главную мысль; **аудирование** – 4.7. воспринимает на слух и понимает текст, **чтение** – 4.9. понимает прочитанное, 4.10. воспринимает в тексте ключевые слова, **письмо** – 4.11. умеет письменно излагать свои мысли, 4.12. составляет предложения, тексты; *в области языковой компетентности* **лексика** – 4.13. знает лексические единицы, 4.14. использует слова в речи, 4.15. подбирает к словам нужные слова; **фонетика** – 4.16. распознает фонемы в звуке и букве, 4.17. проводит фонетический анализ; **грамматика** – закрепляет навыки употребления в речи категории рода, знает и понимает термины однородные члены предложения, 4.19. согласовывает существительные с прилагательными; *в области социокультурной компетентности* – 4.20. знает о национальных особенностях быта и культуры своего и других народов... о географическом положении, достопримечательностях и т.д., 4.21. знает общечеловеческие ценности, выражает свою позицию.

Вышеперечисленные ожидаемые результаты мы и постарались отразить в наших тестовых заданиях. Каждое задание теста проверяет достигнутость определенной компетенции, сформулированной в ожидаемых результатах стандарта.

#### **Проверяемые тестом предметные компетенции в формате ожидаемых результатов курса русского языка как второго в 4 классе:**

1. находит информацию в тексте в явном виде
2. выводит умозаключение по тексту
3. определяет правильную последовательность действий, описанных в тексте
4. умеет дополнить предложение
5. определяет значение слова
6. умеет выделить основную мысль текста
7. соотносит лексическое сочетание прилагательных и существительных
8. умеет оценить поступки персонажей

9. умеет различать звуки и буквы
10. понимает значение слов, подбирает синонимы
11. определяет однородные члены предложения
12. умеет определить род существительных
13. умеет расположить слова в алфавитном порядке
14. умеет составить предложение в правильном порядке
15. умеет различать значение суффикса
16. умеет определить порядок предложений в тексте
17. умеет дополнить диалог репликой
18. понимает на слух связную русскую речь
19. умеет дополнить пословицу по значению
20. умеет соотнести картинки (достопримечательности) с названиями местности.

Когда мы говорим, что главной целью обучения и, вообще, образования является формирование личности, мы имеем в виду то, что результатом образовательного процесса должна быть личность со сформированными ключевыми и предметными компетентностями, т.е. информированная, умеющая отбирать и обрабатывать информацию, коммуникативная, умеющая общаться и быть толерантным к окружающим, способная разрешать сложившиеся проблемы, находить выход из различных жизненных ситуаций, а также использовать практически все те знания, которые теоретически получает в школе.

В какой-то степени по количественным оценкам учебных достижений (тестовым баллам) опосредованно можно судить и о степени личностного развития обучающихся (полнота и глубина знаний, конкретность и обобщенность ответов, гибкость мышления, критическое мышление, системность и систематичность учебной работы, формирование ключевых и предметных компетентностей, опыт практической и творческой деятельности, адекватность и осознанность обучения, упорство, собранность, целеустремленность, усидчивость, целеполагание, мотивация, ценностно-смысловое отношение к обучению и оценке).

Комплекс необходимых показателей обеспечивает целостное, качественное и количественное представление о состоянии предмета исследования и динамике его изменений. При всем многообразии показателей качества современного образования наиболее значимыми по-прежнему остаются качество усвоенных знаний, формирование ключевых и предметных компетентностей на всех уровнях, т.е. когнитивно-практический компонент образования. Все полученные на уроке знания учащиеся должны уметь применять практически в своей жизни. Практическое применение овладевших знаний и навыков в жизни и предполагает сформированность у детей определенных компетентностей.



## 2.4. Методы исследования оценки УДУ начальных классов

Постараемся раскрыть методологию нашего педагогического исследования.

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово, понятие) – это:

- 1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности;
- 2) учение о научном методе познания;
- 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Методология педагогики – система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования. Учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности.

Методология имеет *теоретическую сторону*, связанную с установлением основных педагогических закономерностей как исходных посылок научного поиска и включающую мировоззренческую функцию, т.е. функцию, определяющую, на каких философских, науковедческих, биологических и психологических идеях выстраивается педагогическое исследование, объясняются получаемые результаты и делаются выводы. *Нормативная сторона методологии* – изучение общих принципов подхода к педагогическим объектам, изучение системы общих и частных методов и приемов научного педагогического исследования.

Научное педагогическое исследование – *процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития*. Научные исследования в педагогике представляют определенные сложности, так как педагогические процессы отличаются своей неповторимостью, неоднозначностью протекания: любой педагогический процесс при повторном воспроизведении уже далеко не тот же самый, что в предыдущий раз.

М.Н. Скаткин пишет: «...Житейские знания хотя и играют большую роль в деятельности людей, но имеют существенные недостатки. Эти знания поверхностны. Они отражают то, что бросается, но не проникают в глубину, не раскрывают сущности явлений, диалектического процесса развития, его закономерностей и движущих сил. Житейские знания недостаточно достоверны, недостаточно доказательны, часто ошибочны. Поэтому они во многих случаях не обеспечивают достижения намеченной педагогической цели.

Задача науки – преодолеть эти недостатки, сделать педагогические знания более глубокими, достоверными, доказательными, правильными, чтобы, опираясь на них, можно было более эффективно строить педагогический процесс.

Научно-исследовательская деятельность имеет свою "технологию", отличную от "технологии" деятельности учителя-практика и методиста. Это объясняется тем, что у них разные цели деятельности, разные средства и конечные продукты.

Цель деятельности учителя: учить и воспитывать детей; результат этой деятельности: знания, умения, навыки, воспитанность детей, сформированное мировоззрение.

Цель деятельности методиста: опираясь на науку и обобщение передового опыта, помогать учителю правильно строить педагогический процесс, вооружать эффективными средствами обучения и воспитания; результат деятельности: методические рекомендации, предписания, разработки.

Цель ученого (исследователя): исследовать объективные закономерности учебно-воспитательного процесса; результат деятельности: раскрытая сущность, научная классификация, закономерные связи педагогических явлений» [243].

**Научная гипотеза исследования** состоит в том, что разработанная модель оценивания учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения на основе компетентного подхода и формирования у них предметных и ключевых

компетентностей будет способствовать повышению качества результатов обучения и подготовки детей к будущей жизни, если:

- будут разработаны качественные стандарты образования и учебные программы;

- будет внедрено формативное оценивание в процесс обучения в начальных классах;

- будут обеспечены структурированность и системность разработки инструментариев оценки УДУ;

- в процессе оценивания будут использоваться стандартизированные тесты.

**Методологическую основу** исследования составили исторический, системный, компетентностный подходы к измерению, философская трактовка категории «качество» и «количество», философские положения о единстве теории и практики; общая теория измерений (Берка К. [32], Калдыбаев С.К. [117] и др.), теория и методология педагогики (Подласый И.П. [220-221], Бекбоев И.Б. [30-31]), психолого-педагогические теории обучения и оценки (Аванесов В.С. [2-3], Ананьев Б.Г. [15], Амонашвили Ш.А. [11-14], Давыдов В.В. [85], Ксензова Г.Ю. [140], Переверзев В.Ю. [216, 217], Симонов В.С. [242], Эльконин Д.Б. [328-332] и др.).

**База исследования.** Основная опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе школ г. Бишкека №№ 68 и 69, школы г. Ош № 17 имени Ю. Гагарина, № 36 имени Ч. Айтматова, № 31 имени Курманджан Датки, Чалдоварской ШГ им. Батырбашиева Бакай-Атинского района Таласской области, Бер-Булакской СОШ им. О. Турсуматова Аламудунского района и ШГ с. Тамчы Иссык-Кульского района. В эксперименте участвовали 54 учителя начальных классов, более 1000 учащихся школ республики.

**Организация и этапы исследования.** Исследование проводилось в течение 2014 – 2020 гг. в три этапа.

**На первом этапе** (2014 – 2015 гг.) осуществлялся теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы по теме

исследования; определялись цели, задачи; проводился констатирующий эксперимент; выстраивался план диссертации.

**На втором этапе** (2016 – 2018 гг.) разрабатывались теоретическая модель и технология оценки учебных достижений учащихся начальных классов; проводился формирующий эксперимент.

**На третьем этапе** (2019 – 2020 гг.) анализировались, обобщались и систематизировались результаты опытно-экспериментальной работы; формулировались основные положения и оформлялись теоретические и практические материалы диссертации.

При организации оценки УДУ необходимы следующие принципы:

- Индивидуальность оценки, осуществление оценки работы каждого ученика.

- Систематичность – регулярность проведения оценки на всех этапах процесса обучения, разнообразие форм оценивания.

- Репрезентативность. Оценка должна охватывать все разделы учебной программы. Обеспечивать оценку сформированности у учащихся ключевых и предметных компетентностей.

- Объективность оценки – исключая преднамеренные субъективные и ошибочные суждения и выводы учителя.

- Надежность оценки – использование стандартизированных инструментариев оценивания.

Дифференцированный подход учитывает специфические особенности каждого учебного предмета и отдельных его разделов, также индивидуальные качества учащихся, требующие применения форм и методов в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся.

На различных этапах обучения используются различные **виды оценивания**:

Диагностическое оценивание – направлено на выявление уровня знаний учащихся, т.е. на уровень сформированности ключевых и предметных

компетентностей на определенном этапе обучения по предмету или разделу, который будет изучаться.

Формативное оценивание – используется в повседневной учебной деятельности учащихся с целью проверки усвоения материала, выявления пробелов в знаниях и умениях, проведения обратной связи для корректировки деятельности учителя и учащихся.

Суммативное оценивание – в конце прохождения темы, раздела, курса для систематизации знаний учащихся и проверки сформированности ключевых и предметных компетентностей у учащихся.

### **Методы оценки:**

Устный индивидуальный опрос – для выявления индивидуальных компетенций у отдельно взятых учащихся.

Устный фронтальный опрос – требует серии логически связанных вопросов по небольшому объему материала.

Письменные виды работ – диктант, контрольная работа по карточкам, сочинение, изложение, эссе.

Тестирование – с целью оценки учебных достижений учащихся.

Анкетирование – для определения сформированности навыков общения.

Нами в научной работе сделана попытка показать учителю-практику, как правильно оценивать в начальной школе и какие методики использовать при формировании адекватной оценки и выстраивания методики оценивания результатов по русскому языку как второго в начальной школе с кыргызским языком обучения.

В нашем исследовании мы использовали различные методы. В современной науке методы педагогического исследования разделяют на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические методы.

**1) Методы изучения педагогического опыта** – это способы исследования реального опыта организации образовательного процесса. Изучается опыт учителей.

При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, интервью, беседа, анкетирование, изучение творческих работ учащихся.

*Наблюдение* – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся протоколы наблюдений. Наблюдение ведётся по заранее подготовленному плану за конкретными объектами.

Этапы наблюдения:

- определение задач и целей (для чего, с какой целью ведётся наблюдение: мы наблюдение проводили с целью оценки взаимодействия учителя и учащихся, создания благотворной атмосферы в классе для мотивации к обучению, проведения обратной связи и т.д.);
- выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать: объектом нашего наблюдения были результаты учебных достижений учащихся, процесс оценивания в классе);
- выбор способа наблюдения (как наблюдать: посещение занятий и анализ процесса, видеонаблюдение и анализ процесса); здесь можно привести пример инструментария CLASS, который пилотировался в школах города Бишкек по проекту Всемирного Банка. Инструментарий был адаптирован к реалиям нашей республики. В процессе данного наблюдения ведётся видеонаблюдение, в конце которого проводится анализ вместе с учителем инструментарий CLASS был одобрен учителями, потому что он не носил характер взысканий и наказаний, а был направлен на улучшение методик обучения, т.е. в процессе анализа наблюдения учителя корректировали свою деятельность, взаимодействие учителя и ученика.
- выбор способов регистрации результатов наблюдения (как вести записи: нами были составлены протоколы наблюдений и заполнены формы наблюдений урока (См. приложение 4);

- обработка и интерпретация полученной информации (в результате наблюдения даются учителю конкретные рекомендации в плане улучшения взаимодействия с учениками, улучшения методик преподавания и обучения).

Различают наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и невключенное – наблюдение «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

*Наблюдение* – очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

*Интервьюирование* – метод интервьюирования включает заранее намеченные вопросы, задаваемые в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто. Нами проведено интервьюирование на выявление уровня сформированности коммуникативной компетентности, т.е. навыков общения у учащихся. (См. Приложение 1.) Подробнее описано ниже.

*Беседа* – метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа ведется в свободной форме без записывания ответов собеседника.

*Анкетирование* – метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом лицом к лицу, анкетирование – заочным опросом. Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов.

При проведении анкетирования, интервьюирования делается вступление о цели опроса и гарантируется его анонимность. Первые вопросы должны быть интересными и недискуссионными. Следующие вопросы постепенно усложняются.

Особую роль в педагогических исследованиях играет *эксперимент* – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для

выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент нами проведен с целью изучения причинно-следственных связей в системе оценивания, которая предполагает:

- опытное моделирование оценивания учебных достижений учащихся;
- активное воздействие исследователя на педагогическое явление;
- измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия;
- неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Выделяют 4 этапа эксперимента:

- *теоретический* – постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез;

- *методический* – разработка методики исследования и его плана, программы) методов обработки полученных результатов;

- *собственно эксперимент* – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение результатов испытуемых);

- *аналитический* – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Все эти этапы нашим исследованием пройдены.

По условиям организации различают *эксперимент естественный* (в условиях обычного образовательного процесса) и *лабораторный* (создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения). Нами использован естественный эксперимент.

По конечным целям эксперимент делится на *констатирующий*, устанавливающий только реальное состояние дел в процессе, и *преобразующий* (развивающий), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника.

Констатирующий эксперимент описан нами в пункте 1.2 диссертации.



Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения. Нами проведен обучающий эксперимент.

### **Методы теоретического исследования.**

Теоретические методы нам помогли определить проблему, оценить собранные факты.

Математические методы применены нами для обработки полученных методами опроса, анкетирования и тестирования данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Мы использовали метод шкалирования и статистические методы обработки данных.

*Шкалирование* – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок.

Статистические методы применяются при обработке массового материала – определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического, медианы – показателя середины ряда, подсчет степени рассеивания около этих величин – дисперсии, т.е. среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др.

Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Соискателями используются различные формулы определения коэффициента усвоения знаний, например, А. В. Усовой, Э.М. Мамбетакуновым, В. П. Симоновым и др. Также многие высчитывают результаты эксперимента формулой критерия  $\chi^2$  и др. Нами использована компьютерная программа SPSS.

**Этапы исследования.** Нужно различать *теоретическое* педагогическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и *прикладное* (научно-практическое), которое должен уметь проводить каждый творчески работающий педагог-практик. Такое исследование предполагает ряд стадий:

подготовительную, практическое решение проблемы, количественную обработку полученных данных, их интерпретацию, формулирование выводов и предложений.

*На подготовительном этапе* нами сделан анализ практической деятельности с целью определения наиболее актуальной педагогической проблемы как оценивание учебных достижений учащихся, решение которой приведет к ощутимым положительным результатам в развитии, обучении и воспитании учащихся. Далее осуществлялся сбор предварительных материалов для конкретизации возможных причин возникновения избранной педагогической проблемы (наблюдение, устные и письменные опросы, сбор, анализ и обобщение статистических материалов и другие методы).

*Практическое решение проблемы* связано с реализацией методики исследования в виде серий наблюдений, опросов, экспериментов.

*Количественная обработка полученных данных* осуществляется с помощью математических методов исследования [64].

*Интерпретация* полученных данных проводится на основе педагогической теории с целью определения достоверности или ошибочности гипотезы. Это позволяет сформулировать выводы и предложения.

Объем и продолжительность научно-практического исследования определяются характером проблемы. Конечным и основным этапом научно-практического исследования является внедрение его результатов в образовательный процесс.

В педагогической науке еще много не выявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. В.А. Сухомлинский писал, что педагогика «станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений» [180, С. 214].

Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и

анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия. Более подробно опишем некоторые методы, использованные нами в исследовании.

**Метод анкетирования** – психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от респондента используется специально оформленный список вопросов – анкета. В социологии анкетирование – это метод опроса, используемый для составления статических (однократное анкетирование) или динамических (при многократном анкетировании) статистических представлений о состоянии общества, общественного мнения, состояния политической, социальной и прочей напряжённости с целью прогнозирования действий или событий.

Впервые анкету в психологическом исследовании применил Ф. Гальтон, который изучал влияние наследственности и среды на уровень интеллектуальных достижений, и опросил сотню британских учёных. [200].

Нами в исследовании использована анкета для интервьюирования учащихся с целью определения у них сформированности навыков общения.

Методика составления анкеты заключалась в выборе объективных вопросов, которые характеризуют несколько аспектов общения: общение в семье, общение с учителем (со взрослыми) и общение со сверстниками.

В период поступления ребенка в школу и обучения в начальных классах происходит становление и формирование его как личности. Дальнейшая судьба ребенка, его учебная, трудовая деятельность, место в обществе будет зависеть оттого, насколько легко он будет коммуникабелен со своим окружением, умения позитивно общаться и налаживать контакты. Именно в начальных классах закладываются коммуникативные навыки, правильно организовывать свою речь, брать на себя ответственность за отношения с окружающими людьми. Формируется умение дисциплинировать себя, организовывать личную и групповую деятельность, начинают понимать значимость сотрудничества, общения, отношений в совместной деятельности, ценность дружбы и т.д.

Именно в этом возрасте усваиваются правила и нормы общения, которым ребенок будет следовать в дальнейшей жизни. Характер же речевого и экспрессивного общения способствует определению степени самостоятельности и свободы ребенка среди других людей в течение его жизни. Дети младшего школьного возраста отличаются своей общительностью. Но эта общительность не имеет сильно выраженного избирательного характера: школьники младших классов находятся в хороших товарищеских отношениях чуть ли не со всеми [41, С. 351.]. И это подтверждено нашим интервьюированием.

В этом возрасте огромное влияние на ребенка имеет детский коллектив, что думают о нем сверстники. Также младший школьник проявляет большое доверие к учителю, для него слова учителя, его поступки, оценки имеют нравственное значение. Характер отношений между педагогом и детьми во многом определяет эффективность их воспитания и социализации.

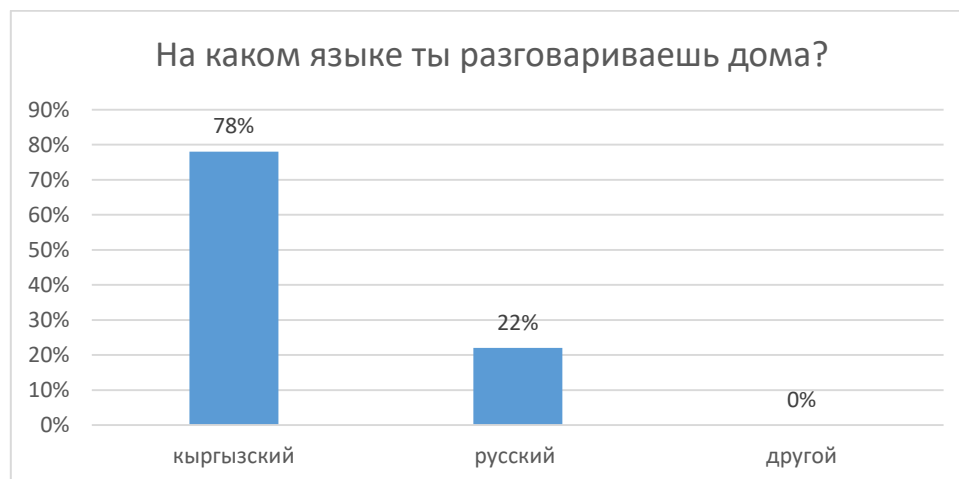
В учебной деятельности младшего школьника формируются такие частные виды деятельности как счёт, письмо, чтение, работа на компьютере, изобразительная деятельность, умение общаться, интеллектуальные способности. Выделяя характерные особенности детей данного возраста, необходимо отметить, что все дети очень разные. Каждый из них обладает особенностями, которые устойчивы и не устраняются. Отличаются дети и в познавательной сфере: у одних зрительный тип памяти, у других – слуховой, у третьих – зрительно-двигательной. Одни владеют наглядно-образным мышлением, другие – абстрактно-логическим мышлением. Для определения приоритетных направлений их способностей мы задали вопрос, связанный с увлечениями детей, с целью выявления коммуникабельности детей и взаимодействия со сверстниками, составлен вопрос о друзьях, и для определения открытости к общению со взрослыми, задан вопрос об удовлетворенности детьми общением со взрослыми (в вопросе: учителем) и оценкой учителя.

Анализ представленных данных дал нам возможность выявить следующие результаты.

В нашем интервью приняли участие 208 учащихся 4 класса, которые отвечали на следующие вопросы:

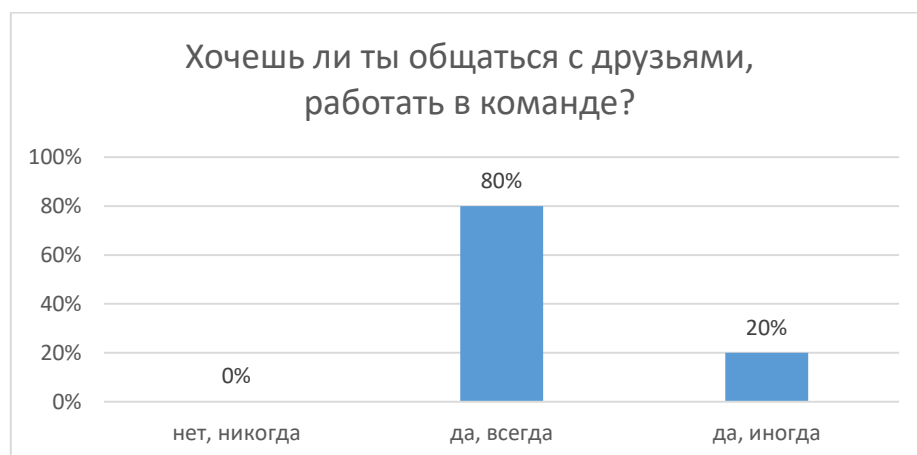
– **На каком языке ты разговариваешь дома?** получены следующие результаты: 78% детей разговаривают на родном, кыргызском языке, 22% – на русском.

Диаграмма 2.1.



– **Хочешь ли ты работать в команде?** Результат интервью показал, что желание развивать коллаборативные навыки у детей на высоком уровне, ответ: да, всегда составил 80 %, да, иногда – 20 % и нет, никогда – никто не ответил.

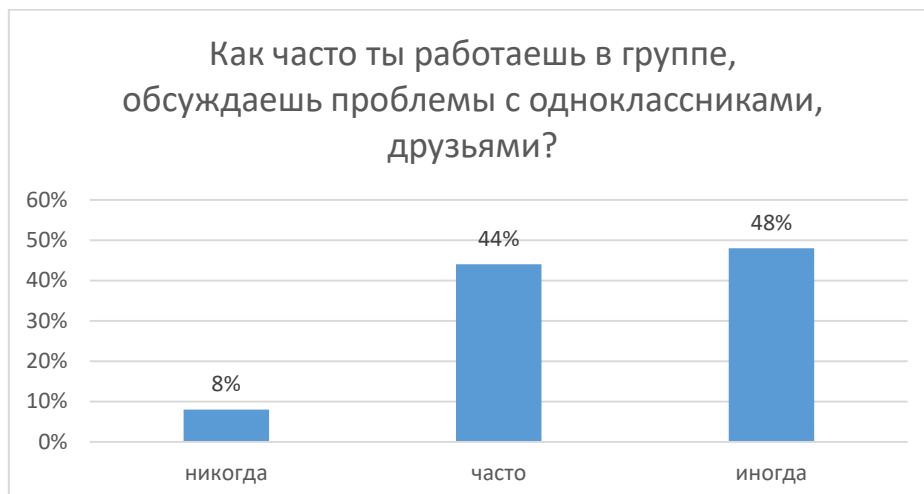
Диаграмма 2.2.



Но далее вопрос по факту работы в группе в учебном процессе показал несколько другие результаты.

На вопрос: **Как часто ты работаешь в группе, обсуждаешь проблемы с одноклассниками, друзьями?** ответили следующим образом: 48% – иногда, 44% – часто, есть 8% респондентов, которые никогда не работали в группе.

Диаграмма 2.3.



– **Вопрос на определение степени важности изучаемых в начальной школе предметов**, почему-то дети выбрали в первую очередь математику – 78%, языки и чтение на втором месте – 20%, ИХТ и музыка на третьем месте – 2% и физкультуру никто не выбрал. Следовательно, это зависело, предположительно, от того, что учителя и родители не объясняют детям, а учителя не применяют в процессе обучения дифференцированный подход, необходимость развивать заложенные в самих детях способности.

Диаграмма 2.4.



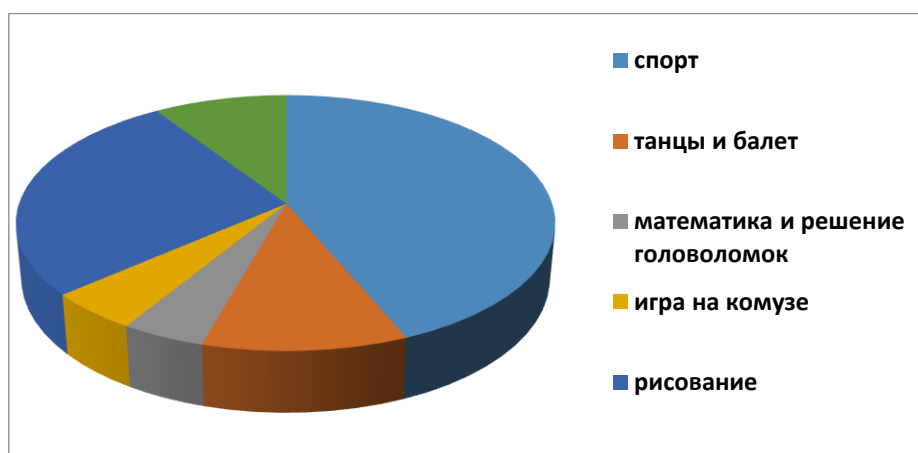
– **Чем ты увлекаешься?** Получены следующие результаты (ответ был в свободной форме):

- 1) спортом – 90 детей,
- 2) танцами и балетом – 22,
- 3) математикой, решением головоломок – 9,
- 4) игрой на комузе – 10,

5) рисованием – 56,

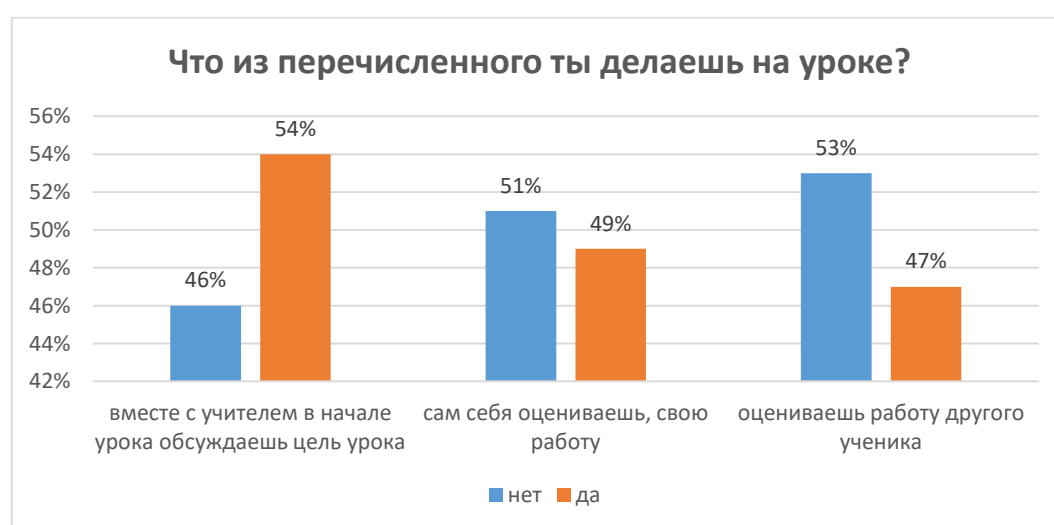
б) иностранными языками – 19.

Диаграмма 2.5.



Но, что интересно, дальше на вопрос об увлечениях детей, они ответили совсем противоположно. Если выше видно, что математика важна, но только 9 человек увлекаются ею. И, наоборот, где физкультура не имеет никаких приоритетов, в самих увлечениях детей 90 респондентов отвечают, что увлекаются спортом (футболом, гимнастикой, легкой атлетикой), а те, кто не считает ИХТ и музыку важными предметами, всё-таки занимаются рисованием (56) и игрой на комузе (10). Это говорит о том, что всё-таки нужно менять приоритеты в БУП (базовом учебном плане).

Диаграмма 2.6.



**На вопрос: - Что ты делаешь из перечисленного на уроке?**

Перечислены следующие аспекты учебной деятельности учащихся: совместное обсуждение цели урока, самооценка учащихся и взаимооценка учащихся. Факт положительного ответа на первое утверждение говорит о тенденции того, что учителя начали выполнять требования по новым стандартам, ставить цель с позиции ученика и обсуждать ее вместе с учениками (54%)

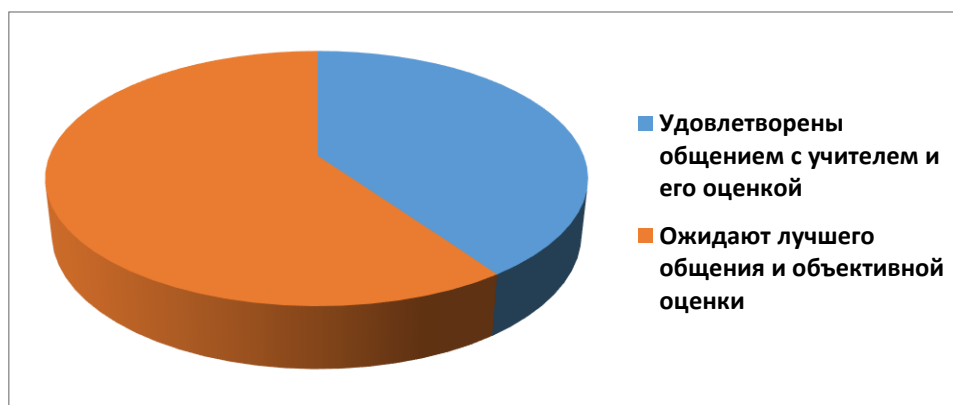
**– Сколько у тебя настоящих друзей?**

- 1) 0 (нет) – 3
- 2) 1-4 – 75
- 3) 5-10 – 37
- 4) более 10 – 93

**– Удовлетворен (а) ли ты оценкой учителя и общением с ним? (вопрос был открытый, т.е. отвечали свободно)**

Из 208 респондентов 83 (39%) – удовлетворены общением с учителем и его оценкой, а 123 (61%) – ожидают от учителя лучшего общения и объективной оценки.

Диаграмма 2.7.



В частности, опираясь на результаты анкетирования, что 39 % опрошенных удовлетворены общением с учителем и его оценкой, а 61 % – ожидают лучшего общения и объективной оценки со стороны учителя, можно сделать вывод, что та система оценивания, которая используется в большинстве случаев в современной школе, не удовлетворяет потребности всех детей. Большая часть учащихся ожидает другой системы оценивания в классе и более теплого отношения со стороны учителей.



**Тестирование** – (от англ. test – опыт, проба) метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизированного измерения индивидуальных различий.

Существуют три основные сферы:

а) образование – в связи с увеличением продолжительности обучения и усложнением учебных программ;

б) профессиональная подготовка и отбор – в связи с увеличением темпа роста и усложнением производства;

в) психологическое консультирование – в связи с ускорением социодинамических процессов. Тестирование позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик и т. д. Процесс тестирования может быть разделен на три этапа:

1) выбор теста (определяется целью тестирования и степенью достоверности и надежности теста);

2) его проведение (определяется инструкцией к тесту);

3) интерпретация результатов (определяется системой теоретических допущений относительно предмета тестирования) [136].

В нашем исследовании тестирование используется нами как метод оценки учебных достижений учащихся 4 класса на примере русского языка в школе с кыргызским языком обучения. Предметом тестирования являются ключевые и предметные компетентности учащихся начальных классов, которые описаны нами в пункте 2.3.

Анализ полученных результатов и трансформация этих результатов в практическую деятельность по доработке стандартов и учебников, разработке программ, методических и учебных материалов – обязательный компонент модернизации учебного процесса и системы оценивания школьного образования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В данной главе решается вторая задача исследования. Описан процесс оценивания учебных достижений учащихся начальных классов на уроке русского языка в школе с кыргызским языком обучения как объект исследования и представлен рядом примеров, уточнены учебные достижения учащихся по русскому языку в начальных классах школ с кыргызским языком обучения в форме предметных и ключевых компетентностей как предмет исследования, а также раскрыта методология нашего педагогического исследования, и сделаны следующие выводы:

1. Оценивать нужно учебные достижения учащихся в формате ключевых и предметных компетентностей.

2. Необходимы такие методы, которые позволяли бы получать интегральную оценку, оценивающую суммарный результат наших усилий, который можно определенным образом связать с достижением того или иного уровня компетентности.

3. Оценивание на современном этапе не должно быть формальным. Оценивание как своеобразный метод обучения должен иметь ярко выраженную обучающую, развивающую и мотивирующую направленность, включать элементы самооценки, служить для коррекции учебного процесса, т.е. деятельности учителя и деятельности ученика.

4. Оценивание образовательных достижений учащихся начальной школы характеризуется определенными особенностями, к числу которых относятся следующие:

- формативное оценивание, при котором оценивается не конечный статический результат, а динамика, прогресс учащегося;
- для оценивания достижений учащихся должны быть выработаны четкие критерии;
- оценивание должно базироваться на содержание образования, ориентированное на конечный общественно и личностно значимый результат, который выражается в виде компетентностей;

- инструменты оценивания должны ориентироваться на три уровня (уровень репродуктивного характера, уровень продуктивного характера и уровень творческого характера) и по сложности соответствовать возрастным особенностям обучающихся;

- предметом оценивания должны быть ожидаемые результаты обучения в сфере чтения, письма, понимания, говорения и счета;

- оценивание должно иметь ясный алгоритм выведения результата, по которому обучающийся смог бы определить свой уровень достижений, отражать прогресс конкретного ученика и активизировать процессы самооценки и взаимооценки.

## **ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕСТОВ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

### **3.1. Основные требования к разработке тестов учебных достижений учащихся**

Лексические особенности понятия теста в образовании отмечает В.С. Аванесов: «Понятие «педагогический тест» нужно рассматривать в двух существенных смыслах: – как метод педагогического измерения; – как результат применения теста, как метода измерения, состоящего из ограниченного множества заданий. Удивительно, что тексты на русском языке тяготеют к первому смыслу, в то время как в большинстве работ западных авторов понятие тест чаще рассматривается во втором смысле» [4, С. 21].

Тест в психолого-педагогической литературе трактуется как проверка, испытание, но это не простое установление факта наличия или отсутствия какого-либо качества или свойства. В состав теста входят тестовые задания, которые должны пройти процесс стандартизации.

Также существует немного иное определение российских ученых, которые в 1997–1998 годах принимали участие в работах по согласованию понятийного аппарата тестологии: Тест – это инструмент, состоящий из квалитметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения. Нам кажется, что данное определение достаточно кратко и вместе с тем полно отражает состав теста и его целевое назначение.

Переверзев В.Ю. ввел понятие нормативно-ориентированного и критериально-ориентированного педагогического теста. Он считает, что целью тестового задания является получить ответ от испытуемого, на основе которого может быть сделан вывод о его знаниях, интеллектуальных умениях,

способностях, представлениях, навыках на определенной области содержания [216].

Тест – совокупность стандартизированных заданий, результат выполнения которых позволяет измерить знания, навыки и умения испытуемого, а также психофизиологические и личностные характеристики.

Существуют следующие параметры тестовых заданий:

*Надежность теста* – это степень точности, с которой тест измеряет уровень знаний, или характеристику личности, или определенное свойство.

*Валидность теста* – это способность теста измерять то, что он должен измерять по замыслу.

К тестовым заданиям разного типа имеются общепринятые требования: [2, С. 3-31]

- Задания должны быть направлены на проверку значимых элементов содержания, а не тех, которые проще формулируются или просты в обработке.
- Текст задания должен формулироваться точно и исключать всякую двусмысленность и неясность формулировок.
- Текст задания формулируется предельно кратко, т.е. освобождается от всякого постороннего для данной проблемы материала. Текст задания должен иметь предельно простую синтаксическую конструкцию.
- В задании не используются слова, вызывающие различное понимание у испытуемых, а также слова, являющиеся подсказкой, например, «иногда», «часто», «всегда», «все», «никогда».
- В заданиях, носящих составной характер, необходимо обеспечить такую последовательность, чтобы правильность выполнения одного задания не зависела от правильности выполнения другого задания данной группы.
- В тексте задания исключается двойное отрицание.
- Используемая в заданиях терминология не должна выходить за рамки учебной литературы, используемой в вузе

Требования к дистракторам [2, С. 3-31]:

- По возможности, не следует делать ответы длинными;

- Одно и то же слово (или словосочетание, или однокоренное слово) не должно находиться в тексте задания и правильном ответе;
- Все ответы должны быть подобными (аналогичными, похожими), это касается и их внешнего вида, и грамматической структуры.
- В вариантах ответа на задания желательна краткость;
- Каждый дистрактор должен быть правдоподобным, внушающим доверие, вполне убедительным и привлекательным для экзаменуемых;
- Правильный ответ должен быть ясен, краток, правилен и свободен от подсказок (как внутри текста задания, так и вне его);
- Ответы должны быть одинаковы по длине (хотя бы приблизительно), не следует формулировать правильный ответ заметно длиннее или короче, чем дистракторы;
- В дистракторах не следует использовать слова или термины, которые не знакомы детям;
- При формулировке дистракторов не следует использовать выражения: «ни один из перечисленных», «все перечисленные» и т.д., так как они способствуют угадыванию правильного ответа;
- Из дистракторов, как правило, исключаются все повторяющиеся слова путем ввода их в основной текст задания;
- Все ответы должны быть грамматически согласованными с основной частью задания;
- Если ответ выражен в виде числа, то, как правило, эти числа располагаются от меньшего к большему или наоборот.
- Задания должны иметь одинаково правдоподобные дистракторы (ответы), одинаково привлекательные для выбора.

### 3.2. Конструирование тестов по проверке УДУ начальных классов

Систематический подход к созданию тестов содержит следующие шаги:

1. Определение первоначальной цели оценки;
2. Определение поведенческих характеристик, которые представляют конструктор или определяют предметную область;
3. Подготовка ряда спецификаций теста, задающих пропорции заданий, связанных с каждой из поведенческих характеристик, определенной на шаге 2;
4. Создание начальной совокупности заданий;
5. Обзор заданий (и их коррекции по мере необходимости);
6. Проведение предварительной апробации заданий (и их коррекции по мере необходимости);
7. Апробация заданий на большой предварительной выборке испытуемых, для которых предназначен тест;
8. Определение статистических свойств оценок заданий, выбор подходящих и исключение из теста тех заданий, для которых не выполняются предварительно установленные критерии по отдельным свойствам;
9. Описание и проведение исследований надежности и валидности для конечной формы теста, полученной после устранения заданий;
10. Разработка рекомендаций для предъявления теста, определение положения испытуемых на шкале и интерпретация тестовых оценок (например, подготовка таблицы норм, выбор пороговых оценок или стандартов выполнения и т.д.).

Перечисленные выше шаги составляют только минимальные условия, которые обеспечивают гарантии того, что тестовые оценки будут иметь основные технические характеристики, позволяющие им быть полезными для измерений. Большинство профессиональных разработчиков тестов включают в эту последовательность дополнительные шаги или повторяют несколько раз некоторые шаги из числа основных.

Процесс разработки теста должен быть систематическим: сначала определить цель, для чего будут использоваться результаты тестирования. Например, эксперт по чтению разрабатывает тест по пониманию прочитанного для выпускников школ. Полученные результаты можно использовать в целях мониторинга, диагностики, для приема в вуз. Тест для дифференциации испытуемых по широкому диапазону способностей (или характеристикам) должен состоять из заданий средней трудности (для того, чтобы дисперсия оценок испытуемых была максимальной). Кроме того, диагностический тест, используемый для определения областей слабой подготовки учащихся с низкими способностями, должен содержать значительное число заданий, которые являются относительно легкими для всей популяции испытуемых. Таким образом, содержание теста, предназначенного для оценивания минимальной компетентности, будет, скорее всего, отличаться от содержания того теста, который разрабатывается для отбора претендентов на конкурсную образовательную программу.

С целью определения **конструкта**, выбираемого для измерения, разработчику теста необходимо выполнить одно или несколько из обозначенных действий:

1. *Анализ содержания* (контент-анализ). Здесь открытые задания, [16] т.е. предназначенные для завершения учащимися предложения, анализируются по отношению к объектам измерения, представляющим конструкт, а ответы сортируются по темам.

2. *Обзор исследований*. Хорошо изученные поведенческие характеристики применяются для определения интересующего нас конструкта.

3. *Критические ситуации*. Составляется перечень поведенческих характеристик, которые соответствуют экстремальным точкам на континууме выполнения заданий для интересующего нас конструкта.

4. *Прямые наблюдения*. Разработчик теста определяет характеристики поведения путем прямого, непосредственного наблюдения.



5. *Экспертное суждение.* Разработчик теста запрашивает необходимую информацию «из первых рук» от одного или нескольких специалистов, имеющих личный опыт работы с данным конструктом.

6. *Учебные цели.* При разработке тестов учебных достижений эксперты рассматривают учебные материалы и разрабатывают набор учебных целей. Учебная цель определяет наблюдаемую поведенческую характеристику, которую учащиеся должны быть способны проявить по окончании обучающего курса.

Потребность в измерении практических навыков испытуемых в терминах абсолютных уровней мастерства необходима в тестах учебных достижений. Здесь проверяется, достигли ли испытуемые минимального уровня компетентности по определенному учебному предмету или, когда необходимо измерить эффективность учебной программы.

Гласер [345] ввел термин «критериально-ориентированное измерение» применительно к тестовым оценкам, получаемым на основе абсолютного уровня интерпретации результатов выполнения испытуемыми ряда заданий теста, в которых каждому набору заданий соответствует определенный известный уровень мастерства по выбранному критерию. Традиционно, разработчик критериально-ориентированных тестов учебных достижений начинает с постановки ряда учебных целей, а затем определяет область результатов их выполнения, которая будет получена из тестовых оценок. Эту область называют областью заданий, которая является четко определенной совокупностью заданий, из которой могут быть сконструированы одна или более форм теста путем выбора заданий из этой совокупности.

Создание набора всех возможных заданий для последующего применения только некоторых из них является экономически и практически невыполнимым в большинстве случаев. В качестве альтернативы предлагается разработка ряда спецификаций области заданий, структурированной таким образом, что задания, написанные согласно этим спецификациям, могут рассматриваться как «взаимозаменяемые».

Для вербального материала в общем фасете задания записывается требование того, что оно имеет фиксированную синтаксическую структуру, но основа задания содержит один или несколько переменных компонентов. Этот фасет определяет целый класс заданий, в зависимости от того, какие элементы из набора для замены подставляют на место переменного компонента в основе задания. К примеру, приведем следующее задание из учебника [108]:

Когда на дереве из породы цитрусовых показывается \_\_\_\_\_ (А), это, скорее всего, является симптомом \_\_\_\_\_ :

- 1) пищевого дефицита;
- 2) гербицидных поражений;
- 3) поражений из-за холодной погоды;
- 4) вирусной инфекции;
- 5) бактериальной инфекции.

Набор элементов для подстановки на место (А) в этом задании может состоять из списка распространенных признаков патологии коры и листьев данного вида деревьев (например, пожелтение листьев, трещины на коре, ржавые пятна на листьях, черная сажа на листьях, мозаичный рисунок на листьях, язвы на коре). Правильный ответ будет меняться в зависимости от элемента, выбранного из списка для подстановки на место (А).

При анализе необходимого уровня специфичности, требуемого для определения области содержания теста в конкретной ситуации, следует учитывать следующие моменты.

Первое, содержательное наполнение оценок в критериально-ориентированном тесте зависит: а) от определения области поведения в соответствии с практической важностью и б) от конструирования заданий, результаты выполнения которых являются репрезентативными по отношению к результатам выполнения всех заданий в данной области.

Второе, нельзя рассчитывать на то, что с помощью спецификации заданий можно добиться уменьшения субъективизма в процессе выбора форм заданий и

их содержания. Практически здесь просто переносится субъективизм с уровня написания заданий на уровень разработки спецификаций.

Третье, если отдельная спецификация заданий систематически приводит при разработке к заданиям с техническими недостатками или чувствительностью к наборам ответов, то тест может содержать намного больше дефектных заданий, чем, если бы составители заданий не следовали ограничениям со стороны спецификации. В этой связи, необходимо проанализировать спецификации до начала их применения, предварительно составив по ним несколько заданий в режиме эксперимента для обнаружения потенциальных недостатков в спецификации.

Как отмечено нами выше, в программе по русскому языку для 1-4 классов школ с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения [232, С. 10], выделено 3 предметные компетенции:

- 1) Речевая компетенция, в которой предполагается развитие монологической и диалогической речи, навыки аудирования, чтения и письма;
- 2) Языковая компетенция, в которой формируются знания и навыки по лексике, фонетике и грамматике;
- 3) Социокультурная, в которой формируются знания ценностей своей страны и общечеловеческие ценности, национальных игр, праздников достопримечательностей, умения использовать отдельные социокультурные элементы речевого поведенческого этикета в условиях разыгрывания ситуаций общения, произведения фольклора, национальные традиции и обычаи.

Для соблюдения репрезентативности при составлении теста мы включили все три компетенции.

Современная теория обучения второму языку рассматривает языковую компетенцию как совокупность знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять иноязычную речевую деятельность согласно языковым нормам изучаемого языка.

Тест содержит следующие типы заданий: выбор правильного варианта из 4-х предложенных вариантов, установление соответствия, установления

последовательности, дополнения диалога, восстановление текста (См. приложение 2).

Перед составлением теста нами была разработана двухмерная технологическая матрица теста, в котором сбалансированно распределены тестовые задания по содержательным линиям и уровням освоения материала учащимися. Приведем пример такой матрицы для 4 класса (Таблица 2.1.).

**Таблица 2.1.**

**Матрица теста по русскому языку и чтению для 4 класса  
(репродуктивный, продуктивный, креативный уровни).**

**Соотношение заданий по содержательным линиям и видам речевой деятельности**

<b>Наименование раздела (содержательные линии)</b>	<b>Репродуктивн ый 1</b>	<b>Продуктивный 2</b>	<b>Креативный 3</b>	<b>Баллы</b>
Раздел 1 <b>Грамматика</b>	№№ 9, 11, 12, 13	№№ 5, 7, 10, 15	№ 16	15
Раздел 2 <b>Аудирование</b>			№ 18	3
Раздел 3 <b>Чтение</b>	№ 1, 4	№ 2, 3	№№ 6, 8	12
Раздел 4 <b>Письмо</b>		№ 17	№ 14	5
Раздел 5 <b>Говорение</b>	-	-	-	0
Раздел 6 <b>Социокультурная компетенция</b>	№ 19	№ 20		3
Всего	7 баллов	16 баллов	15 баллов	38 баллов (100%)

На таблице 2.1. можно наблюдать, что задания по 5 разделам изучаемого содержания распределены по трём уровням усвоения знаний или сформированности компетенций: репродуктивный, продуктивный и креативный. Длина теста сформированности ключевых и предметных компетенции - 20. Максимальное количество баллов – 38.

При определении длины теста и времени тестирования мы основывались на проведенных в лаборатории оценки учебных достижений учащихся Кыргызской

академии образования исследованиях с участием учащихся начальных классов [173, С. 3-7]. Исходя из этого мы посчитали важным следующее:

- время тестирования должно определяться по расположению максимума дисперсии тестовых результатов и не превышать 40 минут;
- длина теста не должна превышать 20-30 заданий, в предположении, что на выполнение одного задания потребуется не более одной минуты;
- тестирование необходимо проводить в первой половине дня;
- тестирование желательно проводить в середине недели.

Здесь следует отметить, что вид речевой деятельности как говорение (раздел 5), выступающее в предметном стандарте как одна из содержательных линий не подлежит тестовому измерению, так как требует индивидуальной беседы с каждым учеником. Поэтому этот вид речевой деятельности измеряется другим методом оценки как беседа, устный опрос, интервьюирование и др.

Результаты проведения беседы с учащимися начальных классов показали, что в школах с кыргызским языком большинство детей дома разговаривают на родном (кыргызском) языке, поэтому та среда общения, которая в сельской местности ограничивается школой, недостаточна для развития устной речи детей. В этой связи необходимо учителям русского языка в кыргызской школе перестраивать методику преподавания на коммуникативную направленность, как мы рекомендовали в программе [232].

Далее мы хотим представить инструментарий оценивания интеллектуальных способностей младших школьников.

Распространен групповой интеллектуальный тест (ГИТ) Дж. Ванды, который переведен на русский язык и адаптирован Акимовой М.К. [5]. Предназначен для диагностики умственного развития учащихся 3-6-х классов. Тест проверяет, насколько испытуемый к моменту обследования овладел предлагаемыми ему в заданиях словами и терминами, а также умениями выполнять с ними некоторые логические действия – все это характеризует уровень умственного развития испытуемого, существенный для успешного прохождения дальнейшего обучения в школе.

В ГИТ включено 7 субтестов: исполнение инструкций, арифметические задачи, дополнение предложений, определение сходства и различия понятий, числовые ряды, аналогии, символы.

Строгой классификации тестов для измерения интеллектуальных способностей не существует. В отечественной, российской и зарубежной литературе чаще используется термин «тесты интеллекта», «тесты общего интеллекта» («общих способностей»), «тесты специальных способностей», в настоящее время все данные тесты называются как «когнитивные тесты» (М.К. Акимова, Л.Ф. Бурлачук), а также IQ-тесты.

В зависимости от типа заданий когнитивные тесты подразделяются на вербальные и невербальные; в зависимости от числа испытуемых – на индивидуальные и групповые. Иногда в качестве отдельной группы рассматривают тесты интеллекта для специфических популяций [16].

Любое измерение не может раскрыть все стороны и аспекты интеллекта человека. Современные тесты для измерения интеллекта достаточно широко и успешно используются психологами для установления имеющегося уровня развития познавательных функций у детей и взрослых, для целей профессиональной ориентации и профессионального отбора, для установления выраженности интеллектуального дефекта при некоторых психических заболеваниях.

Анализируя факторы интеллектуального развития, учеными выделено две группы: генетические и социальные. Генетические факторы закладывают базу, основу для развития интеллектуальных способностей, а факторы окружающей среды оказывают на них воздействие.

Младший школьный возраст – это самый чувствительный период для развития интеллектуальных способностей детей. Развитие мышления качественно влияет на развитие восприятия и памяти. Для дальнейшего успешного обучения ребёнка необходимо развивать его психические процессы в младшем школьном возрасте [52].

Методика включает в себя 7 тестов. Каждый тест данной методики проводится по строго фиксированному времени:

Тест 1 "Инструкции" - выявляет сформированность у учащихся умения анализировать текст. Время работы - 4 мин. Максимальное количество баллов - 20.

Тест 2 "Математика" - выявляется уровень овладения программными знаниями по математике, способность к рассуждению. Время работы - 6 мин. Максимальное количество баллов - 20.

Тест 3 "Предложения" - определяются некоторые стороны речевого развития: понимание, сформированность письменной речи. Время работы - 5 мин. Максимальное количество баллов - 20.

Тест 4 "Различия" - определяется умение учащихся сравнивать понятия. Время работы - 2 мин. Максимальное количество баллов - 40.

Тест 5 "Числовые ряды" - определяется уровень развития логического мышления. Время работы - 4 мин. Максимальное количество баллов - 20.

Тест 6 "Аналогия" - определяется уровень развития анализа отношений понятий. Время работы - 3 мин. Максимальное количество баллов - 40.

Тест 7 "Символы" - выявляется уровень развития произвольности деятельности у учащихся. Время работы - 4 мин. Максимальное количество баллов = количество баллов  $\times 0,2$  = в баллах.

Опираясь на вышеуказанный тест, мы составили инструмент, исключив некоторые аспекты: тест по пониманию текста, программные знания по математике, речевое развитие, письмо (так как есть отдельный тест достижений), максимальный упор делали на решении аналогий, логических заданий, символы, выявляющие уровень произвольности деятельности младших школьников.

Аналогии – умение анализировать словесно-логические отношения между словами: сравнение понятий по заданному признаку, соотношение части и целого, анализ отношений, причина и следствие и др. (См. приложение 3).

### 3.3. Методика использования тестов при оценке учебных достижений учащихся начальных классов

При измерении, обычно, окончательный результат выявляется как цифра (суммирование\среднее арифметическое). Этот результат считается **сырым результатом**. Например, 12 правильных ответа, 87% правильных ответов или среднее арифметическое 2.5. Такие результаты, такими как они есть, невозможно интерпретировать. Чтобы интерпретировать результаты, необходим сравнительный масштаб. При этом результат можно сравнить с нормой и критериями.

Большинство тестов и других разработанных инструментариев нацелены на сравнение с нормой. Сравнение с нормой это сравнение с референтной группой. Это группа, которая соответствует интересующей норме, например, всё население, студенты, ученики, возраст, пол. При этом, стремятся дать ответ, почему применялся тест или измерение. Например, нормально развивается ребёнок, какой уровень знания предмета у успешного ученика? Разработка нормы называется в психологии нормированием.

Нормальное распределение, одно из самых важных распределений вероятностей. Его называют часто Гаусс-распределение. Так как немецкий учёный Карл Фридрих Гаусс (1777 – 1855) её тщательно изучил и описал. Нормальное распределение одинаково используется в естественных, социальных, экономических и гуманитарных науках.



Рис. 3.5

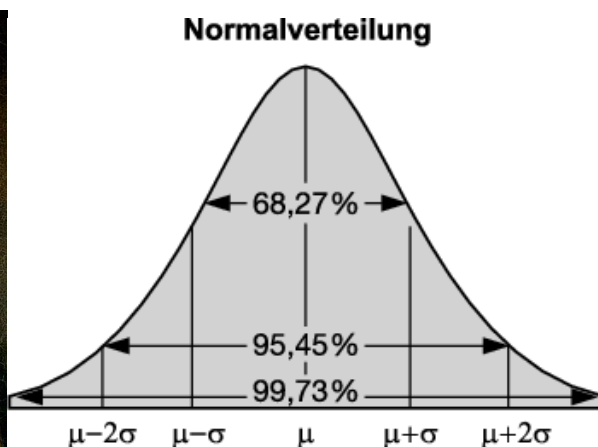


Рис. 3.6



Большое количество биологических свойств подлежит нормальному распределению [247] Например, рост человека, в основном большинство человечества среднего роста, и маленькое количество очень большие или очень маленькие. Так же размер ноги, вес и прочие. Тот же принцип предполагается для психологических свойств. Например, интеллект человека. У большинства человечества средний интеллект, гениев и совсем отстающих от развития напротив мало.

Гаусс-распределение называют часто колоколом Гаусса. Как очевидно, нормальное распределение напоминает колокол. У этого колокола есть несколько определённых свойств.

Он симметричный.

У него только одна вершина.

Там, где вершина, находится максимум и среднее арифметическое (AM).

У него два поворотных пункта, там находится первое стандартное отклонение (SD). Стандартное отклонение – это отклонение от среднего арифметического. Оно может быть отрицательным (ниже AM) или положительным (выше AM).

Распределение имеет три важных точки (как правило 68% 95% 99%).

Существуют разные нормальные распределения. Самое обычное и простое – это стандартное нормальное распределение.

$$\mu = 0 \text{ и } \sigma^2 = 1$$

Пример большое  $\sigma^2$

Пример разных  $\mu$

Пример разных важных шкал z stanine ect.

Правило 68% 95% 99% говорит о том, что большинство данных распределяются в пределах первого, второго и третьего стандартного отклонения. Вокруг первого стандартного отклонения 68.27%, вокруг второго 95.45% и вокруг третьего 99.73%. (Рис.3.3)

При уточнении этапов создания педагогических тестов для измерения сформированности компетентностей мы ориентировались на этапы конструирования теста по А. Анастаси и С. Урбина [16].

- 1) проектирование теста;
- 2) написание заданий;
- 3) анализ заданий.

Отбор содержания теста основан на ожидаемых результатах стандарта. [79].

Основные принципы отбора содержания: значимость и научная достоверность учебного материала; соответствие содержания уровню состояния науки по изучаемой дисциплине; репрезентативность элементов содержания педагогического теста, вариативность, системность, комплексность и сбалансированность элементов знания, взаимосвязь содержания и формы тестовых заданий.

Содержание теста – оптимальное отображение содержания обучения в системе тестовых заданий. Научно обоснованному отбору содержания способствует ряд следующих принципов:

*- взаимосвязь тестового контроля и обучения подчеркивает*, что обучение, без последующего тестирования неэффективно, так как только систематический объективный контроль показывает, в каком направлении нужно корректировать дальнейшее обучение и развитие обучающегося;

*- научность и эффективность* предписывают необходимость: создания тестов на основе требований современной тестологии; включения в содержание тестовых заданий только истинных знаний и исключения спорных; проверки результатов тестирования на надежность и валидность; использования стандартизированных тестовых материалов для проверки учебных достижений на тех стадиях обучения, для которых эти материалы подготовлены.

*- систематичность и всесторонность* подчеркивает необходимость согласования целей и результатов текущего, рубежного, тематического и итогового контроля, их научно обоснованной периодичности; включения в тест

знаний, связанных между собой общей структурой; принцип системности предполагает подбор содержательных элементов, отвечающих требованиям системности и связанных между собой общей структурой учебных достижений. Реализация данного принципа позволит оценить не только уровень, но и структуры усвоенного знания. Документами, служащими источниками содержания для деятельности на этом этапе, являются учебные программы, стандарты, учебники.

*-значимость* предполагает отбор наиболее важных, ключевых знаний по содержательным элементам, базовым основаниям для изучения других дисциплин, целям контроля и др.;

*-вариативность содержания* предполагает постоянное изменение, переконструирование и совершенствование содержания тестов в соответствии с развитием науки и изменением образовательных стандартов;

*-комплексность и сбалансированность* содержания теста обращает внимание на отображение основных тем учебного курса, сочетание теоретических, исторических, фактологических и практических знаний;

*-взаимосвязь содержания и формы* как способа наиболее полного отражения содержания дисциплины в содержании теста, органичное соединение содержания заданий с формой их представления, так как вне тестовых форм ни тест, ни его содержание не позволяет вообще говорить о тесте;

*-возрастающая трудность* контролируемых знаний в пределах тематической завершенности отдельных частей теста и субтеста;

*-оптимальность* теста диктует необходимость жесткого отбора содержания теста. Здесь следует иметь в виду, что невозможно в один тест вложить полностью содержание дисциплины, а поэтому для тестов (особенно итогового контроля) отбирается только то основное, что учащиеся должны усвоить после изучения дисциплины;

*-объективность* нацеливает на необходимость подготовки тестов, одинаковых по уровню трудности для всех испытуемых, устранения субъективизма и предвзятости;

-справедливость и гласность означает одинаково благожелательное отношение ко всем испытуемым, открытость всех этапов тестирования, современность ознакомления с результатами испытания.

Основным принципом, выделенной М.Б. Челышковой [321] и регламентирующим отбор содержания, является принцип *репрезентативности*. Репрезентативность содержания теста предполагает не только полноту отображения содержания обучения, но значимость содержательных элементов теста. Содержание заданий должны быть таким, чтобы по результатам их выполнения можно было судить об усвоении содержания всего проверяемого раздела.

К перечисленным принципам В.С. Аванесов [4] добавляет принцип логической определенности содержания задания: задание является логически определенным, если оно способно продуцировать у знающих учащихся правильный ответ и его содержание и форма задания помогают организовать мыслительный процесс нахождения такого ответа.

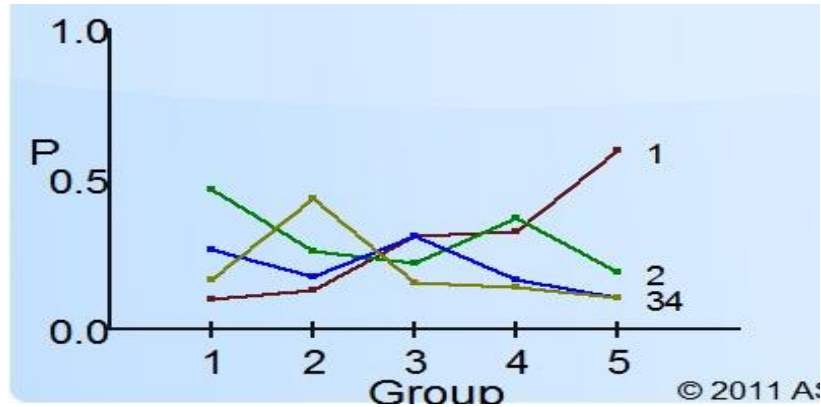
Для определения содержания теста необходимо выполнить морфологический анализ. Морфологический анализ содержания обучения, основан на том, что каждая дисциплина имеет свою логическую систему. Содержание дисциплины разбивается на темы. При этом фиксируется:

- последовательность изучения тем;
- взаимосвязь содержания тем;
- значимость содержания;
- объем содержания и время, отведенное на его изучение.

Выписываются все элементы проверяемого содержания. За основу берутся образовательные стандарты.

Далее тестовые задания прошли апробацию на надежность с помощью компьютерной программы Iteman. Несколько раз пройдя претесты, задания должны достичь тех показателей параметров, которые необходимы для стандартизированных тестов. Представим это на примере нескольких заданий.

Задание №1. Проверяет компетенцию нахождения в тексте информации в явном виде, по статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,3; Total Rpbis дискриминативность – 0,2 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надёжность теста 0,66.



#### Item information

Seq.	ID	Key	Scored	Num Options	Domain	Flags
1	1	1	Yes	4	1	

#### Item statistics

N	P	Total Rpbis	Total Rbis	Alpha w/o
1375	0,28	0,26	0,35	0,66

#### Option statistics

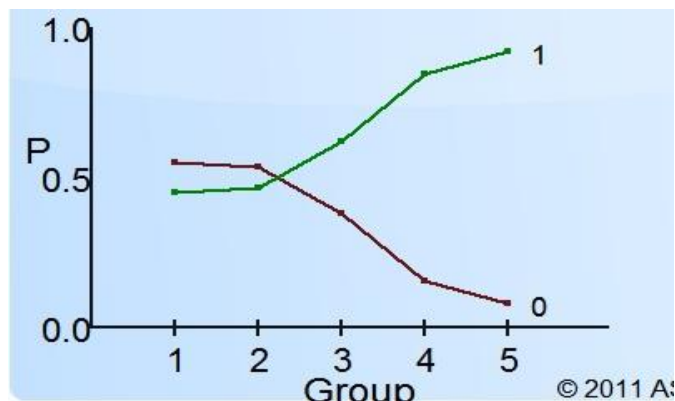
Option	N	Prop.	Rpbis	Rbis	Mean	SD	Color	Flags
1	456	0,28	0,26	0,35	10,12	2,76	Maroon	**KEY**
2	294	0,25	-0,04	-0,05	7,75	2,83	Green	
3	245	0,16	-0,06	-0,08	7,59	2,50	Blue	
4	285	0,15	-0,08	-0,13	7,39	2,68	Olive	
Omit	95	0,17	-0,10	-0,14	7,09	2,90		
Not Admin	0							

#### Quantile plot data

Option	N	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Color	Flags
1	456	0,10	0,13	0,31	0,33	0,60	Maroon	**KEY**
2	294	0,47	0,26	0,22	0,37	0,19	Green	
3	245	0,27	0,17	0,31	0,16	0,11	Blue	
4	285	0,17	0,43	0,16	0,14	0,11	Olive	

## Задание №2

Проверяет компетенцию обоснования ответа, почему текст назван так, умения аргументировать. По статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,5; Total Rpbis дискриминативность – 0,2 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надёжность теста 0,80 (высокая).



### Item information

Seq.	ID	Key	Score	Num Options	Domain	Flags
2	2	1	Yes	2	1	

### Item statistics

N	Mean	Total R	Total Rbis	Alpha w/o
1375	0,56	0,23	0,69	0,80

### Option statistics

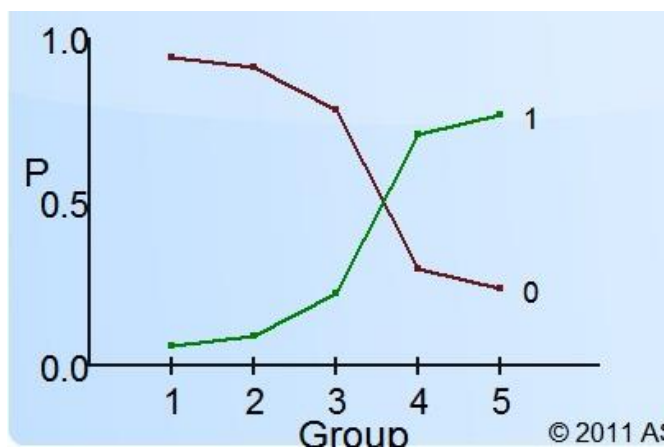
Option	Weight	N	Prop.	Rpbis	Rbis	Mean	SD	Color
0	0	455	0,20	0,02	0,03	7,07	2,38	Maroon
1	1	810	0,56	0,55	0,69	9,56	2,78	Green
Omit Not Admin		110	0,25	-0,10	-0,14	6,08	2,36	

### Quantile plot data

Option	N	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Color
0	41	0,55	0,53	0,38	0,16	0,08	Maroon
1	117	0,45	0,47	0,62	0,84	0,92	Green

### Задание №3

Проверяет компетенцию умения установить правильную последовательность действий лисы-матери. По статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,3; Total Rpbis дискриминативность – 0,3 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надёжность теста 0,82 (очень высокая).



#### Item information

Seq.	ID	Key	Score	Num Options	Domain	Flags
3	3	1	Yes	2	1	

#### Item statistics

N	Mean	Total R	Total Rbis	Alpha w/o
1375	0,33	0,37	0,72	0,82

#### Option statistics

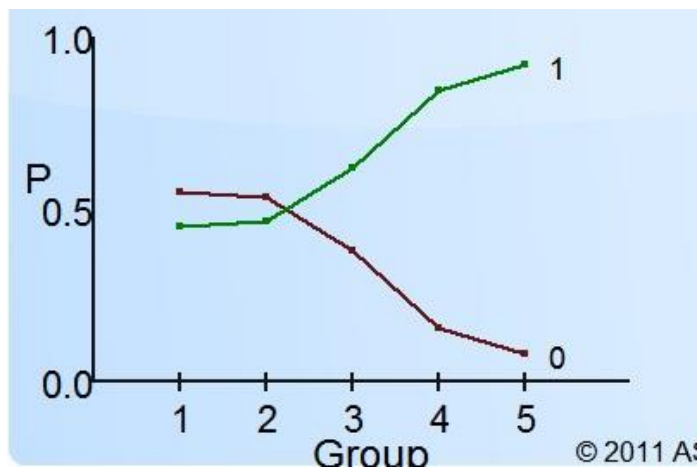
Option	Weight	N	Prop.	Rpbis	Rbis	Mean	SD	Color
0	0	410	0,33	0,15	0,19	7,61	2,70	Maroon
1	1	850	0,33	0,55	0,72	10,59	2,19	Green
Omit Not Admin		115	0,34	-0,06	-0,08	6,46	2,39	

#### Quantile plot data

Option	N	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Color
0	410	0,94	0,91	0,78	0,30	0,23	Maroon
1	850	0,06	0,09	0,22	0,70	0,77	Green

### Задание №5

Проверяет компетенцию обоснования ответа, почему текст назван так, умение аргументировать. По статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,5; Total Rpbis дискриминативность – 0,2 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надёжность теста 0,80 (высокая).



#### Item information

Seq.	ID	Key	Score	Num Options	Domain	Flags
5	5	1	Yes	2	1	

#### Item statistics

N	Mean	Total R	Total Rbis	Alpha w/o
1375	0,56	0,23	0,69	0,80

#### Option statistics

Option	Weight	N	Prop.	Rpbis	Rbis	Mean	SD	Color
0	0	271	0,20	0,02	0,03	7,07	2,38	Maroon
1	1	989	0,56	0,55	0,69	9,56	2,78	Green
Omit Not Admin		115	0,25	-0,10	-0,14	6,08	2,36	

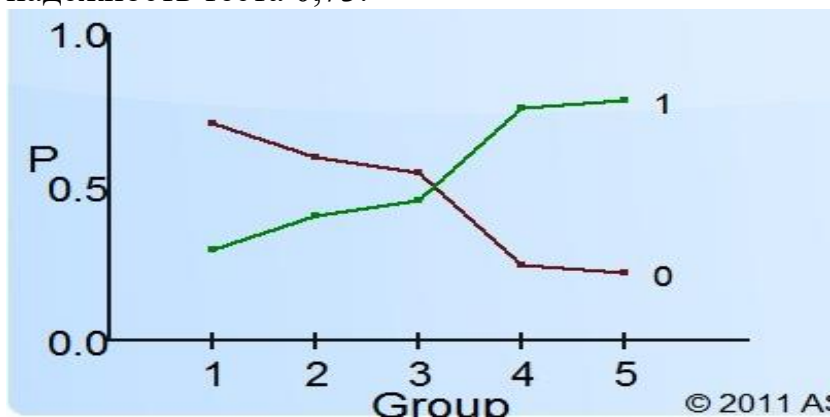
#### Quantile plot data

Option	N	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Color
0	271	0,55	0,53	0,38	0,16	0,08	Maroon
1	989	0,45	0,47	0,62	0,84	0,92	Green



### Задание №7

Проверяет компетенцию находить соответствия, подобрать прилагательному соответствующее существительное. По статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,5; Total Rpbis дискриминативность – 0,2 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надёжность теста 0,73.



#### Item information

Seq.	ID	Key	Scored	Num Options	Domain	Flags
7	7	1	Yes	2	1	

#### Item statistics

N	Mean	Total R	Total Rbis	Alpha w/o
1375	0,54	0,24	0,41	0,73

#### Option statistics

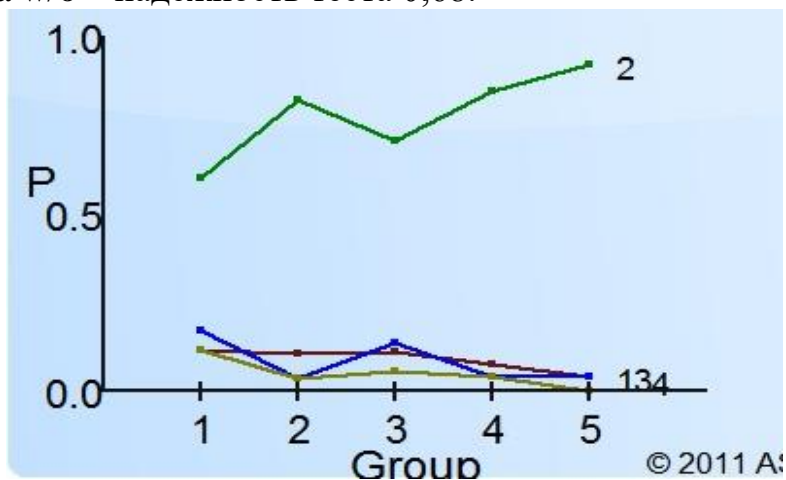
Option	Weight	N	Prop.	Rpbis	Rbis	Mean	SD	Color
0	0	370	0,39	-0,10	-0,13	7,09	2,56	Maroon
1	1	955	0,54	0,33	0,41	9,37	2,85	Green
Omit Not Admin		50	0,07	-0,11	-0,20	5,67	2,85	

#### Quantile plot data

Option	N	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Color
0	370	0,71	0,59	0,54	0,24	0,22	Maroon
1	955	0,29	0,41	0,46	0,76	0,78	Green

### Задание №13

Проверяет умение расположить слова в алфавитном порядке. По статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,5; Total Rpbis дискриминативность – 0,2 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надёжность теста 0,68.



#### Item information

Se q.	ID	Key	Scor ed	Num Options	Doma in	Flags
13	13	2	Yes	4	1	

#### Item statistics

N	P	Total Rpbis	Total Rbis	Alpha w/o
1375	0,76	0,15	0,21	0,68

#### Option statistics

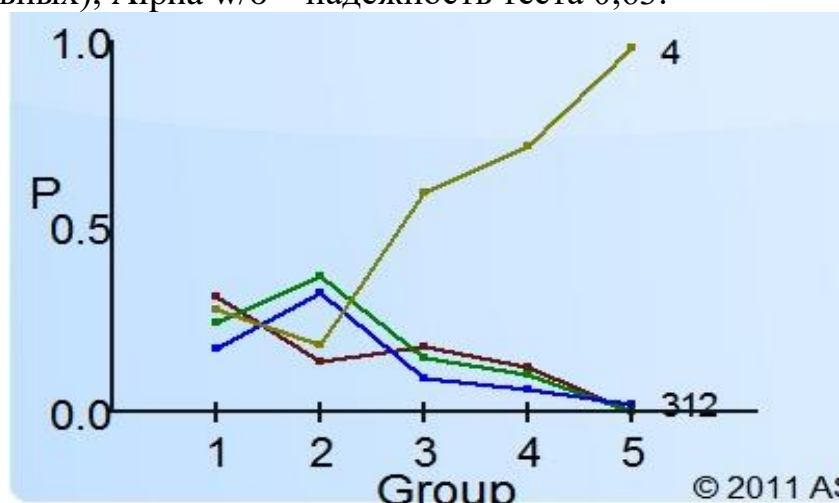
Option	N	Prop .	Rpbis	Rbis	Mean	SD	Color	
1	251	0,08	0,00	0,00	7,47	2,83	Maroon	
2	658	0,76	0,15	0,21	8,70	2,96	Green	**KEY**
3	205	0,08	-0,03	-0,06	7,13	2,63	Blue	
4	201	0,04	-0,12	-0,26	5,89	2,37	Olive	
Omit	60	0,04	-0,10	-0,23	5,22	3,53		
Not Admin	0							

#### Quantile plot data

Option	N	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Color	
1	251	0,11	0,11	0,11	0,08	0,04	Maroon	
2	658	0,60	0,82	0,70	0,85	0,92	Green	**KEY**
3	205	0,17	0,04	0,14	0,04	0,04	Blue	
4	201	0,11	0,04	0,05	0,04	0,00	Olive	

### Задание №15

Проверяет компетенцию определения лишнего слова по признаку суффикса. По статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,6; Total Rpbis дискриминативность – 0,4 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надёжность теста 0,63.



#### Item information

Seq.	ID	Key	Score	Num Options	Domain	Flags
15	15	4	Yes	4	1	

#### Item statistics

N	P	Total Rpbis	Total Rbis	Alpha w/o
1375	0,55	0,46	0,58	0,63

#### Option statistics

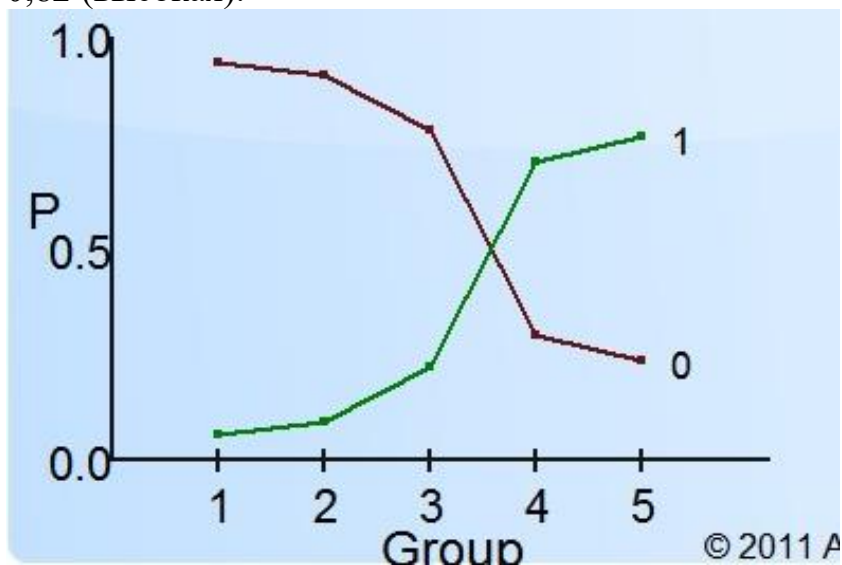
Option	N	Prop.	Rpbis	Rbis	Mean	SD	Color	
1	298	0,11	-0,13	-0,21	6,71	2,16	Maroon	
2	257	0,12	-0,16	-0,26	6,52	2,00	Green	
3	270	0,09	-0,18	-0,32	6,16	2,59	Blue	
4	460	0,55	0,46	0,58	9,77	2,63	Olive	**KEY**
Omit Not Admin	90	0,13	-0,16	-0,26	5,93	2,56		

#### Quantile plot data

Option	N	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Color	
1	298	0,31	0,14	0,18	0,12	0,00	Maroon	
2	257	0,24	0,36	0,15	0,10	0,00	Green	
3	270	0,17	0,32	0,09	0,06	0,02	Blue	
4	460	0,28	0,18	0,59	0,71	0,98	Olive	**KEY**

### Задание № 18

Проверяет компетенцию аудирования. По статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,3; Total Rpbis дискриминативность – 0,3 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надёжность теста 0,82 (высокая).



#### Item information

Seq.	ID	Key	Score	Num Options	Domain	Flags
18	18	1	Yes	2	1	

#### Item statistics

N	Mean	Total R	Total Rbis	Alpha w/o
1375	0,33	0,37	0,72	0,82

#### Option statistics

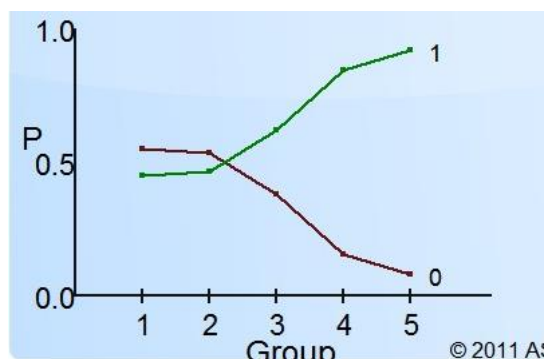
Option	Weight	N	Prop.	Rpbis	Rbis	Mean	SD	Color
0	0	275	0,33	0,15	0,19	7,61	2,70	Maroon
1	1	990	0,33	0,55	0,72	10,59	2,19	Green
Omit Not Admin		110	0,34	-0,06	-0,08	6,46	2,39	
		0						

#### Quantile plot data

Option	N	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Color
0	275	0,94	0,91	0,78	0,30	0,23	Maroon
1	990	0,06	0,09	0,22	0,70	0,77	Green

### Задание №20

Проверяет компетенцию соотнесения картинок с названиями местности Кыргызстана. По статистике, как видно ниже, P (трудность вопроса) – 0,6; Total Rpbis дискриминативность – 0,2 (способность задания делить учащихся на слабых и сильных); Alpha w/o – надёжность теста 0,80 (высокая).



#### Item information

Seq.	ID	Key	Score	Num Options	Domain	Flags
20	20	1	Yes	2	1	

#### Item statistics

N	Mean	Total R	Total Rbis	Alpha w/o
210	0,56	0,23	0,69	0,80

#### Option statistics

Option	Weight	N	Prop.	Rpbis	Rbis	Mean	SD	Color
0	0	473	0,20	0,02	0,03	7,07	2,38	Maroon
1	1	850	0,56	0,55	0,69	9,56	2,78	Green
Omit Not Admin		52	0,25	-0,10	-0,14	6,08	2,36	
		0						

#### Quantile plot data

Option	N	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%	Color
0	473	0,55	0,53	0,38	0,16	0,08	Maroon
1	850	0,45	0,47	0,62	0,84	0,92	Green

Таким образом, резюмируя, можно отметить, что в целом, стандартизированный инструментарий имеет высокие показатели надёжности, дискриминативности и валидности.

Надёжность описывает, насколько точно измеряется свойство. Мы знаем только точность измерения. Если надёжность совершенная, тогда мы точно можем определить, где находится человек по сравнению с другими.

Чем меньше разница в измерении, тем выше надёжность. Надёжность теста отражает согласованность/целостность теста. Надёжность выражается как корреляция.

Корреляцией измеряется на сколько одна переменная имеет соотношение с другой.

В статистике корреляционный коэффициент  $r$  измеряет **силу и направление линейной связи** между двумя переменными.

У  $r$  всегда величина между **+1 и -1**.

- Если она **положительная +**, тогда переменные идут **в одну сторону**. Например, время учёбы и уровень знаний. Если одно повышается, тогда другое тоже.
- Если она **отрицательная -**, тогда переменные идут в противоположенные стороны. Например, лень и уровень знаний. Если одно повышается, тогда другое уменьшается.
- **Корреляцией** измеряется, насколько одна переменная имеет соотношение с другой.

**Методы определения надёжности:**

- Параллельные формы тестов
- Перетестирование
- Split-half
- **Cronbach's alpha**

Нами использован **Cronbach's alpha**, вычисляемая программой **Iteman**.

Валидность отвечает на вопрос, действительно ли измеряется то, что намерено измерить?

Валидность – это величина, которая определяет, насколько точно мы измеряем то, что мы намерены измерить. Валидность определяется как корреляция  $r$ .

Различаются разные виды валидности. Из презентаций Ю. Левин.



Рис. 3.7 Виды валидности

По результатам доработки и претестов получены инструментарии с достаточным уровнем надежности (0,8), валидности и дискриминативности (0,2).

Целью апробационного тестирования является проверка функционирования заданий (анализ тестовых заданий) и всего теста в целом, исследование системообразующих свойств теста, оценивание его надежности и валидности. Для начала выбирается теория тестирования, модель, методы оценки качества и валидации инструментариев, методы представления результатов тестирования.

Теория тестирования – теория, обеспечивающая общие подходы к связыванию наблюдаемых переменных (тестовые баллы участников

тестирования) с ненаблюдаемыми переменными (истинные баллы участников, уровни подготовленности (способности) участников).

В настоящее время существуют две теории тестирования - классическая теория тестирования (КТТ) и современная (IRT).

Классическая теория тестирования (КТТ):

- ▶ первая половина 20-го века
- ▶ достоинства - простота обработки и интерпретации результатов
- ▶ обладает целым рядом существенных недостатков

Характеристики заданий в классической теории тестирования

- Трудность задания (коэффициент решаемости): доля испытуемых, выполнивших задание верно (получивших 1 балл за выполнение задания для дихотомических заданий)
- Дискриминативность (дифференцирующая способность задания): способность задания различать испытуемых с различным уровнем подготовки.
- Надежность – характеристика точности и устойчивости результатов оценки
- Валидность – характеристика пригодности оценочной информации для принятия правильных решений на ее основе

Item Response Theory (IRT):

(Modern Test Theory, современная теория тестирования)

- ▶ вторая половина 20-го века
- ▶ позволяет преодолеть недостатки КТТ
- ▶ открывает возможности для использования новых технологий тестирования и дополнительного анализа данных



## Сравнение современной и классической теорий тестов по Кардановой Е.Ю.

	<b>Классическая теория тестирования (КТТ)</b>	<b>IRT (модели Раша)</b>
1	Оценки трудности тестовых заданий зависят от уровня подготовленности конкретной выборки испытуемых	Оценки трудности тестовых заданий инвариантны относительно контингента испытуемых, по результатам тестирования которых они получены
2	Оценки уровня подготовленности испытуемых (первичные баллы) зависят от уровня трудности конкретного теста	Оценки уровня подготовленности испытуемых инвариантны относительно тестовых заданий, по результатам выполнения которых они получены
3	Ошибка измерения является величиной постоянной для всех испытуемых. Ошибка измерения заданий не оценивается	Ошибка измерения оценивается индивидуально для каждого испытуемого и каждого задания. Причём ошибка подсчитывается непосредственно, а не косвенно
4	Методы оценивания надёжности требуют существенных ограничений и дают искажённые результаты	Возможно оценить отдельно надёжность измерения испытуемых и надёжность оценивания заданий теста
5	Шкала первичных баллов является порядковой. Никакое преобразование первичных баллов в КТТ не повышает уровня шкалы	Шкала логитов является интервальной, что даёт возможность перейти от ранжирования испытуемых и заданий к измерению соответственно уровня подготовленности и уровня трудности
6	Нормальное распределение баллов испытуемых и трудностей заданий теста играет существенную роль	Нормальность распределения параметров не требуется
7	Способы установления соответствия между баллами испытуемых, выполнявших различные варианты, требуют трудновыполнимых предположений	Возможно выполнить процедуру выравнивания показателей различных вариантов и осуществить шкалирование на единой метрической шкале. Возможно создание банков заданий
8	Не подходит для компьютерного адаптивного тестирования	Вся теория компьютерного адаптивного тестирования базируется на IRT
9	Анализ концентрируется только на оценивании трудности заданий и мер испытуемых	Возможен анализ влияния дополнительных факторов на оценки параметров заданий и мер испытуемых
10	Искусственное назначение весов заданиям может привести к искажению информации об уровне подготовленности испытуемых	Вес (информационный вклад) тестового задания может быть вычислен отдельно вне зависимости от характеристик других заданий

Самая простая модель IRT – это модель Раша.

Дихотомическая модель Раша – это модель для двухступенчатых видов ответов.

Например, да/нет или правильно/неправильно.

Важные параметры:

- вероятность решения задания  $p$
- выражение свойства (знание математики)  $\theta$  (Theta)
- трудность item/задания  $\sigma_i$

Параметры описываются на одной шкале.

Приведем пример из математики.

Функция item характеристики описывает взаимосвязь между знанием математики и определённым ответом в тесте (правильно/не правильно).

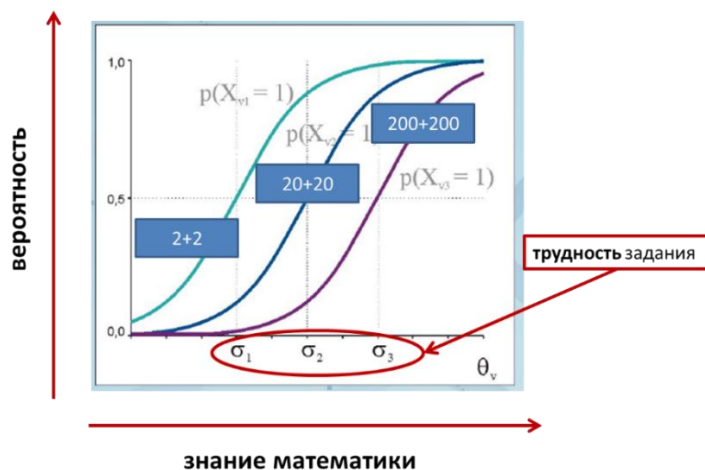


Рисунок 3.8. Корреляция знания и вероятности

При проведении теста мы использовали «дихотомическую» систему оценки: каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл, не выполненное или выполненное неправильно в 0 баллов.

Тестирование учебных достижений учащихся начальной школы мы провели согласно этапам исследования. Статистический анализ результатов тестирования, описание и обобщение при помощи компьютерной программы SPSS нами описано в следующем параграфе. Сейчас мы хотим показать алгоритм обработки данных программой SPSS.

**SPSS Statistics** – компьютерная программа для статистической обработки данных. Основу программы SPSS составляет SPSS Base (базовый модуль), предоставляющий разнообразные возможности доступа к данным и управления данными. Он содержит методы анализа, которые применяются чаще всего.

В нашем случае программа SPSS применялась для обработки данных проведенного исследования, вывода и анализа полученных результатов.

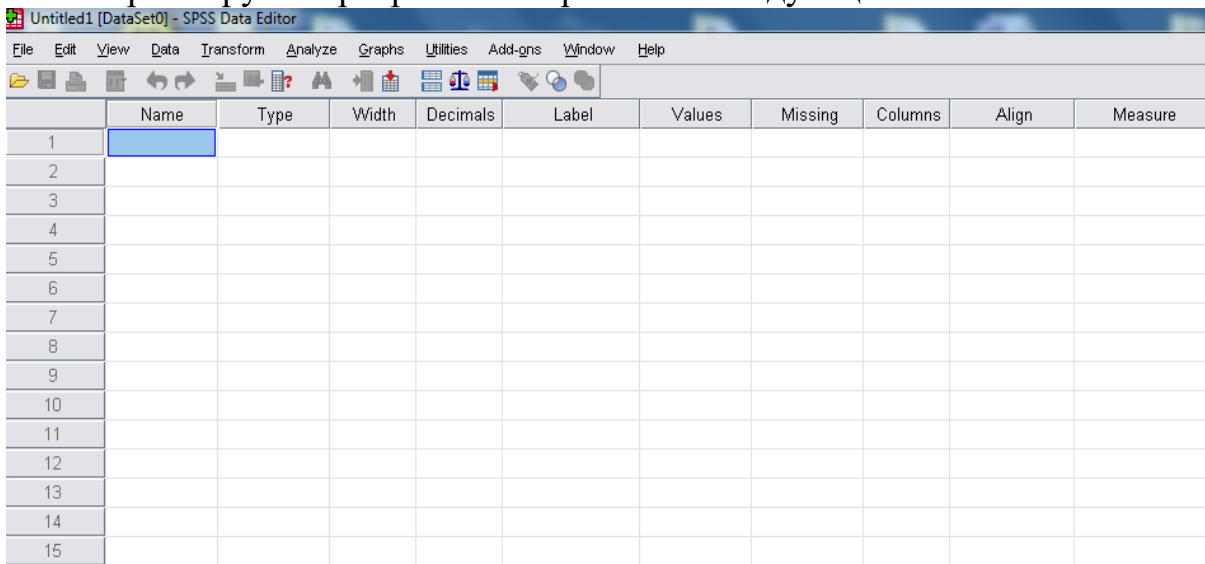
Приведем пошаговый алгоритм работы в программе SPSS.

### Алгоритм работы в программе SPSS

1. Загрузка программы SPSS



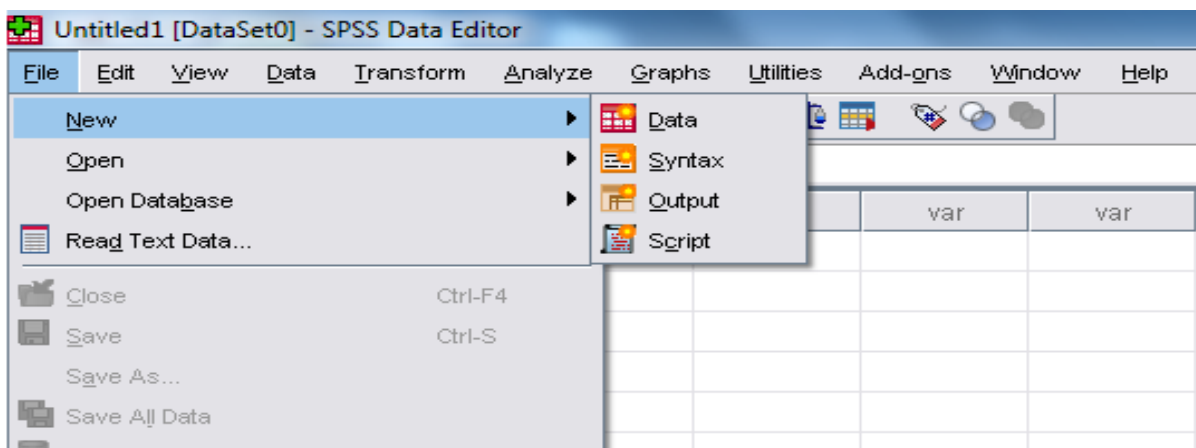
2. При загрузке программы открывается следующее окно



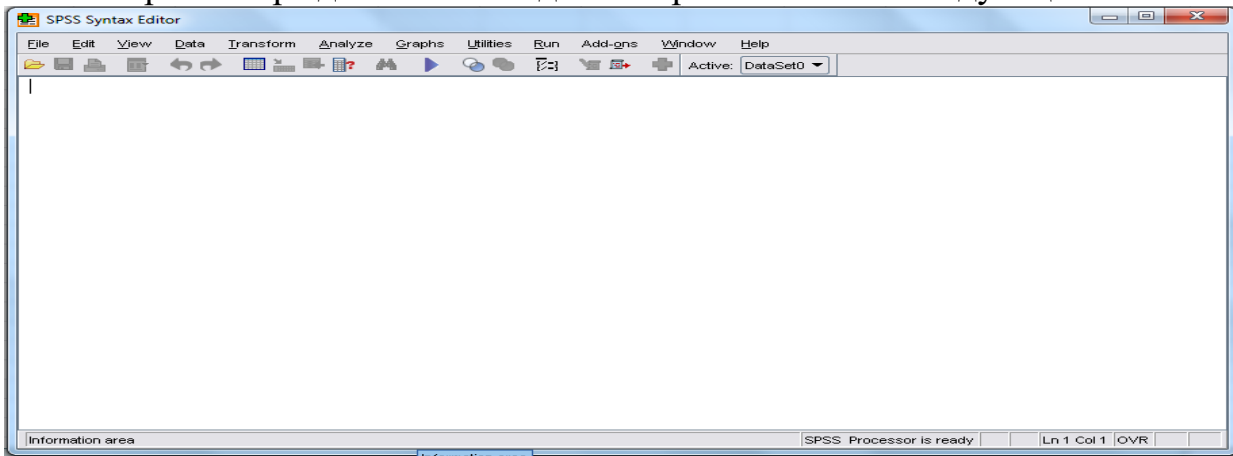
3. Написание синтаксиса.

Для этого необходимо выполнить следующие действия

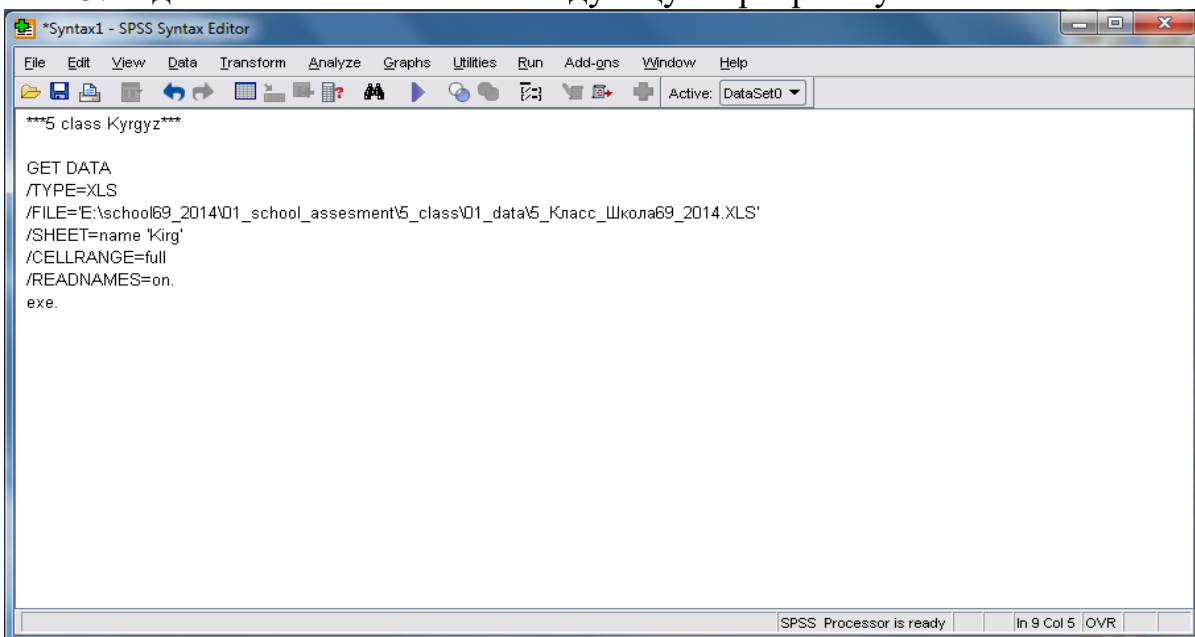
File → New → Syntax




4. При выборе данной команды на экране появится следующее окно



5. В данном окне напишем следующую программу



После ввода программы для получения результата нажмите одновременно на клавиши Ctrl+R или на кнопку  в панели инструментов данного окна.

При выполнении данной команды на экране появится следующее окно в которой отображены импортируемые данные и EXCEL.

\*Output1 [Document1] - SPSS Viewer

File Edit View Data Transform Insert Format Analyze Graphs Utilities Add-ons Window Help

Output  
Log

\*Untitled2 [] - SPSS Data Editor

File Edit View Data Transform Analyze Graphs Utilities Add-ons Window Help

1: Предмет 1 Visible: 32 of 32 Variables

	Предмет	Класс	Назв	Номерученика	Вариант	Пол	V7	V
1	1	5 a		1	1 f	A		A
2	1	5 a		2	1 m	0		B
3	1	5 a		3	1 m	Г		Б
4	1	5 a		4	1 m	В		Г
5	1	5 a		5	1 m	В		Б
6	1	5 a		6	1 m	Б		Б
7	1	5 a		7	1 m	A		Б
8	1	5 a		8	1 m	Г		Б
9	1	5 a		9	1 f	Б		Б
10	1	5 a		10	1 f	В		Б
11	1	5 a		11	1 f	Г		В
12	1	5 a		12	1 f	Г		Б
13	1	5 a		13	1 f	Г		Б

При нажатии кнопки **Variable View** внизу окна появится описание переменных

\*Untitled2 [] - SPSS Data Editor

File Edit View Data Transform Analyze Graphs Utilities Add-ons Window Help

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure
1	Предмет	Numeric	11	0		None	None	11	Right	Scale
2	Класс	Numeric	11	0		None	None	11	Right	Scale
3	Названиякл...	String	1	0	Названия класса	None	None	12	Left	Nominal
4	Номеручен...	Numeric	11	0	Номер ученика	None	None	11	Right	Scale
5	Вариант	Numeric	11	0		None	None	11	Right	Scale
6	Пол	String	1	0		None	None	5	Left	Nominal
7	V7	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
8	V8	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
9	V9	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
10	V10	String	1	0		None	None	1	Left	Nominal
11	V11	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
12	V12	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
13	V13	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
14	V14	String	1	0		None	None	1	Left	Nominal
15	V15	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
16	V16	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
17	V17	String	1	0		None	None	1	Left	Nominal
18	V18	String	1	0		None	None	1	Left	Nominal
19	V19	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
20	V20	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
21	V21	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
22	V22	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
23	V23	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
24	V24	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
25	V25	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
26	V26	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal

Data View **Variable View**

RENAME – команда «переименовать»

RENAME VARIABLES – переименовать переменные


```

*5_class_Kyrg_2014.sps - SPSS Syntax Editor
File Edit View Data Transform Analyze Graphs Utilities Run Add-ons Window Help
GET DATA
/TYPE=XLS
/FILE='E:\school69_2014\01_school_assesment\5_class\01_data\5_Класс_Школа69_2014.XLS'
/SHEET=name 'Kirg'
/CELLRANGE=full
/READNAMES=on.
exe.

*RENAME*
RENAME VARIABELES V7=V1.
RENAME VARIABELES V8=V2.
RENAME VARIABELES V9=V3.
RENAME VARIABELES V10=V4.
RENAME VARIABELES V11=V5.
RENAME VARIABELES V12=V6.
RENAME VARIABELES V13=V7.
RENAME VARIABELES V14=V8.
RENAME VARIABELES V15=V9.
RENAME VARIABELES V16=V10.
RENAME VARIABELES V17=V11.
RENAME VARIABELES V18=V12.
RENAME VARIABELES V19=V13.
EXECUTE.

```

<p>if (V1='Г' and Вариант=1) V1_n=2.  exe.</p>	<p>если ответ на вопрос V1='Г' в Варианте=1, тогда ставим 2 балла (Г – это вариант правильного ответа)</p>
<p>recode V1_n (2=2) (else=0). exe.</p>	<p>при выборе всех остальных вариантов ставится 0 баллов</p>

После написания команды нажимаем на комбинацию клавиш Ctrl+R или на кнопку  в панели инструментов данного окна.

\*Untitled10 [] - SPSS Data Editor

File Edit View Data Transform Analyze Graphs Utilities Add-ons Window Help

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure
24	V18	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
25	V19	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
26	V20	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
27	V21	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
28	V22	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
29	V23	String	1	0		None	None	1	Left	Nominal
30	V24	String	1	0		None	None	1	Left	Nominal
31	V25	String	22	0		None	None	22	Left	Nominal
32	V32	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Nominal
33	V1_n	Numeric	8	2		None	None	10	Right	Scale
34	V2_n	Numeric	8	2		None	None	10	Right	Scale
35	V3_n	Numeric	8	2		None	None	10	Right	Scale
36	V4_n	Numeric	8	2		None	None	10	Right	Scale
37	V5_n	Numeric	8	2		None	None	10	Right	Scale
38	V6_n	Numeric	8	2		None	None	11	Right	Scale

\*Untitled10 [] - SPSS Data Editor

File Edit View Data Transform Analyze Graphs Utilities Add-ons Window Help

1 : V6\_n 1

	V2_n	V3_n	V4_n	V5_n	V6_n
1	0,00	3,00	0,00	0,00	1,00
2	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
3	2,00	0,00	1,00	1,00	0,00
4	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
5	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6	2,00	3,00	0,00	0,00	0,00
7	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
8	2,00	3,00	1,00	0,00	0,00
9	2,00	3,00	0,00	0,00	0,00
10	2,00	3,00	1,00	0,00	0,00
11	0,00	3,00	1,00	1,00	0,00
12	2,00	3,00	0,00	0,00	0,00
13	2,00	3,00	0,00	0,00	0,00
14	2,00	3,00	0,00	0,00	0,00
15	2,00	3,00	0,00	0,00	0,00
16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Следствием выполнения данных команд будет результат обработанных данных.

### 3.4. Модель оценки учебных достижений учащихся

При описании модели оценки учебных достижений учащихся (далее: модель), мы будем исходить из миссии начальной школы, прописанной в ст.16 Закона КР «Об образовании» [99]:

«Начальное общее образование имеет целью формирование личности ребенка, развитие его интеллектуальных способностей, создание прочных навыков счета, чтения и письма на изучаемом языке, а также навыков общения на государственном и официальном языках»:

- 1) Навыки чтения, письма и счёта на изучаемом языке
- 2) Навыки общения на государственном и официальном языках
- 3) Интеллектуальные способности.

Разработанная нами модель состоит из 4 компонентов: целевого, методологического, содержательно-процессуального и оценочно-результативного.

В Государственном стандарте среднего общего образования в КР регламентируются 3 вида оценивания [79]:

- 1) Диагностическое
- 2) Формативное
- 3) Суммативное.

Исходя из этого нами определена цель модели: оценивание сформированности у учащихся ключевых и предметных компетентностей. Из поставленной цели вытекают задачи:

- формирование учащихся начальных классов ключевых и предметных компетентностей по русскому языку;
- повышение мотивации к обучению.

**Теоретической базой** создания модели оценки учебных достижений послужили положения системного подхода к рассмотрению педагогического процесса (И.Б. Бекбоев, В.П. Беспалько, А.М. Мамытов, Э. Мамбетакунов, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.); теории личностно-деятельностного подходов в педагогике и психологии (Б.Г. Ананьев, К.Д. Добаев, Зимняя И.А., А.Н.



Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.); компетентностный подход (В. И. Байденко, Т. М. Балыхина, А.В. Хуторской и др.); принципы оптимизации процесса обучения и обновления содержания образования (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Н. А. Ахметова, и др.); теоретические положения современных педагогических технологий (В.П. Беспалько, А.Б. Воронцов, М.Х. Манликова и др.); концептуальные положения проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника (Л.В. Берцфай, Л.И. Божович, А.Б. Воронцов, А.В. Захарова, А.И. Липкина, Н.Ю. Максимова, Д.К. Омурбаева, Г.В. Репкина, Л.А. Фролова, Г.А. Цукерман); научные разработки, посвященные вопросам организации безотметочного обучения (Ш.А. Амонашвили, А.Б. Воронцов, Г.А. Цукерман, С. Хамзина и др.).

Для решения поставленных задач и проверки достоверности гипотезы в исследовании использован комплекс методов: теоретические методы исследования (сравнительно-сопоставительный анализ научно-педагогических и методических исследований, изучение передового педагогического опыта учителей начальной школы, моделирование); эмпирические методы исследования (опрос, анкетирование; интервьюирование, наблюдение за педагогической деятельностью учителей и деятельностью учащихся начальной школы; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; экспертная оценка); методы математической и статистической обработки эмпирического материала с помощью компьютерной программы SPSS, которая по определенному алгоритму действий рассчитывает результаты эксперимента: показатели результата по гендеру, расположению и типу школ.

В методологическом компоненте описаны подходы:

- 1) Системный
- 2) Компетентностный
- 3) Личностно-деятельностный
- 4) Личностно-ориентированный.

В нашей модели принципами оценивания выступают: объективность, репрезентативность, валидность, прозрачность, надежность.

В содержательно-процессуальном компоненте нами разработана Программа по русскому языку для 1-4 классов школ с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения, которая внедрена в учебный процесс школ республики. (см. пункт 1.4.). Формы, методы, критерии и инструментарии оценивания нами описаны в части эксперимента.

При разработке системы оценивания учитель должен руководствоваться основными принципами:

- **Объективность** – принцип объективности требует, чтобы все учащиеся были подвергнуты одному и тому же испытанию в аналогичных условиях. Объективность обработки данных предполагает наличие четких критериев оценки, известных как учителю, так и всем учащимся.

- **Репрезентативность** – принцип репрезентативности требует, чтобы был охвачен весь объем учебного материала.

- **Надежность** – это степень точности педагогического измерения. Метод оценивания считается надежным, если повторные измерения того же самого признака дают те же результаты.

- **Валидность**, или достоверность метода оценивания показывает, действительно ли измеряется то, что требуется измерить, или что-то другое.

- **Прозрачность** – принцип, который позволяет всем участникам учебного процесса отслеживать как сам процесс оценивания, так и результаты оценки.

Таблица 4.1 **Модель оценки учебных достижений учащихся начальной школы.**



## **Виды и формы оценивания**

Для измерения образовательных достижений учащихся применяют три вида оценивания: диагностическое, формативное и суммативное, каждый из которых реализуется в определенной форме.

### *Диагностическое оценивание*

Диагностическое оценивание по своей форме является вводным и служит для определения уровня сформированности компетентностей учащегося. Оно проводится в начале учебного года и позволяет определить в конце года прогресс учащегося в достижении ожидаемых результатов. Результаты диагностического оценивания регистрируются в виде описаний, которые обобщаются и служат основой для внесения коррективов и совершенствования процесса обучения путем постановки задач обучения для учителя и учебных задач для учащегося.

### *Формативное оценивание*

Цели формативного оценивания – определение успешности и индивидуальных особенностей усвоения учащимися материала, а также выработка рекомендаций для достижения учащимся ожидаемых результатов. По своей форме оно может быть, как вводным (в начале изучаемой темы), так и текущим (в процессе обучения). Учитель использует формативное оценивание для своевременной корректировки обучения, внесения изменений в планирование, а учащийся – для улучшения качества выполняемой им работы. Оценивается конкретная работа, выполненная учащимся, а не уровень его способностей.

При оценке результатов обучения учитываются особенности учащихся (темп выполнения работы, способы освоения темы и т.п.), фокусируется внимание на достижениях и прогрессе учащихся. Прогресс учащегося определяется как достижение определенных результатов, заложенных в целях обучения в рамках образовательных областей. Формативное оценивание чаще всего безотметочное, учитель фиксирует собственные наблюдения индивидуального прогресса учащихся. Отметка в журнале регистрируется по необходимости.

### *Суммативное оценивание*

Суммативная оценка учащихся служит для определения степени достижения учащимся результатов, планируемых для каждой ступени обучения, и складывается из текущего, промежуточного и итогового оценивания.

- Текущее оценивание осуществляется в процессе поурочного изучения темы. Его основными задачами являются: определение уровня понимания и первичного усвоения темы, установление связей между ее отдельными элементами и содержанием предыдущих тем. Текущее оценивание производится в соответствии с критериями и нормами оценки, рекомендованными предметным kurikulumом и с учетом индивидуальных особенностей учащихся при освоении учебного материала. Текущее оценивание выполняет учитель, а также учащиеся: взаимоконтроль в парах и группах, самоконтроль.

- Промежуточное оценивание производится в соответствии с заявленными ожидаемыми результатами, содержательными линиями, определенными предметным стандартом, и через ведущие виды работ, определенные Государственным стандартом среднего общего образования:

- письменные работы/работа с источниками;
- устный ответ/презентация;
- проект, исследовательская работа, специфические виды работ;
- портфолио (папка достижений).

Все виды работ оцениваются на основе критериев и норм оценивания, являются обязательными и планируются учителем предварительно при разработке календарно-тематического плана.

- Итоговое оценивание проводится в соответствии со школьным календарем (четверть, полугодие, учебный год), учебно-тематическим планом (оценивание по темам) и выполняется в письменной форме в соответствии с действующими нормами и разработанными критериями оценки.

## Типы оценивания

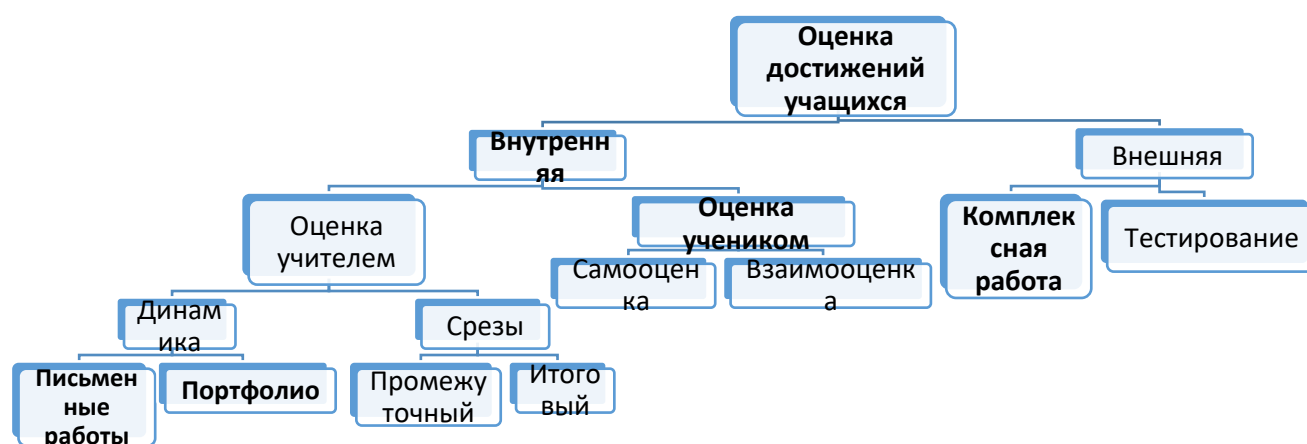
В системе образования применяются два типа педагогического оценивания: критериальное и нормативное, различающиеся задачами.

Критериальное оценивание знаний отдельных учащихся проводится по отношению к установленным стандартам. Его цель – описать результаты отдельных учащихся или группы по отношению к установленным стандартам. Нормативное оценивание знаний отдельных учащихся выполняется по отношению к уровню подготовки отдельной группы обучаемых. Цель его – осуществить практическое сравнение знаний между отдельными учащимися и остальными учащимися.

Эти два типа оценок не являются взаимоисключающими, педагогическая практика нуждается как в нормативном, так и критериальном оценивании. Чтобы учителю определить, какой тип оценивания ему нужно применить, он должен обратиться к цели оценивания. Если необходимо установить, усвоил или не усвоил каждый обучаемый важный фрагмент учебного материала, то в этом случае нужно использовать критериальный тип оценивания. При необходимости отобрать несколько учеников класса для участия в школьной олимпиаде по предмету, бесспорно, нужен нормативный тип оценивания.

Таким образом, систему оценивания достижений учащихся можно представить во взаимосвязи ее компонентов: видов, форм и типов (см. рис. 3.1)

Рис. 3.1. Виды, формы и типы оценивания



А сейчас подробнее остановимся на компетентностном подходе к оцениванию, который мы взяли за основу своего исследования.

В ходе Болонского процесса традиционная «знаниевая» парадигма обучения европейским сообществом работодателей была дополнена «деятельностной» (компетентностной) парадигмой, так что образовательная модель получила название – компетентностной. Вслед за ним и кыргызстанская система образования сориентирована на компетентностный подход.

Для разделения общего и индивидуального в содержании компетентностного образования используют понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция понимается как совокупность взаимосвязанных качеств личности, заданных по отношению к определенному кругу предметов или процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность определяется как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [105, С. 34 – 42.].

Таким образом, компетенции выступают как цели образовательного процесса, а компетентность – как результат, совокупность личностных качеств учащихся. Компетентностный подход позволяет создать сквозную модель оценки учебных достижений учащихся, согласующую между собой интересы личности и общества и позволяющую построить систему опережающей трансляции запросов социума в образовательное пространство. Только путем непрерывной корректировки выраженного в понятиях компетенций образа учащегося и трансляции этой коррекции через систему критериев в виде цели для сферы образования можно «приучить» структуры образования к постоянному обновлению и самосовершенствованию. Сама эта трансляция должна осуществляться через систему государственных образовательных стандартов. Специалисты указывают, что в условиях глобализации и возрастающей подвижности квалификационных характеристик не профессиональные навыки, а базовые и социальные компетенции выходят на первый план: умение личности самостоятельно выстраивать свой жизненный

путь в противоречивом, многополюсном, постоянно меняющемся мире [191, С. 43 – 51].

Компетентностный подход в образовании означает выбор новых стратегий обучения и предполагает осознание и реализацию тесной связи образовательного процесса, содержания и результата. Компетенции – обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Компетенции в широком смысле относятся к способности, умению, возможностям, навыкам и пониманию. Компетентный человек – это человек, обладающий достаточными навыками, знаниями и возможностями в определенности области. Компетенция представляет собой открытую систему процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающую взаимодействующие между собой компоненты (связанные с познанием, личностные и социальные), которые актуализируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции. Компетентность – ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях. Компетентность характеризует способность личности реализовывать свой потенциал для реализации различной деятельности (учебной, трудовой, умственной и т.д.). Под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника школы для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).

Для реализации образовательных компетенций умения, навыки и способы деятельности группируют в блоки личностных качеств, подлежащих развитию:

1) **когнитивные** (познавательные) качества – умение задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое непонимание вопроса и др.;

2) **креативные** (творческие) качества – вдохновенность, фантазии и чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;



3) **оргдеятельностные** (методологические) качества – способность к учебной деятельности и умение её пояснить; умение поставить цель и ее достижение; способность к творчеству; рефлексивное мышление и самооценка и др.;

4) **коммуникативные** качества, обусловленные необходимостью взаимодействия с другими людьми, объектами окружающего мира и его информацией, умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, различные социальные роли в группе и коллективе, использовать телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет);

5) **мировоззренческие** качества, определяющие эмоционально-ценностные характеристики ученика, его способность к самопознанию и самодвижению; умение найти свое место и роль в окружающем мире, семье, коллективе; национальные и общечеловеческие устремления, патриотические качества личности и т.п. Схематически формирование компетенций в системе ЗУН представлено на рис. 3.1.

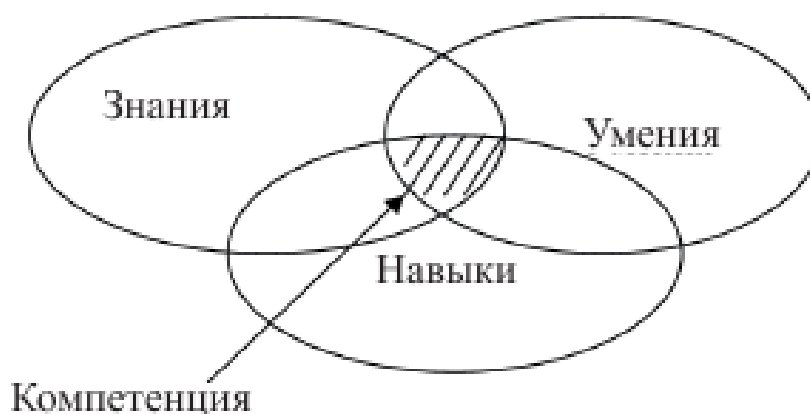


Рис. 3. 2. Формирование компетенций

Из данного выше рисунка видно, что, чем теснее взаимопроникновение составляющих ЗУН, тем компетенция выше (заштрихованная площадь больше), чем и определяется уровень компетентности человека. [173].

Как представлено в труде А.А. Вербицкого, процесс внедрения компетентностного подхода в практику образования идет пока еще медленными

темпами. «Компетентностное образование» зачастую воспринимается многими лишь как очередная директива по формальному изменению основной цели образования: вместо традиционного формирования «всесторонне и гармонично развитой личности» предписано перейти к «ключевым компетенциям/компетентностям». В числе основных причин этого явления можно назвать следующие:

- сознание широкой педагогической общественности – преподавателей, родителей, самих обучающихся – не только еще не готово к восприятию нового, но и не убеждено в его необходимости;

- сущность компетентного подхода и пути его внедрения в привычную образовательную практику во многом еще неясны;

- стремление получить практический результат внедрения элементов компетентного подхода, если не «прямо сейчас», то «уже завтра», хотя нормативные требования к образовательным учреждениям декларативны, не обеспечены в масштабах страны достаточным финансированием, инновационная деятельность педагогов-практиков материально не стимулируется;

- переход к «компетентностному образованию» не опирается на какую-то признанную научным и педагогическим сообществом мощную теорию; весь процесс модернизации основан на решениях, принимаемых преимущественно эмпирически, исходя из здравого смысла и субъективных представлений тех или иных фигурантов. Последняя причина – главная, не позволяющая получить на научной основе реальные возможности и рычаги повышения качества образования. Необходима психолого-педагогическая теория, понятийный аппарат и принципы которой позволяют «отбирать и оценивать факты» (А. Эйнштейн), устанавливать единый научный язык профессионального общения всех, кто занят в сфере инноваций, и выстраивать продуктивную траекторию движения образования по пути научно обоснованной содержательной, а не формально-организационной реализации идей компетентного подхода [58].

Компетентностный подход впервые начал разрабатываться в Англии. В определении содержания и технологий образования он не является совершенно новым и чуждым для нашей образовательной системы, основой которой является советская школа. В 1970-е гг. XX в. в российском образовании сложилась и начала широко применяться психологическая теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным [73] на основе выдающейся теории деятельности, сформулированной Л.Д. Выготским и А.Н. Леонтьевым [70, 152].

Благодаря данной теории были созданы новые, более эффективные методики, значительно ускоряющие процесс формирования практических навыков и умений, обеспечивающие быстрое продвижение к профессионализму. П.Я. Гальперин выделял три типа ориентиров: образцы действий (показ), описание способа выполнения действий (объяснение), опорные точки правильного выполнения действий (подкрепление). Так возникли операционные модели обучения, сущность которых состоит в том, что необходимо давать обучаемым достаточные для корректного выполнения действий зримые (наглядные) ориентиры, при опоре на которые учащийся, только начинающий обучение, мог бы сразу, без получения каких-либо предварительных знаний, без заучивания, зазубривания, механического запоминания безошибочно действовать в практическом плане. Эти зримые ориентиры были названы схемами ориентировочной основы действия (ООД). В схемах ООД содержатся все сведения о порядке и последовательности заданных действий и операций. Эти сведения полностью ориентируют учащегося в осваиваемой деятельности.

Термин «компетенция» (в переводе с латинского *competere* обозначает «соответствие, соразмерность») имеет два значения: 1) круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении; 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [57, С. 310].

Компетентность – это готовность и способность действовать в какой-либо области. В области лингвистики термин «компетенция» (*competence*) был введен в 1965 г. американским лингвистом, создателем теории порождающей

(трансформационной) грамматики профессором Массачусетского университета Ноэмом Хомским, он обозначал знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения (performance). В книге «Аспекты теории синтаксиса», где это положение впервые было сформулировано, Н. Хомский утверждал: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [312, С. 9].

В российской и отечественной методике термин «коммуникативная компетенция» начала использоваться в конце XX века применительно к преподаванию русского языка как иностранного (РКИ) в работах М.Н. Вятютнева, А.Р. Арутюнова, Н.И. Гез, И.А. Низовской, Н. Задорожной, М.Дж. Тагаева и др. Особый вклад в решение обсуждаемого вопроса в настоящее время вносят труды Т.М. Балыхиной [25, 26, 27], А.Н. Щукина [327] и др.

Коммуникативная языковая компетенция позволяет осуществлять деятельность с использованием языковых средств.

Коммуникативная компетенция (communicative language competence), включает в себя:

- лингвистический компонент (linguistic component – lexical, phonological, syntactical knowledge and skills);
- социолингвистический компонент (sociolinguistic component);
- прагматический компонент (pragmatic component – knowledge, existential competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation) [149].

Прагматическая компетенция также является важной составляющей частью коммуникативной компетенции. В это понятие входит организация коммуникативных действий. Она предполагает развитие умений строить высказывания в соответствии с коммуникативными ситуациями и фактором адресата. А.Н. Щукин определил прагматическую компетенцию как желание и умение ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и возможностями

собеседника, умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий общения и поставленной цели [327].

Подробную характеристику элементов прагматической компетенции дает Т.М. Балыхина [25], по ее мнению, прагматическая компетенция включает:

1) компетенцию дискурса – владение правилами и умениями построения высказываний, их объединения в текст; к правилам относятся, к примеру, максимы – принципы взаимодействия. В их числе: максима качества, т.е. принцип сообщения истинной информации; максима количества – принцип адекватности объема сообщаемой информации и задачи общения; максима манеры речи – умение организовать недвусмысленную, последовательную речь и др.;

2) функциональную компетенцию – совокупность умений, связанных с использованием высказывания для выполнения различных коммуникативных функций: поиска и сообщения фактической информации, выражение собственного мнения и выяснение мнения других (согласия, вероятности, уверенности, интереса и т.д.), привлечение внимания, выражение совета, побуждения. С этой целью общающиеся используют разные функционально-семантические темы устных и письменных текстов: описание событий, повествование о фактах или их комментирование; рассуждение, объяснение, наставление, аргументация, убеждение и др.;

3) компетенцию схематического построения речи, которая представляет собой умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия. Коммуникативная деятельность предполагает четко организованную последовательность действий ее участников, а любой процесс общения можно представить схематично. Например, структура двойных реплик может выглядеть так: утверждение – согласие или несогласие; просьба (предложение, извинение) – принятие или непринятие и т.д. Наиболее распространенной моделью общения являются так называемые тройные реплики, включающие: слова первого собеседника, реакцию второго собеседника, ответную реакцию первого собеседника.

Компетентностный подход в обучении русскому языку в начальной кыргызской школе предполагает:

1. Дифференцированное обучение, учёт индивидуальных особенностей;
2. Деятельностный характер обучения;
3. Активность ребёнка как субъекта образовательного процесса;
4. Сотрудничество в коллективной работе;
5. Ориентация на результат обучения.

Таким образом, главная цель компетентностного подхода в преподавании русского языка в начальной кыргызской школе заключается в формировании всесторонне развитой личности школьника, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, овладение культурой речевого общения и поведения.

В предметном стандарте по русскому языку определены три задачи школьного курса русского языка в начальной кыргызской школе: это формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций.

Уровень учебных достижений по совокупности учебных дисциплин определяет степень развития обучающегося как интегрированного показателя, в котором отображена концентрация достижений всех этапов и составляющих учебного процесса, в сложной форме суммированы качества учебной деятельности, ее составляющих, всех его субъектов и качества самой образовательной системы. А так как в объективной педагогической оценке отражаются не только уровень учебных достижений и степень развития обучающегося, но и уровень профессионализма педагога, надежность методов и технологий обучения, интегральные показатели независимого контроля позволяют делать выводы о качестве образовательного процесса и образовательных систем, осуществлять прогнозирование их дальнейшего развития, создания новых средств и методов управления качеством образования. Однако, как и при любом измерительном процессе, при педагогическом измерении всегда имеет место некоторое различие между истинной

подготовленностью обучающегося и уровнем его учебных достижений. Прямо пропорциональных результатов не может быть, так как это обусловлено тем, что на субъекты контроля и его результаты могут в той или иной степени оказывать влияние различные внешние и внутренние факторы (рис.3.2).



Рис. 3.3. Факторы, влияющие на уровень учебных достижений

К ним можно отнести образовательную политику в стране (стандарты, программы, учебники и др.); условия образовательного процесса (профессиональная компетентность, педагогическая культура и психологические установки педагогов); опыт учебной деятельности и общепредметную подготовленность учащегося на момент контроля; степень сформированности общеучебных компетенций; навыки самообразования, самоконтроля, самоидентификации и умение мобилизоваться на достижение максимально возможного результата.

Нельзя не учитывать и такие факторы, как социально-педагогические условия развития личности и влияние семьи, уровень физического и психического здоровья, психологическое состояние обучающегося на момент контроля, состояние тревожности; личностные и педагогические установки на достижение результата при тестировании, ценностно-мотивационное отношение

к обучению и приобретению профессии; стремление быть конкурентоспособным на рынке труда и др. Важными являются качество тестовых материалов, точность и надежность педагогических измерителей, используемых технологий, организация и условия контрольно-оценочного процесса; методы шкалирования и оценивания; свойства генеральной выборки испытуемых и др.

Говоря о традиционных результатах образования (знания, предметные умения), под образовательным результатом, подлежащим планированию и достижению, мы понимаем некое знание, освоенное учащимся на конкретном уровне, который определяется в зависимости от сложности умственных операций, совершаемых учащимся с этим знанием. Образовательный результат, понимаемый таким образом, представляет собой единство знания и умения. Это дает учителю возможность переносить акценты с одной составляющей образовательного результата на другую в процессе планирования, используя как возможности предмета для формирования умений, так и сформированные у учащегося умения для формирования конкретных предметных знаний.

Для построения иерархии уровней учебных достижений учитель может воспользоваться той системой целей обучения, которая наиболее созвучна концепции конкретной образовательной организации. Важно лишь, чтобы эта система была:

- иерархичной (чтобы она позволяла напрямую связать образовательный результат с оценкой),
- разделяемой и используемой всем педагогическим коллективом (чтобы учащийся находился в едином образовательном пространстве при изучении различных дисциплин),
- операционализированной (т.е. описанной в виде конкретных операций – строк матрицы, которые станут своеобразными клише при формулировании образовательных результатов по конкретной теме) [42, С. 6-12].

Рассматривая всю совокупность образовательных результатов учащихся, можно подтвердить, что таксономия Блума и других ученых дает возможность выстраивания как традиционных (знаниевых), так и новых (компетентностных)



результатов обучения. Несмотря на терминологическую разницу, содержательно области, выделяемые разными исследователями, близки между собой. К первой относят знания, различные уровни его усвоения. Ко второй – умения со своей иерархией подцелей. И к третьей – отношения, интересы, склонности, ориентации. Наиболее известны в мировой литературе несколько классификаций знания. С ними связаны категории учебных целей (табл. 3.2).

Обобщение международного опыта реализации компетентностного подхода к оцениванию результатов обучения позволяет сделать следующие выводы, определяющие основные подходы к оценке уровня владения компетенциями:

- компетенции динамичны, поскольку они не являются неизменным качеством в структуре личности человека, а способны развиваться, совершенствоваться или полностью исчезать при отсутствии стимула к их проявлению. Поэтому можно говорить об уровне владения компетенцией, оценивать его количественно, осуществлять его мониторинг;

- компетенции – многофункциональны и надпредметны, поэтому при оценке качества подготовки обучаемых необходимо иметь комплексные измерители, требующие включения различных оценочных средств. К ним могут быть отнесены тесты учебных достижений, диагностические тесты, психологические тесты;

- при оценке результатов обучения необходимо рассматривать их в динамике, что требует проведения диагностики образовательного процесса с использованием процедур мониторинга;

- уровень владения компетенцией является скрытым (латентным) параметром обучаемого и непосредственному измерению не поддается. Он может быть оценен с определенной вероятностью. Поэтому при его оценивании следует использовать вероятностный подход.

Таблица 3.2.

## Группы целей, выделенные разными авторами

Б. Блум, Д. Кратволь	И.Я. Лернер	О.Е. Лебедев
Когнитивная, познавательная область	Знания о природе, обществе, технике и человеке	Развитие знаний
Психомоторная область	Опыт осуществления способов деятельности (в том числе творческий)	Развитие умений и навыков
Аффективная эмоционально-ценностная область	Эмоционально-чувственный опыт	Развитие систем отношений

Ключевые компетентности как результат образования становятся основой для формирования компетенции личности, которая выражается в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. Говоря о внутренних ресурсах субъекта, следует упомянуть его знания, умения, навыки, элементы функциональной грамотности, его ценности, психологические свойства личности. Таким образом, знание является одним из соорганизуемых для достижения цели ресурсов. Но формирование знаниевой базы не является необходимым этапом формирования ключевых компетентностей, исходя из принципа взаимозаменяемости ресурсов. В своей деятельности субъект может воспользоваться либо знанием для достижения некоторой цели, либо информацией, представленной в каких-либо источниках, т.е. одним из внешних ресурсов.

Эффективность оценивания также зависит от возраста ребенка. Индивидуальные особенности детей определяют их восприимчивость к различным стимулам, а также мотивацию учебно-познавательной и личностно-развивающей деятельности. Достигнутый ребенком уровень интеллектуального развития влияет на его познавательные интересы, а личностное развитие влияет на стремление иметь у себя определенные персональные качества.

Наиболее оптимальным представляется подход к рассмотрению данной проблемы, сторонники которого предлагают учитывать в процессе оценивания достижения учащихся в комплексе:

- а) академическую успеваемость (с учетом образовательного стандарта);
- б) овладение фондом коммуникативных умений, приобретенных в ходе учебного процесса (личностные приобретения);
- в) сформированность мотивов учебной деятельности;
- г) личностные социальные приобретения;
- д) систему ценностей.

Реализация данного подхода предполагает разработку соответствующего инструментария, который позволит обеспечить надежность и достоверность результатов оценивания. Таким образом, в педагогической теории можно выделить несколько подходов к анализу проблемы достижений учащихся в процессе обучения. Первый из них исповедует традиционное понимание достижений учащихся как возрастание объема усвоенных в процессе обучения знаний, умений и навыков, уровень усвоения которых оценивается при помощи балльной оценки (отметки). Второй означает переход к системе организации, поддержки и стимулирования познавательной деятельности субъекта учения. В связи с этим возникает необходимость в разработке различных средств оценивания качества образования. В настоящее время такими средствами оценивания результатов обучения являются тесты, рейтинговая оценка знаний учащихся, портфолио учащихся.

Возвращаясь к таксономии Блума, необходимо заметить, что уровень применения – тот уровень, после которого можно говорить, как о более высоком уровне присвоения знания, так и о выходе за пределы знаниевых результатов и формировании ключевых компетентностей (см. рис.3.3). Если точкой отсчета, как и на более низких уровнях, является определенное знание, то степень его присвоения зависит от сложности мыслительных операций, которые учащийся с этим знанием выполняет. При этом следует заметить, что успешность учащегося при выполнении операций анализа, синтеза и оценки будет в равной мере

зависеть от степени присвоения конкретного знания (например, знания факта, теории и т.п.), которое и становится предметом этих операций, и от сформированности общеучебных умений, т.е. принципиальной готовности выполнять перечисленные мыслительные операции. Следовательно, усложнение заданий по уровням мыслительных операций, предложенных Блумом, при сохранении предмета познания позволяет добиться как глубины знания данного предмета, так и формирования самих мыслительных операций, т.е. общеучебных умений учащихся.

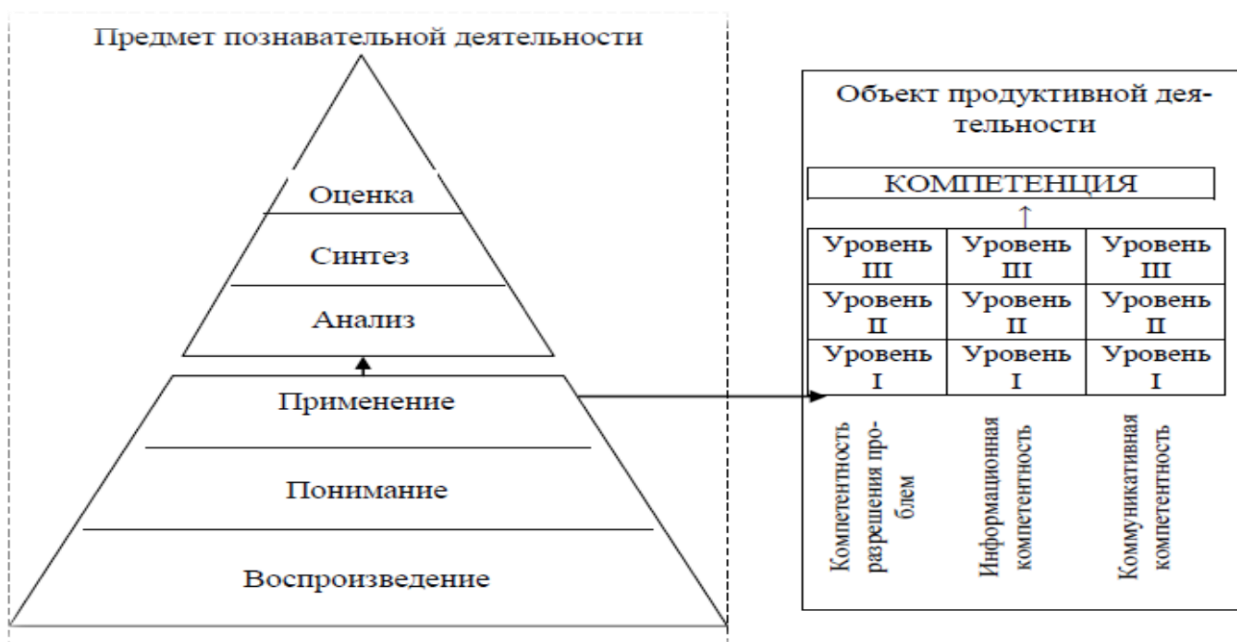


Рис.3.4. Применение таксономии Блума

Если на этапе применения мы работаем со знанием не фактов и закономерностей, а тех или иных алгоритмов деятельности, то последующее усложнение деятельности учащихся обусловлено совершенно иными основаниями, логика усложнения подчиняется логике формирования ключевых компетентностей (или отдельных их аспектов).

Педагогическая технология контроля и оценки должна стать личностно-ориентированной, направленной на развитие ключевых компетенций школьника, создать альтернативу традиционной системе в виде формативного и суммативного оценивания. Использование технологии формативного и суммативного оценивания заключается в сравнении достижений учащегося с

чётко определёнными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями. Такое оценивание снижает субъективность выставления отметки, обеспечивает учителя и учеников механизмами, одинаково эффективно работающими как при оценивании, так и при самооценивании, являющемся важнейшим компонентом образовательного процесса. Кроме того, использование технологии формативного оценивания способствует развитию памяти, внимания, индивидуальных способностей учащихся, формированию у них критического (открытого, оценочного, рефлексивного) мышления; воспитанию стремления и способности к непрерывному образованию в течение всей жизни; формированию личной системы ценностей, выражающейся в реальных поступках; продуктивному взаимодействию детей друг с другом, развитию их индивидуальности, способностей к творчеству и самоорганизации.

Суммативное (итоговое) оценивание предназначено для определения уровня сформированности ключевых компетенций при завершении изучения блока учебной информации, по окончании четверти, года или ступени школьного образования.

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей способна оказать существенное влияние на всю систему оценки и контроля результатов обучения. Все эти идеи должны лечь в основу новых стандартов, программ и учебников.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

В данной главе решалась третья задача исследования, при решении которой мы исходили из цели начального образования, прописанного в Законе КР «Об образовании» и на этой основе создана модель оценки УДУ начальных классов.

«Начальное общее образование имеет целью формирование личности ребенка, развитие его интеллектуальных способностей, создание прочных навыков счета, чтения и письма на изучаемом языке, а также навыков общения на государственном и официальном языках»:

- 4) Навыки чтения, письма и счёта на изучаемом языке
- 5) Навыки общения на государственном и официальном языках
- 6) Интеллектуальные способности.

Исходя из этого нами определена цель модели: оценивание сформированности у учащихся ключевых и предметных компетентностей. Из поставленной цели вытекают задачи:

- формирование учащихся начальных классов ключевых и предметных компетентностей по русскому языку;
- повышение мотивации к обучению.

Разработанная нами модель состоит из 4 компонентов: целевого, методологического, содержательно-процессуального и оценочно-результативного, описание которых дано в третьей главе.

В третьей главе также мы пришли к следующим выводам:

1. К разработке стандартизированных тестов учебных достижений, учащихся имеются конкретные требования: к формату, дистракторам, длине теста, времени проведения теста, достижению надежности и валидности тестовых заданий.
2. Конструирование тестов по проверке учебных достижений учащихся начальных классов должно пройти определенные шаги.
3. При использовании тестов для проверки уровня учебных достижений учащихся начальных классов необходимо соблюдать особую методику.

## ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

### 4.1. Содержание и организация педагогического эксперимента

В связи с тем, что мы в нашем исследовании рассматриваем оценивание в педагогическом процессе, оцениваем учебные достижения учащихся, т.е. измеряем уровень сформированности ключевых и предметных компетентностей с помощью стандартизированных инструментариев, тестов, нами создана теоретическая модель оценивания учебных достижений в формате компетентностей. Анализ состояния практики организации тестирования в начальной школе позволил нам провести опытно-экспериментальную работу по применению в школе разработанной нами модели оценивания учебных достижений учащихся и модели обучения русскому языку как второму в начальной школе. Исходными положениями оценивания учебных достижений учащихся начальных классов стали следующие:

1. Уточнение этапов создания педагогических тестов, отбора содержания для теста.
2. Проведение претестов для апробации инструментария оценки учебных достижений учащихся начальных классов с целью их стандартизации.
3. Корректировка тестовых заданий по результатам проверки качества тестовых заданий с помощью компьютерной программы IteMan.
4. Проведение тестирования достижений учащихся с применением стандартизированного инструментария.
5. Статистический анализ результатов тестирования, описание и обобщение при помощи компьютерной программы SPSS.

Согласно анализу литературы, результатам исследования, выше мы представили, что стандартизированным и надежным инструментарием оценки учебных достижений, выраженных в компетентностях, является тест. В эксперименте мы определили этапы эксперимента:

I этап – 2014 – 2015 гг. – разработка плана и программы эксперимента, составление тестовых заданий. Проведение констатирующего эксперимента с

помощью наблюдения, опроса, анкетирования учителей и интервьюирования учащихся и стартового тестирования.

II этап – 2016 – 2017 гг. – Проведение поискового эксперимента. Разработка рабочих тетрадей по самостоятельной, тестовой работе для учащихся начальных классов, материалов визуализации (набор таблиц, картин), апробация тестовых заданий.

III этап – 2018 – 2019 гг. – проведение формирующего эксперимента, анализ, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы; формулировка основных положений и оформление теоретических и практических материалов диссертации.

Современный подход в управлении качеством образования отличается от классического управления, которое заключается в управление через учебную программу.

В современном подходе стандарты играют значительную роль. При этом стандарты не нацелены на управление через учебную программу, они не определяют само содержание преподавания. Они больше нацелены на формирование ключевых и предметных компетентностей, самообладание, которые необходимы личности в дальнейшем образовании и профессии. Другими словами, компетентности. Стандарты – это разные уровни компетентности: репродуктивный, продуктивный и креативный.

Стандарты – это конкретные результаты процесса обучения, которые уточняют цели учебного плана. Стандарты и учебный план не должны расходиться друг с другом, они должны дополнять друг друга.

**Ключевые компетенции** – это результаты учебного процесса. Они независимы от ситуации (контекста), так как они вырабатываются через конфронтацию с окружающей средой (жизнью). К ключевым компетенциям относятся знание, познавательные навыки и саморегуляция, а также мотивационные и социально-коммуникативные компоненты (Weinert, 2001).

**Предметные компетенции** выведены из специфического предметного учебного плана. Это перевод абстрактных образовательных целей в точные



задания. Задания поддерживают планирование и проведение уроков. И дают возможность сравнивать данный уровень с желаемым уровнем. А также помогают индивидуальной поддержке ученика.

В соответствии с требованиями Программы по русскому языку к концу первого года обучения русскому языку учащиеся школ с кыргызским языком обучения должны на элементарном уровне освоить навыки аудирования и говорения в пределах указанных лексико-грамматических тем. К концу второго класса к данным видам речевой деятельности присоединяются послоговое, пословное, плавное и сознательное чтение слов, предложений, небольших связных текстов. К концу третьего года обучения у учащихся должны сформироваться элементарные навыки письменной речи, умение составлять простые предложения. И к концу четвертого класса формируются навыки объяснительного чтения, идет дальнейшее развитие навыков аудирования, говорения и письма.

Результаты проведенной диагностики в экспериментальных классах позволили определить соответствие уровня сформированности предметных компетенций учащихся требованиям программы и стандарта.

Констатирующий эксперимент проводился в 2014-2015 учебном году среди учащихся начальных классов следующих школ: №№ 67, 68 и 69 г. Бишкек, школы г. Ош № 17 имени Ю. Гагарина, № 36 имени Ч. Айтматова, № 31 имени Курманджан Датки, Чалдоварская ШГ Бакай-Атинского района Таласской области.

Эмпирические методы наблюдения, беседы и опроса выявили следующие типичные ошибки учащихся начальных классов:

класс	Тип ошибок	Примеры	Выводы
1	Ошибки фонетического характера, связанные с различием звуковых	Мач (вместо мяч) Клув (вместо клюв) Потинки (вместо ботинки)	Неумение различать твёрдость и мягкость, звонкость и

	систем киргизского и русского языков		глухость согласных
1	Произношение твёрдых согласных звуков вместо мягких согласных звуков	Буквар (букварь), малчик (мальчик), большой (большой)	Влияние сингармонизма
2	Произношение вместо /ц:/ - /с/, вместо /щ:/ - /ш/	Сыветы (цветы), сыплёнок (цыплёнок), куриса (курица), сапля (цапля), сыркул (циркуль); шавел (щавель), шотка (щетка), шука (щука), пиша (пища).	замена русских звуков близкими по артикуляции звуками родного языка
2	Ошибки при произношении звуков, не типичных для кыргызского языка	бутбол (футбол) партук (фартук) порма (форма)	Замена не типичных для кыргызского языка звуков привычными
3	ошибки при произношении слов со стечением согласных	хылеб (хлеб), сытол (стол), врач (врач)	отсутствие в кыргызском языке стечения согласных
3	Лексические ошибки не сочетаемости слов	Зубы мою (вместо чищу), полы стираю (вместо мою), бельё чищу (вместо стираю)	незнание названий точной семантики русского слова, его употребления
4	Ошибки при построении высказываний в монологической или диалогической форме		

4	Морфологические ошибки	Один девочка, два мальчик, большой семья, синий куртка, папа читала, бабушка читал	неумение различать род имен существительных, т.к. в кыргызском языке нет категории рода
4	Синтаксические ошибки	Ему (вместо к нему) пришел папа, сел на машину (вместо в машину), меня (вместо у меня) есть бабушка, он сказала к нему и т.д.	неумение правильно употреблять падежи с предлогами, склонение местоимений и т.д.
3-4	Неправильное соотношение местоимений с существительными	Дети – друзья пернатых. Они поедают вредных насекомых.	Неумение правильно соотносить местоимения с существительными
1-4	Неправильное интонирование	Произношение русских предложений с интонацией, характерной для кыргызского языка	
1-4	Неправильное ударение	Ударение на конце слова	характерное для кыргызского языка
3-4	Неправильное расположение слов в предложении		

В поисковом эксперименте нами разработаны рабочие тетради для самостоятельной, домашней и тестовой работы учащихся начальных классов школ с кыргызским языком обучения [184, 188], а также методическое пособие «Русский язык в таблицах, схемах и картинках», по которым обучались экспериментальные классы в формирующем эксперименте.

Самостоятельная работа требует активности мышления, нестандартного подхода к выполнению заданий. Одним из способов побуждения детей к выполнению самостоятельной работы являются творческие задания, предполагающие самостоятельность, независимость, оригинальность мышления. Задания этого вида в наибольшей степени побуждают учащихся к самостоятельности в постановке целей, достижении нового результата. Заданиями творческого характера могут быть сочинение сказок, стихов, загадок, составление кроссвордов, ребусов и многое другое, что и было предпринято в экспериментальном обучении для формирования у учащихся начальных классов ключевых и предметных компетентностей.

Приведем некоторые примеры из указанной рабочей тетради.

1. Стихи, вставляя вместо пропуска названия животных.

Хитер как \_\_\_\_\_ .

Упрям как \_\_\_\_\_ .

Труслив как \_\_\_\_\_ .

Колючий как \_\_\_\_\_ .

2. Отгадай загадку, кто это? Впиши на месте пропуска. Какие определения можно использовать для описания этого зверя? Напиши ниже описание зверя.

Он всю зиму в шубе спал,

Лапу бурую сосал,

А проснувшись, стал реветь.

Это зверь лесной \_\_\_\_\_ .

3. Заполни таблицу.

№	Название животных и птиц	Где живет
1	Акула	

2	Аист	
3	Медведь	
4	Мышка	
5	Волк	
6	Лиса	
7	Белка	

4. *Напишите, какими словами являются данные слова и почему:*

Пожалуйста, извините, спасибо, благодарю.

---



---



---

5. *Соедини стрелками слова, близкие по значению.*

желать            мороз

зной              покой

холод            жара

мир                хотеть

6. *Соедини стрелками слова, противоположные по значению.*

жара              громко

тихо              холод

высоко           грязный

чистый           низко

7. *Спиши и озаглавь текст. Охарактеризуй бурундука, какой он.*

Лесные звери и птицы очень любят кедровые орешки и запасают их на зиму.

Особенно старается бурундук. Это зверёк вроде белки, только поменьше, и на спине у него пять черных полосочек. Он похож на матрасик полосатый. Шишка от ветра качается, а бурундучок не боится, знай только орешки шелушит. Карманов у него нет, так он их набивает за щеки и тащит в норку.

8. *Прочитай задачу. Письменно ответь, сколько всего было зверей, на сколько кусков нужно разделить пирог.*

Как-то вечером к медведю

На пирог пришли соседи:

Ёж, барсук, енот, косой,

Волк с плутовкою лисой.

А медведь никак не мог

Разделить на всех пирог.

Помоги ему скорей,

Сосчитай-ка всех зверей.

---

---

---

---

9. *Спиши внимательно скороговорку, обозначь в словах ударение.*

Д...д Д...нила

д...лил д...ню,

д...льку – Д...ме

д...льку – Д...не

Оцени свою работу. Необходимо ответить при проверке на три вопроса:

1. Что кроме мягкого знака, помогает согласным звукам смягчиться?

---

2. Какие гласные буквы указывают на твердость согласных звуков?

---

3. Какие гласные буквы указывают на мягкость согласных звуков?

---

10. *Восстанови предложения: впиши пропущенные местоимения.*

Каждый вечер \_\_\_\_\_ читаем сказки.

\_\_\_\_\_ умею петь народные песни.

\_\_\_\_\_ умеешь печь блины?

Куда \_\_\_\_\_ улетают?

11. *Используя слова для справок, спиши, закончив пословицы.*

*Объясни, что они означают.*

1. Лучше горькая правда, чем сладкая (.....).

2. Человек от лени болеет, а от труда (.....).

3. Больше знай, да меньше (.....).

*Слова для справок:* болтай, ложь, здоровеет.

---

---

---

*Раздели слова на две группы.*

дуб, медведь, лиса, тополь, волк, береза, заяц, карагач.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

12. *Выбери и вставь в пословицу подходящее слово из скобок.*

Береги нос в большой \_\_\_\_\_. (холод, мороз)

13. *Вставь необходимые слова в потешку.*

Петушок, петушок,

Золотой \_\_\_\_\_,

Маслена головушка,

Шёлкова \_\_\_\_\_!

Что ты рано \_\_\_\_\_,

Голосисто \_\_\_\_\_?

Ване \_\_\_\_\_ не даёшь?

(слова для вставок: спать, гребешок, бородушка, встаёшь, поёшь)

14. *Что является лишним в данном ряду? Напиши, почему.*

*Охарактеризуй один из овощей по цвету, вкусу, форме и другим качествам.*



15. *Прочитай. Озаглавь текст. Напиши его продолжение.*

У каждого в детстве есть свои любимые книги. В каждой книге есть свои любимые герои. Одна книга дарит веселое настроение, заставляет смеяться. Другая – раскрывает тайны природы и животного мира. Третья объясняет смысл жизни, рассказывает о красоте и благородстве, о счастье человеческом.

*Подготовь рассказ о своей любимой книге.*

16. *Напиши мини-сочинение на тему “Зимние забавы” или «Птичья столовая» (в текст сочинения включить слова январские морозы, вьюга, синицы, воробьи, кормушка, птичий праздник).*

17. *Восстанови последовательность в сказке «Заячьи следы».*

*Напишите по порядку номера предложений в клетку.*

1. Ни покоя ему, ни сытости. 2. У всякого зверя есть своя защита: у медведя – могучие лапы, у волка – крепкие зубы, у быка и барана – рога.



3. От всякого зверя терпит заяц. 4. Научила зайца нужда свои следы путать, крутить-петлять. 5. А у зайца одна защита – длинные ноги да заячьи горькие слёзы.

--	--	--	--	--

18. *Продолжи текст по заданному началу*

**Как собака себе товарища искала.**

Когда-то собака жила в лесу одна. Скучно ей было одной жить. Она пошла себе товарища искать. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

19. *Вставь вместо пропусков рифмующиеся слова*

От буквы А до буквы Я

Шеренга слов стоит.

Вся эта дружная семья

Зовётся \_\_\_\_\_.

Книжка начинается

С надписи «Январь».

Значит, называется

Книжка \_\_\_\_\_.

Знает даже лодырь и бездельник,

Первый день недели – \_\_\_\_\_.

Бывает дом для человека

И дом для книг – \_\_\_\_\_.

Здесь мышка вовсе не при чем.

Сказать бы надо: под плечом.

Но ставят ребятишки

Термометры в \_\_\_\_\_.

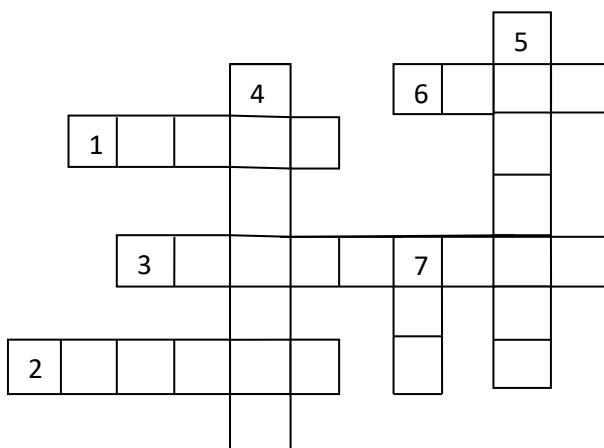
20. *Дополни предложения подходящими по смыслу словами-названиями овощей и фруктов.*

На нашем огороде поспел красный \_\_\_\_\_. Очень вкусный полосатый \_\_\_\_\_ лежит бочком на грядке. Зелёный \_\_\_\_\_ спрятался под листочками. Красный горький \_\_\_\_\_ добавляют в острые приправы. Пузатая \_\_\_\_\_ на ветке повисла.

21. *Отгадай загадки и запиши отгадки в клетки кроссворда.*

- 1) Он носом в землю постучит,  
Взмахнет крылом и закричит.

- Кричит он даже сонный,  
Крикун неугомонный.
- 2) Заворчал живой замок,  
Лег у двери поперёк.
- 3) Я шариком пушистым  
Белею в поле чистом,  
А дунул ветерок –  
Остался стебелёк.
- 4) Не ворона, не синица –  
Как зовётся эта птица?  
Примостилась на суку –  
Раздалось в лесу «ку-ку».
- 5) Два конца, два кольца, а посередине гвоздик.
- 6) Четыре брата под одной крышей живут.
- 7) Морковка у снеговика.



22. *Соотнеси картинку с текстом и вставь нужные слова.*

Я для плюшевого мишки  
Сшила новые \_\_\_\_\_ .



Захотела кукла спать,  
Уложу ее \_\_\_\_\_ .



Нет, ленивой я не буду,  
Перемою всю \_\_\_\_\_ .



(Слова для вставки: штанишки, посуду, в кровать)

23. Ответ на вопросы так, чтобы получились пословицы и поговорки.

1. Под какой камень вода не течёт?

---

2. К чему шумит дубравушка?

---

3. Куда надо влезть, чтобы рыбку съесть?

---

4. Без чего не вытацишь и рыбку из пруда?

---

5. В чем познаются друзья?

---

6. Что дороже богатства?

---

7. Что велики у страха?

---

24. Составь кластер по образцу: **арбуз, яблоко, виноград.**



Ещё древнекитайский мыслитель Конфуций сказал: “Учение без мысли – напрасный труд”. Это как нельзя лучше понимаем и мы, поэтому и обращаемся к современным технологиям обучения, способствующим развитию интеллектуальных способностей детей. [350] [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/tehnologiya\\_problemnogo\\_obucheniya\\_na\\_urokah\\_russkogo\\_155434.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/tehnologiya_problemnogo_obucheniya_na_urokah_russkogo_155434.html) (дата обращения 18.02.2020).

Целью формирующего (обучающего) эксперимента по русскому языку в начальной кыргызской школе была апробация разработанной модели обучения русскому языку как второму на основе разработанной рабочей тетради, набора таблиц, схем и картинок, технологии игрового обучения и критического мышления, а также метода визуализации; формирование на их основе языковых, коммуникативных и социокультурных компетенций учащихся начальных классов.

Для точности проведения экспериментального обучения было отобрано примерно одинаковое количество учащихся в экспериментальных и контрольных классах, основательно разработаны учебные материалы, правильность документальной фиксации процесса их работы, ее результатов; объективное использование не только положительных, но и отрицательных данных при их обработке.

Ставилась задача: выяснить доступность использования различных методов и приемов интерактивного обучения при работе с наглядностью, их эффективность по сравнению с традиционными, и были поставлены задачи:

- определить в какой степени предложенная система заданий и упражнений способствуют повышению уровня речевого развития детей, их коммуникативных умений и навыков;

- проверить методическую эффективность разработанной теоретической модели и созданных наглядных таблиц, схем и картинок в формировании и развитии речевых навыков учащихся кыргызской школы на основе метода визуализации, технологий игрового обучения и критического мышления.

Для подведения итогов в качестве критериев оценки использовались:

количество и характер ошибок: количество слов и предложений; размеры и связность устных рассказов; соответствие цели высказывания и т.д. В целях уточнения некоторых положений и корректировки отдельных методических рекомендаций в ряде школ дополнительно проводились индивидуальные (с отдельными учащимися) и выборочные (отдельные уроки по темам) эксперименты. На этом этапе эксперимента проводились уроки нетрадиционной формы закрепления изученного материала.

Экспериментальными и контрольными были параллельные классы одних и тех же школ. В каждой школе были определены по одному контрольному и экспериментальному классу с примерно одинаковыми по уровню подготовленности и охвату учащихся. В эксперименте приняли участие 641 ученик экспериментальных классов и 644 ученика контрольных классов.

В контрольных классах обучение осуществлялось в соответствии с требованиями традиционной методики. Учителя экспериментальных классов строили обучение на основе разработанных нами методических рекомендаций и системы упражнений с использованием рабочей тетради и материалов визуальной методики.

Здесь в комплексе с учебником использовалась сюжетная и ситуативная иллюстративная наглядность, звукозапись.

На начальном этапе было уделено внимание приобретению учащимися элементарных понятий о таких лингвистических терминах, как «диалог»; ознакомлению их с наиболее распространенными диалогическими и интонационными конструкциями в ходе выполнения практических упражнений, в построении диалогов и монологов с использованием простейших ситуаций и учебных сюжетных картин. Это стимулировало интенсивность формирования навыков устной речи, позволило учащимся-кыргызам свободно перейти от интуитивного уровня владения русской речью к его сознательному использованию в речевой практике.

## 4.2. Результаты педагогического эксперимента и его обсуждение

Как нами указано выше, результаты констатирующего эксперимента показали, что:

- в оценке учебных достижений учащихся начальных классов преобладает субъективность, контроль направлен на освоение теоретического программного материала, а не формирование ключевых и предметных компетентностей;

- в программе по русскому языку отсутствуют четкие критерии оценки устной и письменной работ учащихся;

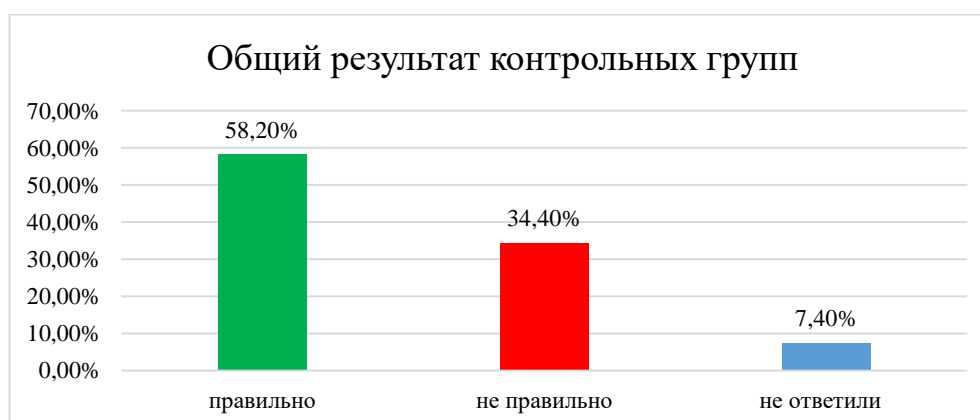
- учителя не всегда используют методы и приемы формативного оценивания в классе;

- имеются возможности использования тестов как измерителей сформированности компетентностей учащихся начальных классов.

В связи с вышеуказанным, нами разработана модель оценки учебных достижений учащихся начальной школы, которую мы апробировали в ходе формирующего эксперимента. Для коррекции знаний и умений учащихся нами разработаны учебные материалы в формате рабочих тетрадей, по которым обучались экспериментальные классы.

Ниже представим результаты проведенного эксперимента по измерению сформированности компетентностей учащихся по русскому языку в школе с кыргызским языком обучения.

Диаграмма 4.1



Показатели общего результата тестирования учащихся контрольных групп не достигает до уровня требований стандарта образования.

Диаграмма 4.2



Показатели общего результата тестирования учащихся экспериментальных групп выше среднего уровня сформированности компетенций, заложенных в стандарте образования – 72,50 %.

Диаграмма 4.3



При сравнении средних результатов итогового среза, как видно выше, вырос на 15%. Значит, можно считать, что в экспериментальных группах доказана эффективность использования разработанной нами модели для формирования ключевых и предметных компетентностей учащихся начальных классов школ с кыргызским языком обучения.

Уровень сформированности у учащихся ключевых и предметных компетентностей была проверена разработанным нами комплексом тестовых заданий, который состоит из пяти разделов:

Таблица 4.5. Разделы теста и предметные компетентности

№	Раздел	Компетентности
1	<b>Чтение</b>	Найти информацию в явном виде, найти информацию в скрытом виде, вывести умозаключение, установить правильную последовательность, дополнение предложений, определить порядок предложений для составления связного текста.
2	<b>Грамматика</b>	Определение главных и второстепенных, однородных членов предложения, определить количество звуков и букв в слове, согласовать существительное с прилагательным
3	<b>Аудирование</b>	Понять содержание прослушанного текста, объяснить выражение по аудированию
4	<b>Письмо</b>	Составить и написать предложение в правильном порядке, дополнить диалоги, написать основную мысль текста, написать значение слова.
5	<b>Социокультурная компетенция</b>	Дополнить пословицу, соотнести картинки с названиями местности Кыргызстана.

Результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп проанализированы компьютерной программой SPSS, алгоритм работы которой представлен в пункте 3.2.

Результаты выведены по нескольким параметрам: гендеру, месту расположения школ и типу школ.



Диаграмма 4.4



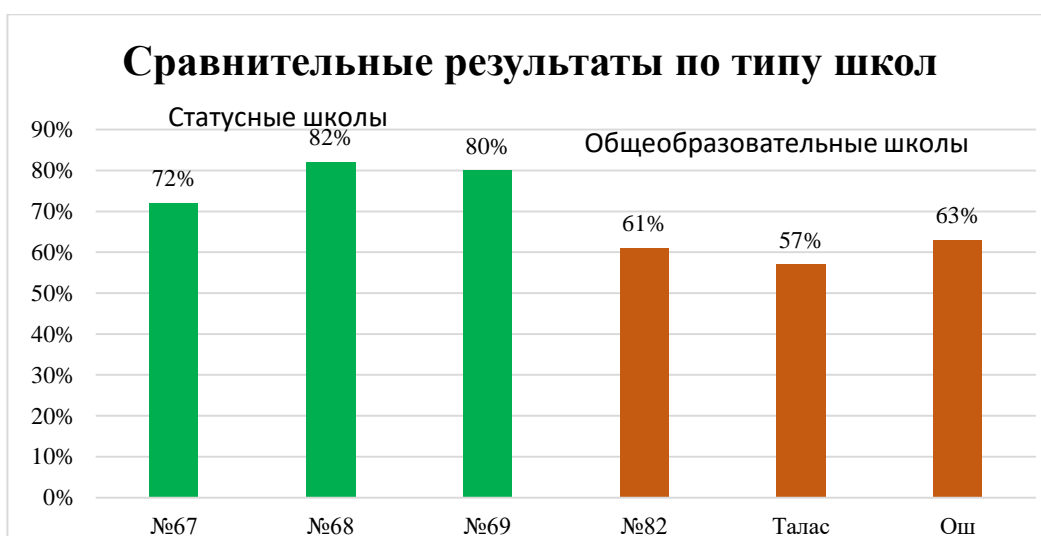
Из данных диаграммы следует, что показатели девочек на 26% выше показателей мальчиков.

Диаграмма 4.5



Можно сделать вывод, что в городе уровень усвоения требований стандарта выше, чем в селе, на 13 %.

Диаграмма 4.6



По типу школ, то есть статусными школами в Кыргызстане принято называть гимназии, лицеи и авторские учебно-воспитательные комплексы. Уровень успеваемости в статусных школах выше чем в общеобразовательных школах, из диаграммы ниже мы видим, что среднеарифметическая разница составляет 16 %.

Диаграмма 4.7



Уровень сформированности у учащихся контрольных и экспериментальных групп ключевых и предметных компетентностей нами проверена разработанным нами комплексом тестовых заданий, содержание которого соответствует программе по русскому языку для начальных классов школ с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения.

Так, в первый раздел теста «Грамматика» были включены 9 заданий на знание фонетики, лексики и грамматики русского языка, которые в своей совокупности проверили сформированность языковой компетентности, во второй раздел «Аудирование» – 1 задание № 18, в третий раздел «Чтение» 6 заданий (№№ 1, 2, 3, 4, 6, 8) для проверки компетенций понимания прочитанного, 2 задания включены в раздел «Письмо» (№14 и №17) и в для проверки социокультурной компетентности использовано 2 задания (№19 и №20).

Рассмотрим результаты выполнения по каждому заданию.

Диаграмма 4.8



Уровень сформированности компетенции учащихся найти информацию в тексте в явном виде, как представлено на Диаграмме 3.8, составляет 88,9 %. Отсюда следует, что информацию в тексте в явном виде учащиеся могут найти на должном уровне.

Диаграмма 4.9



Уровень сформированности компетенции учащихся выводить умозаключение по тексту, как представлено на Диаграмме 3.9, составляет 64,4%. Отсюда следует, что учащиеся могут выводить умозаключение по тексту на уровне выше базового.

Диаграмма 4.10



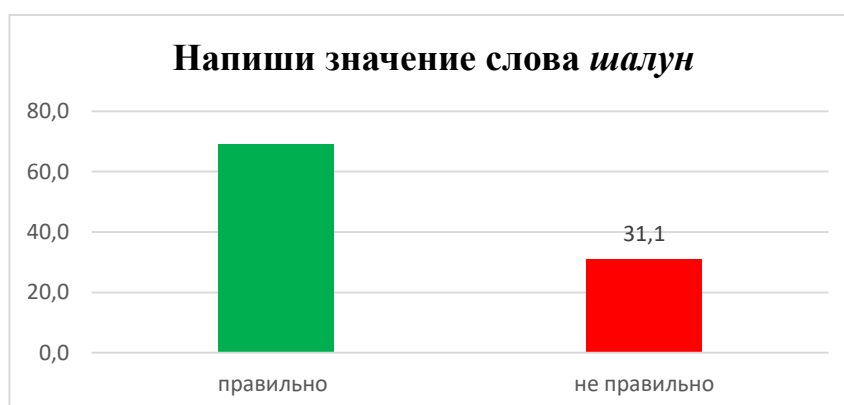
Уровень сформированности компетенции учащихся определять правильную последовательность действий, описанных в тексте, как представлено на Диаграмме 3.10, составляет 68,9%. Отсюда следует, что учащиеся могут на уровне выше базового строить правильную последовательность действий.

Диаграмма 4.11



Уровень сформированности компетенции учащихся дополнить предложение, как представлено на Диаграмме 3.11, составляет 60,0%. Отсюда следует, что учащиеся могут на базовом уровне дополнять предложения.

Диаграмма 4.12



Уровень сформированности компетенции учащихся определять значение слова, как представлено на Диаграмме 3.12, составляет 69,9%. Отсюда следует, что учащиеся на уровне выше базовом определяют лексическое значений слов.

Диаграмма 4.13



Умение выделить основную мысль текста сформировано у учащихся на уровне уже ниже базового – 44,4 % (Диаграмма 3.13).

Диаграмма 4.14



Умение соотносить лексическое значение прилагательных и существительных сформировано хорошо – 71,1 % – уровень выше базового.

Диаграмма 4.15



Умение дать оценку персонажу и его действиям сформировано у учащихся хорошо – 71,1 % – уровень выше базового.

Диаграмма 4.16



Умение различать звуки и буквы сформировано у учащихся на высоком уровне – 81,6 %. Этот факт говорит о том, что на грамматические темы учителя уделяют больше внимания нежели на выведение умозаключений и формулировки главной мысли текста.

Диаграмма 4.17



Уровень сформированности компетенции учащихся определять значение слова, подбирать синонимы, как представлено на Диаграмме 3.17, составляет 79,9%. Отсюда следует, что учащиеся на уровне выше базовом понимают лексическое значений слов.

Диаграмма 4.18



Уровень сформированности компетенции учащихся определять однородные члены предложения, как представлено на Диаграмме 3.18, составляет 79,9%. Отсюда следует, что учащиеся на уровне выше базовом знают однородные члены предложения.

Диаграмма 4.19



Умение определять род существительных тоже сформировано на уровне выше базового – 75,6 %.

Диаграмма 3.20



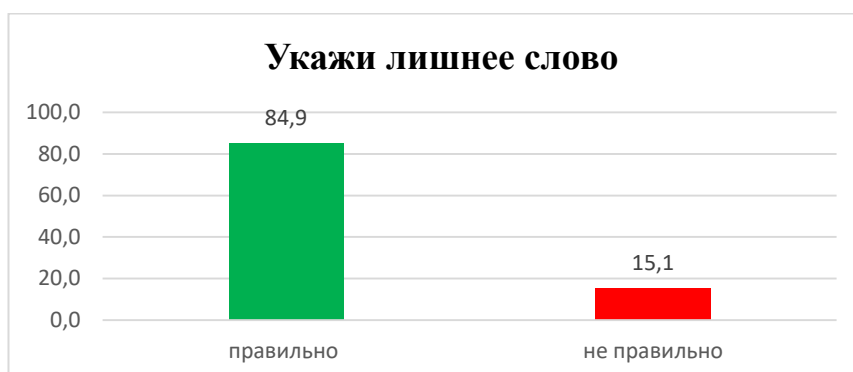
Умение расположить слова в алфавитном порядке, оказалось, плохо сформировано – уровень ниже базового, возможно это связано с тем, что алфавит изучается раньше, и ребята подзабыли порядок букв в алфавите.

Диаграмма 4.21



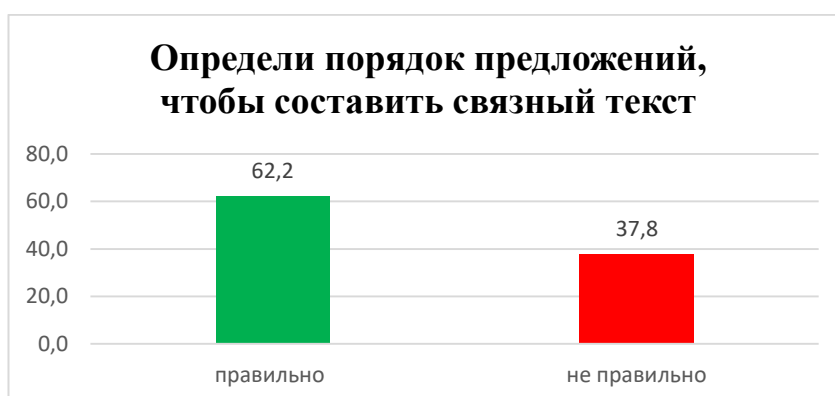
Компетенция составления предложения в правильном порядке сформировано на уровне выше базового – 76, 5%.

Диаграмма 4.22



Умение различать слова по определенному признаку развито у учащихся на высоком уровне – 84,9.

Диаграмма 4.23



Умение составить предложение в правильном порядке сформировано на базовом уровне.

Диаграмма 3.24



Умение дополнить диалог репликой сформировано на уровне высоком

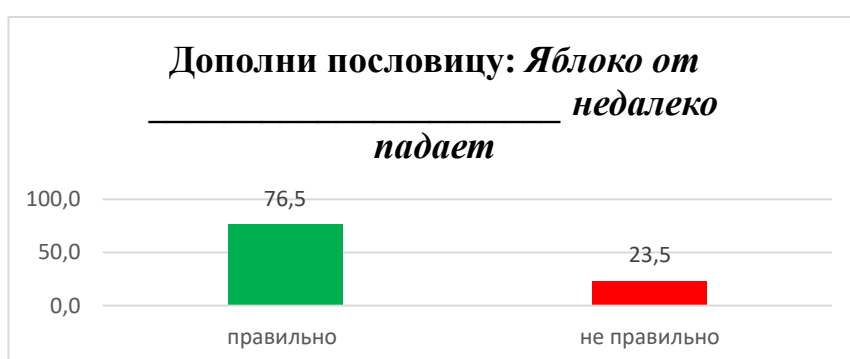


Диаграмма 4.25



Компетенция понимания на слух связной русской речи сформировано на уровне выше базового.

Диаграмма 4.26



Умение дополнить пословицу необходимым словом по значению говорит о сформированности элемента социокультурной компетенции на уровне выше базового – 76,5%.

Диаграмма 4.27



Умение соотнести картинки с названиями местности, достопримечательностей Кыргызстана говорит о сформированности элемента социокультурной компетенции на высоком уровне – 84,6%

Результаты данных тестовых заданий представлены на таблице ниже и выглядят следующим образом.

Таблица 3.4 – Результаты итоговой проверки оценки уровня сформированности ключевых и предметных компетентностей учащихся 4 класса школ с кыргызским языком обучения

Группы	<i>Языковая компетенция</i>	<i>Речевая (коммуникативная) компетенция</i>	<i>Социокультурная компетенция</i>	Среднее значение до эксперимента (в %)	Среднее значение после эксперимента (в %)	Количество
Контрольные	63,7%	54,3%	58,5%	59 %	58,2 %	686
Экспериментальные	73,6 %	66,2 %	80,5%	58,7 %	72,5 %	1375

На таблице 3.4. видно, что, если в начале эксперимента в контрольных и экспериментальных группах показатели почти не различались, то в конце эксперимента уровень учащихся экспериментальных групп вырос на 15 %.

Процент учащихся экспериментальных и контрольных групп, выполнивших правильно, неправильно и совсем не ответивших на вопросы, дан на диаграммах 4.1 и 4.2.

Анализ данных по каждому заданию дает полную картину, как дети справляются с тестовыми заданиями и на каком уровне у них сформирована каждая отдельно взятая компетенция.

Таким образом, как видим из вышеизложенного в нашем исследовании мы придерживаемся международных стандартов оценки учебных достижений учащихся.

В четвертой главе решена четвертая задача исследования и представлены ход и результаты педагогического эксперимента.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ

1. Описана новая модель оценки учебных достижений учащихся начальных классов, предполагающий развитие процесса обучения на основе личностно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Новое поколение предметных стандартов основного школьного образования, внедренное в Кыргызской Республике, в качестве ожидаемого результата обучения предписывает формирование так называемых ключевых и предметных компетентностей [59, 169, 171]. Формирование ключевых компетентностей на уроках русского языка в кыргызской школе означает, чтобы ресурсы русского языка внесли посильный вклад в информационно-познавательную, социально-коммуникативную деятельность учащихся и на возможность самостоятельно решить возникшие перед учеником жизненно-важные проблемы. Исходя из такого видения содержание всех предметов школьного образования, в том числе и по предмету "Русский язык", переработаны. В учебной программе предмета выделены конкретные содержательные линии, реализации которых подчинены задаче сформировать ту или иную компетентность, относительного ожидаемого результата построена система диагностического, формативного и суммативного оценивания, что касается инструментария оценивания, то основным средством стали стандартизированные тесты, проверенные в претестных исследованиях и отвечающие требованиям информативности, надежности и валидности. Отличительной особенностью нового методологического подхода также является установление в структуре ожидаемого результата обучения репродуктивного, продуктивного и креативного уровней проявления компетентностей. Что касается формирования предметных компетентностей, то эта сторона ожидаемого результата обучения на уроках русского языка представлена конкретными предметными компетентностями: языковой, коммуникативной и социокультурной.

2. Характеризуя процесс оценивания учебных достижений учащихся, отмечаем, что основная его цель - содействие повышению качества образования.

Разработка инструментария оценки образовательных достижений учащихся начальной школы показана как новая проблема, имеющая собственное содержание и особую логику.

3. Как показали результаты педагогического эксперимента, разработанная модель оценки учебных достижений учащихся начальных классов способствует формированию ключевых и предметных компетентностей и повышению качества образования в целом.

4. Современные виды оценивания образовательных достижений учащихся предусматривают оценивание на уровне класса, оценивание, проводимое в формате подведения итогов обучения в школе (ИГЭ) или для решения вопросов комплектования студентами высших учебных заведений (ОПТ), а также в формате участия в крупномасштабных исследованиях, проводимых на национальном (НООДУ), региональном (CAPSA) и международном уровнях (PIRLS, PISA). Каждый вид оценивания характеризуется присущей ему методологическими подходами и стандартизированными инструментариями их реализации.

5. Компьютерная программа SPSS, возможности которой позволяют сделать сравнительный анализ результатов тестирования в разрезе городов, гендера, и разработанная нами технология измерения образовательных достижений учащихся нацелены на решение прикладных проблем системы образования, позволяет показать индивидуальные достижения учащихся и дать учителям методические рекомендации для улучшения методики обучения.

## ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

Исследование актуальных проблем становления, современного состояния и определения путей развития системы оценки учебных достижений учащихся позволяет отметить важность оценки учебных достижений учащихся начальных классов. Обобщая полученные результаты исследования и его обсуждения, нами сделаны следующие основные выводы:

1. Анализ научно-теоретической литературы по проблеме исследования и действующих предметных стандартов, учебных программ и учебников, используемых в начальной школе, с позиций оценки их вклада в формирование умений читать (понимать), говорить, писать, считать, критически мыслить и творчески решать возникшие жизненно важные задачи позволил выявить недостатки методологического порядка, обосновывает необходимость неотложной модернизации предметных стандартов и на его основе разработки учебно-методических комплексов нового поколения, принципиально отличающихся от доминирующей знаниевой парадигмы образования и показал необходимость внедрения новых подходов к оценке УДУ. Новая система оценки УДУ должна быть адекватной целям и содержанию образования, процедура оценивания должна быть понятной всем участникам образовательного процесса, гибкой, прозрачной, многоинструментальной, психологически комфортной и многосоставной.

2. Осуществив ретроспективный анализ методики обучения русскому языку в начальной кыргызской школе, мы пришли к выводу о необходимости применения в начальной школе активных и интерактивных методов обучения с целью повышения мотивации у детей к учению.

3. В процессе оценивания образовательных достижений учащихся начальных классов следует использовать стандартизированные тестовые задания, которые базируются на содержании образования, имеют три последовательно усложняемые уровни. Предметом оценки должны быть ожидаемые результаты в сфере чтения (понимания), говорения, письма и

аудирования. Используемый алгоритм выведения результата, по которому обучающиеся определяют свой уровень достижений, должен быть ясным, отражать прогресс конкретного ученика и активизировать процессы самооценки и взаимооценки. Предлагаемый нами инструментарий оценки УДУ разработан с опорой на основные положения современной теории тестирования, сопровождается соответствующей спецификацией, матрицей тестов, форматами тестовых заданий, компьютерной программой SPSS, а также методикой анализа и интерпретации полученных ответов.

4. Педагогический эксперимент подтвердил достоверность научной гипотезы исследования и теоретическое положение об измеримости предметных стандартов образования и важности организации мониторинга качества образовательного процесса посредством использования стандартизированных технологий оценивания.

## ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Исследование актуальных проблем развития системы оценки учебных достижений учащихся позволяет сделать нам следующие рекомендации:

- совершенствовать предметные стандарты образования, ориентированные на результат, обеспечивающие преемственность в формировании компетенций;
- учителям в процессе обучения шире использовать компетентностно-ориентированные задания;
- привести в соответствие образовательно-профессиональные программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей с требованиями новых предметных стандартов;
- внести изменения и дополнения в квалификационные требования, предъявляемые к учителям начальных классов, исходя из приоритетности организации образования, ориентированного на конечный результат, и сформировать систему оказания им соответствующей методической помощи;
- определить перечень учебных материалов, соответствующий современным требованиям организации образования, и официально рекомендовать от имени центрального органа государственного управления образованием для практического использования;
- на государственном уровне рассмотреть возможность:
  - функционирования единой системы тестирования;
  - подготовки кадров по специальности «Педагогическая психометрия»;
  - принять меры, направленные на развитие тестологической науки.

### Список использованной литературы

1. Абдырахманов Т.А., Ногаев М.А. Компетентностный подход в современном образовании: Учебное пособие. – Бишкек: 2011. – 114 с.
2. Аванесов В.С. Применение заданий в тестовой форме в новых образовательных технологиях // Педагогические измерения, 4, 2006. – с. 3-31.
3. Аванесов В.С. История тестов. Из глубины веков // Управление школой, № 12, март, 1999.
4. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М.: Адепт, 1998.
5. Акимова М.К., Борисова Е.М., Гуревич К.М. и др. Руководство к применению Теста структуры интеллекта Р. Амтхауера. — Обнинск, 1993.
6. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. Под ред. М. С. Васильевой, М. И. Омороковой, Н. Н. Светловской. – М., «Педагогика», 1977. С. 4.
7. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. Под ред. М. С. Васильевой, М. И. Омороковой, Н. Н. Светловской. – М., «Педагогика», 1977. С. 94-95.
8. Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся 5-8 классов. Пособие для учителя. М.: Просвещение. 1965. С. 5-6.
9. Алгушаева Р. Формирование у младших школьников умения оценивать учебную деятельность / Р. Алгушаева. Автореф. дис. на соиск. учен, степ. канд. пед. наук. СПб., 1996 - 18 с.
10. Алымова А. и др. Оценивание учащихся: Новые подходы и методы. Методическое пособие для учителей. – Бишкек, 2012 – 156 с.
11. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. М.: Знание, 1980.
12. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
13. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки умения школьников. / Ш.А. Амонашвили. М.: Педагогика, 1984 296 с.
14. Амонашвили Ш.А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности. / Ш.А. Амонашвили. // Вопросы психологии. 1975. №4. С. 35-38.
15. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев. -Избр. труды, в 2-х т., Т.2. М., 1980. С. 128-267.
16. Анастаси А., Урбин С. Психологическое тестирование: 7-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2001.
17. Андреева М. Ю. Использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2013/05/27/ispolzovanie-razvivayushchikh-igr-i-uprazhneniy-v-uchebnom> (дата обращения: 29.03.2020).
18. Асипова Н.А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Асипова. – Бишкек, 1994. – 340 с.
95. Афанасьев П.О. Методика русского языка для педагогических техникумов и преподавателей начальной школы. Гос.учебно-пед. изд. М., 1935.



20. Ахметова Н.А. Теория и практика модульно-рейтинговой технологии обучения в вузе (на материале практического курса русского языка) [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Ахметова. – Бишкек, 2001. – 387 с.
21. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. [Текст] – Изд. М.: Педагогика, 1989. – с. 560.
22. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 19 с.
23. Байтуголова Ж.А. Дидактические основы оценивания учебных достижений будущих учителей технологией портфолио [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Асипова. – Бишкек, 2016. – 144 с.
24. Балталон Ц. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе. М., 1901 С. 45.
25. Балыхина Т. М. Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: Методологические проблемы обучения русскому языку. Дисс ... док. пед. наук. М. 2000. <https://www.dissercat.com/content/struktura-i-soderzhanie-professionalnoi-kompetentsii-filologa-metodologicheskie-problemy-obu> (дата обращения: 26.03.20).
26. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2007.
27. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. 2-е изд., стереот. - М. : Рус. яз. Курсы, 2006. - 160 с.
28. Барцфай Л.В., Захарова А.В. Особенности оценки школьниками процесса решения задач. / Л.В. Барцфай, А.В. Захарова. // Вопросы психологии. — 1975. №6. С. 53-56.
29. Батий Ю.Ю. Самоконтроль при выполнении заданий. / Ю.Ю. Батий; // Начальная школа. 1979. №4. С. 41-43.
30. Бекбоев И.Б. Инсанга багыттап окутуу технологиясынын теориялык жана практикалык маселелери. 3-бас. – Б.: «Бийиктик», 2011. – 384.с.
31. Берка К. Измерение: Понятия, теории, проблемы. Пер. с чеш. / Под ред. Б.В. Бирюкова. – М.: Прогресс, 1987. – 320 с. 18.
32. Бекбоев И.Б. Актуальные вопросы гуманизации образования [Текст] / И.Б. Бекбоев. // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 1997, № 1-2, с. 4-13.
33. Бекбоев И.Б. Личностно ориентированное обучение. – Бишкек, 2011.
34. Берштейн А. Оценка для учителя: Ученик вынес свой вердикт. Что ответит преподаватель? / А. Берштейн. // Первое сент. 1998 № 41. – С. 2.
35. Бернштейн М.С. К методике составления и проверки тестов // Вопросы психологии. 1968. - №1. - С. 51-66.
36. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В.П. Беспалько. // Мир образования. 1996. № 2.-С. 31-36.
37. Битянова М. Жить значит оценивать: Оценка успеваемости учащегося: мотивация, сравнение, самооценка. / М. Битянова // Школьный психолог – № 9 – С. 5.

38. Блонский П.П. Школьная успеваемость // Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 547 с.
39. Блонский П.П. Материалы дискуссии по педологии... // На путях к новой школе. – 1932. – № 6. – С. 33–54.
40. П. П. Блонский. Психология младшего школьника / Под редакцией А. И. Липкиной и Т. Д. Марцинковской; вступительная статья А. И. Липкиной и Т. Д. Марцинковской. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 31
41. Блонский П.П. Психология младших школьников. - М.: Издательство «Институт практической психологии», 1998. - С. 351.
42. Божович Е.Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. / Е.Д. Божович. -М., 1995. С. 6-12.
43. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга – приложение 1) \ Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
44. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
45. Болотов В.А., Ефремова, Н.Ф. Системы оценки качества образования: Учебное пособие. / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. М.: Университетская книга; Логос, 2007. 192 с.
46. Большая Советская Энциклопедия. Изд. 3-е. – М.: «Советская энциклопедия», 1976. Т 2. – 600 с.
47. Болджурова И.С. Особенности развития КР и ее системы образования в переходный период. [Текст] / И. С. Болджурова // Вестник МГЛУ, № 530, М.: 2005.
48. Болтинский В.Г. Формула наглядности – изоморфизм плюс простота. / Советская педагогика, 1970, № 5, с.46-60.
49. Болтунов А.П. Педагогический эксперимент в массовой школе. – М., 1929.
50. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17.
51. Бунаков Н.Ф. Избр. пед. соч. М., 1953. С. 73.
52. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностические методы исследования интеллекта. - Киев, 2005.
53. Бурцев К.Г. Об отметках, оценках и ценностях. Школьная оценка как средство педагогической поддержки: Соответствие действующих принципов целям гуманизации и гуманитаризации сред. образования. / К.Г. Бурцев. -М., 1996. С. 143-153.

54. Брунер Дж. Процесс обучения. [Электронный ресурс] / Брунер Дж. – М., 1962. / [https://ru.wikipedia.org/wiki/Брунер,\\_Джером](https://ru.wikipedia.org/wiki/Брунер,_Джером)
55. Василейский С.М. Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований. – Минск, 1927.
56. Василейский С.М. Тест на складывание куба и его психотехническое значение // Психотехника и психофизиология труда. 1928. № 3-4. С. 18-30.
57. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. С. 310.
58. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А.А. Вербицкий, О.Б. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
59. Визуализация. // [Электронный ресурс] / <http://magima.ru/9-vizualizaciya.html>. Дата обращения: 23.10.2017.
60. Визуализация в обучении [электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.ikt1793.ru>. Код публикации: 3052. Дата обращения: 21.11.2017.
61. Виноградова Н.Ф. Обсуждаем проблему контроля и оценки в начальной школе. // Начальная школа. – 1999. - №8.
62. Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку. - М., 1983., С. 17.
63. Вопросы методики обучения русскому языку в начальной школе. Под ред. Н. С. Рождественского. М., 1999.
64. Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. Составители: Н. Н. Баранова, Н. А. Лобанова. М.: Учпедгиз, 1956.
65. Воронцов А.Б. «Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе в ходе модернизации российского образования», Начальная школа. №3,2002.
66. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Рассказов. 2002. – 324 с.
67. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. – М.: Русская энциклопедия, 1998. – 360с.
68. Воскресенская О.Л., Технология разработки тестовых заданий. – Марийский государственный университет. – 2009.
69. Выготский Л. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. А.И. Герцена. Электронный ресурс <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200500510> дата обращения: 29.03.2020.
70. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1934. С.138.
71. Выготский Л.С. Избр. психол. исслед. М., 1956. С. 267-268.
72. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – Т. 2: Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1982.
73. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

74. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика. Методология, теория и практика. Киев, 1986. - 197 с.
75. Гладкая И.В. Особенности контроля уровня достижений учащихся в системе развивающего обучения [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Гладкая. – СПб., 1996. – 210 с.
76. Голубков В. В. Общие вопросы развития устной речи. В кн. Мастерство устной речи. Изд. 2-е. М., 1967.
77. Горová Т. П. «Применение метода интеллект-карт на уроках русского языка» «Открытый урок» ИД «1 сентября» Методический портал учителя. <http://metodsovet.su>. <http://www.mind-map.ru/>. Дата обращения: 15.04 2018.
78. Громова Л.Г. Контроль и самоконтроль как способ управления учебной деятельностью при формировании коммуникативной компетентности: Дис. канд. пед. наук. / Л.Г. Громова. – М., 1991. 153 с
79. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Кыргызской Республики, / Утвержден постановлением правительства КР № 204 от 21 июля 2014 г.
80. Государственный общеобязательный стандарт среднего общего образования Республики Казахстан. Основные положения. Министерство образования и науки Республики Казахстан. – Алматы, – 2012.
81. Государственный общеобязательный стандарт начального образования / Приложение к постановлению Правительства РК от 25 апреля 2015 года № 327. Утвержден постановлением Правительства РК от 23 августа 2012 года № 1080.
82. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. – М., 1977.
83. Гурьянов Е.В. Психология и методика обучения письму в букварный период. Издательство: Учпедгиз, 1952 г.
84. Давыдов В.В. Виды общения в обучении. – М., 1962.
85. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие. / В.В. Давыдов. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
86. Демидов Б.В. Как оценивается качество образования в американской школе. // Оценка качества образования. – № 1, 2007 – с. 76.
87. Дидактика современной школы. Пособие для учителей. / Под ред. В.А. Онищука. – Киев, 1987. – 278 с.
88. Добаев К.Д. Модернизация содержания образования в основной школе. –// Вестник Ала-Тоо, Бишкек. – 2020, с.123-129.
89. Добаев К.Д. Теоретические основы обучения лексике кыргызского языка в русскоязычной начальной школе [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / К.Д. Добаев – Бишкек, 1999. – 356 с.
90. Доклад о человеческом развитии 2016. Человеческое развитие для всех и каждого. Перевод с англ. Human Development Report 2015: Human Development for Everyone 2017 г. / М.: Издательство «Весь мир», 284 с.
91. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровище». – М., 2007. С.9.

92. Дудкина О.И. и др. Формативное оценивание в начальной школе. – Бишкек, 2012, с. 73
93. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – М., 1953.
94. Европейская рамка квалификаций для образования и обучения на протяжении всей жизни (ЕРК) Recommandation du Parlement europeen et du Conseil du 23 avril 2008 etablissant le cadre europeen des certifications pour l'education et la formation tout au la vie. Annexe II. Descripteurs definissant les niveaux du cadre europeen des certifications (СЕС) // Journal officiel de l'Union europeene С. 111 du 6.5.2008. Р.5 – 6. Перевод Четверикова А.О.
95. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов. Известия АПН РСФСР, 1956, вып. 78, С. 142.
96. Жукова Е.А. Методика организации устного контроля в процессе педагогического общения: Дис. канд. пед. наук./Е.А. Жукова. М., 1994. -171 с.
97. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская – Издание 2-е. – СПб.: «Альянс Дельта», совм. с издательством «Речь», 2003. 192 с. С. 21.
98. Задорожная Н.П. и др. Русский язык для 4 класса школ с кыргызским языком обучения. – Бишкек, 2015.
99. Закон КР «Об образовании». Бишкек, 30 апреля 2003 г. № 92.
100. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Новая школа, 1996. - С. 37.
101. Захарова А.В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Лопшера и др. / А.В. Захарова. — М.: Педагогика, 1982. – С. 107-122.
102. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М.: Логос, 2009, С. 54.
103. Звонников В.И., Челышкова М.Б.. Современные средства оценивания результатов обучения. – М., 2007.
104. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение. 1984. – 159 с.
105. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования /И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
106. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для вузов. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
107. Зинченко В.П., Вергилес Н.Ю. Формирование зрительного образа. // Исследование деятельности зрительной системы. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
108. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. "Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий" Учебно-методическое пособие. Академия АПК и ПРО. М. 2008.

109. Илюшин Л.С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ, канд. пед. наук: (13.00.01) / Рос.гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена – СПб., 1995 – С. 17.
110. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. М.: Педагогика. - 1991. - 240 с.
111. Информационные технологии в образовании [электронный ресурс] // Режим доступа: <http://wiki.iteach.ru/index.php>. Дата обращения: 15.03. 2018.
112. Иопель Е.А. Эволюция оценочной шкалы ECTS // Фундаментальные исследования и инновации в национальных исследовательских университетах: материалы всерос. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург. – Т.4. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 176 с. – С. 43-48. [https://akvobr.ru/pereschet\\_otmetok.html](https://akvobr.ru/pereschet_otmetok.html)
113. Ирсадиев С. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан 2016 г. [Текст] / С. Ирсадиев и др. // Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2017 – С. 482.
113. Ирсадиев С. «Основные результаты международного исследования PISA – 2015», 2017 год: Национальный отчет [Текст] / С. Ирсадиев и др. – Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2017 – 241 с.
114. Институт Статистики ЮНЕСКО P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville Montreal, Quebec H3C 3J7 Canada uis.puplicaitions@unesco.org
115. Использование технологии критического мышления на уроках химии. Григорьева Э.С. [Электронный ресурс] / <http://festival.1september.ru/articles/528850/> дата обращения: 04.11.16.
116. Калашникова М., Султанова А.Б. и др. Русский язык. Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. – Алматы: Алматыкитап баспасы, 2019.
117. Калдыбаев С.К. Теория и практика педагогических измерений [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / С.К. Калдыбаев – Бишкек, 2001. – 387 с.
118. Калдыбаев С.К., Мамытов А.М., Иптаров С.И. Основы педагогического оценивания. – Б.: KIRLand, 2014, с. 180 с.
119. Калдыбаев С.К., Ажыбаев Д.М., Бекежанов М.М. Компьютерная диагностика результатов обучения в общеобразовательной школе. – Бишкек – Нарын, 2007.
120. Калдыбаев С.К. О содержании понятия «результат обучения». Монография «Современная система образования: теория и практика» кн.2 – г. Ставрополь – 2015, с. 7-32.
121. Каноныкин Н.П., Щербакова И.А. Методика русского языка в начальной школе. Изд. 3-е. М., 1947. С. 131-132.
122. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. М.: Педагогика, 1978. С. 135-162.
123. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Основные результаты международного исследования учебных достижений учащихся PISA 2000. М.: ИОСО РАО, 2002. Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA 2000. М.: Логос, 2004.

- 124 Ковалева Г.С. Основные результаты международного исследования учебных достижений учащихся ПИЗА 2003. / Г.С. Ковалева. Центр оценки качества образования ИОСО РАО, 2004 – [www.ege.ru.](http://www.ege.ru;); [www.centeroko.fromru.com](http://www.centeroko.fromru.com).
125. Казакова К. А. Развитие связной письменной речи на уроках русского языка в 6-8 классах молдавской школы. Кишинев, 1979.
126. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. [Текст] / Я.А. Коменский. Под ред. проф. А.А. Красновского, М., 1955. «Великая дидактика», глава XVIII, 22, с. 275.
127. Коменский Я. А. Великая дидактика Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1982, т.1. с. 384.
128. Коновалова М. В. Современные педагогические технологии на уроках русского языка и литературы. Конструктор урока.[www.e-osnova.ru](http://www.e-osnova.ru) Дата обращения: 24.03.2020.
129. Коновалова Е.И. / Нестандартные уроки. М.; Дрофа, 2002.
130. Концепция развития образования Кыргызской Республики до 2020 года. – Бишкек, 2012.
131. Концепция системы оценки качества дошкольного и школьного образования. Утверждена решением коллегии Министерства образования и науки Кыргызской Республики № 1/8 от 19.02.2020.
132. Корнеева О.А. Педагогический мониторинг: Качество знаний учащихся нач. шк.: Дет. центр г. Тулы / О.А. Корнеева. //Завуч. 1998 -№ 6 – С. 17-22.
132. Королев М.Ф., Поле А.Б., Романькова Н.В. Образовательные стандарты и контрольно-оценочная деятельность / М.Ф. Королев, А.Б. Полле, Н.В. Романькова. М.: НМЦУОВОУМКО, 1996. - 120 с.
133. Коротаева Е.В. Технология обучения младших школьников на оценочно-содержательной основе: Технология и мониторинг образовательного процесса. Информационно-методический бюллетень. Вып.2. - Урал.- С. 38-39.
134. Костылев Ф.В. Учить по-новому: Нужны ли оценки-баллы: Кн. для учителя. / Ф.В. Костылев. М.: Владос, 2000 - 102 с.
135. Кочетов А.И. Всеобщее управление на основе качества. / А.И. Кочетов. М.: МГИСиС, 2003.
136. Краткий психологический словарь. – Ростов-на-Дону: «Феникс». Л.А. Карпенко, М.Г. Ярошевский, 1998.
137. Кривошапова Р.Ф., Силютин О.Ф. Функции проверки и оценки в учебном процессе / Р.Ф. Кривошапова, О.Ф. Силютин. // Сов. Педагогика – 1980. – № 11. – С. 60-65.
138. Критериальное оценивание в педагогическом контроле деятельности обучающихся для реализации стандарта. – Екатеринбург, 2017, с. 9-10.
139. Крокер Л., Дж. Алгина Введение в классическую и современную теорию тестов. Перевод на русский язык под общей редакцией В.И. Звонникова и М.Б. Чельшковой. – Москва, Логос, 2010, С. 31.



140. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое сообщество России. 2002.
141. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. / Нетрадиционные уроки в начальной школе, 2002.
142. Курбатов Р.И. Другая школа: О соврем. типах шк. и системах оценки знаний учащихся размышляет Р.И. Курбатов, дир. негос. лицея "Ковчег-XXI" г. Красногорска / Р.И. Курбатов // Семья и шк 1996. – № 7. – С. 11-13.
143. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема [Текст] / дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Н.А. Курдюкова. – Санкт-Петербург, 1997. – 201 с.
144. Кусаинов А.К. Кризис в системе среднего образования: пути выхода. – Алматы: Изд. «Rond&A», 2016. С. 13.
145. Кусаинов А.К. Качество образования в мире и в Казахстане. – Алматы, 2013, 196 с., с.110
146. Ланшакова А.А. Как сказка помогает усвоению частей слова // Начальная школа. – М., 2000. – № 11.
147. Лебедев О.Е. Образованность учащихся как цель образования и образовательный результат: Материалы международной конференции «Контроль качества и оценка в образовании». / О.Е. Лебедев. СПб., 1998. – С. 113-129.
148. Лебедева М.Б. Какой должна быть рейтинговая система оценивания? Оценка качества обучения в современном образовательном пространстве. / Отв. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоева. М.: МОГУ, 2005.
149. Лейченко Н.А. Обучение без отметок будущее школы: Из опыта работы учителя нач. классов шк. № 8 г. Апатиты Мурман. обл. / Н.А. Лейченко. // Нач. шк. – 1995. – № 4. – С. 10-11.
150. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
151. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: Психологические очерки. М., 1970, С. 17.
152. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983.
153. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. М. 1993.
154. Леонтьева О. Цифра, научившаяся молчать: О необходимости нововвед. в оценку знаний учащихся / Леонтьева, О. // Первое сент. 1998, 12 сент. (№ 87). – С. 3.
155. Лернер И.Я. Проблемное обучение. / И.Я. Лернер. М., 1974.
156. Липаева А. А. Методика литературного чтения. Пособие для преподавателей литературы 5-7 классов школ рабочей и сельской молодежи. Гос.учебно-пед. изд. министерства просвещения РСФСР. М., 1952. С.200.
157. Липкина А.И. Самооценка школьника. / А.И. Липкина. М., «Знание», 1976.



158. Логинова О.Б. Система оценивания учебных достижений школьников. / Рекомендации Министерства образования РФ. 2001.
159. Логинова О.Б. Хороша та отметка, которой нет? Для поощрения существующей системы оценок слишком мало, а для наказания слишком много. / О.Б. Логинова. // Первое сентября. – 2001 № 76 – С. 3.
160. Луцай Е.В. Контроль и оценка личностных достижений учащихся в современной развивающейся школе [Текст] / Е.В. Луцай. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Псков, 2001. – 18 с.
161. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.; "Просвещение", 1987.
162. Льюрова Н.В. Формирование оценочно-диагностических умений у младших школьников / Н.В. Льюрова. Автореф. дис. на соиск. учен. степ, канд. пед. наук. Волгоград, 2001. 22 с.
163. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. / А.Н. Майоров. СПб.: Образование и культура, 1996.
164. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – СПб: Образование и культура, 1998. – 244 с.
165. Майоров А.Н. Основы теории и практики разработки тестов для оценки знаний школьников»: лекции 1-4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 128 с.
166. Майорова Н. Л. Тестирование как педагогическое средство измерения успешности обучения. Дисс ... канд. пед. наук. М. 2000. <https://www.dissertcat.com/content/testirovanie-kak-pedagogicheskoe-sredstvo-izmereniya-uspeshnosti-obucheniya> (дата обращения: 26.03.20.)
167. Максимова Г.П. О формировании контрольно-оценочных действий при обучении младших школьников математике: Учебная деятельность и творческое мышление. / Г.П. Максимова. — Уфа, 1985.
168. Мальцева К.В. Развитие устной речи учащихся национальной школы. Пособие для учителя. Л., Просвещение. 1975. С. 17.
169. Мамытов А.М. Система оценивания достижений учащихся как инструмент повышения качества образования: обзор международного опыта [Текст] / А.М. Мамытов, М.Т. Иманкулова // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек, 2010. № 1 (13). – С. 3-12.
170. Мамытов А.М. Инструментарий оценивания учебных достижений и физической подготовленности учащихся начальных классов на уроках физической культуры. // Известия КАО № 1 (17) – Бишкек, 2011. – С. 3-11.
171. Мамытов А.М., Тагаева Г.С. Оценка учебных достижений учащихся начальной школы. – Бишкек, КАО, 2018.
172. Мамытов А.М. Модернизация системы образования в Кыргызской Республике. Монография. – Бишкек: 2011, 180 с.

173. Мамытов А.М., Мыкыева М. Определение продолжительности тестирования учебных достижений учащихся начальных классов. // Известия КАО, № 2 (26), Бишкек, 2013, С. 3-7.
174. Манликова, М.Х. Методика преподавания русского языка в киргизской школе: пути становления и развития [Текст] / М.Х. Манликова // Вестник КРСУ. – 2012. – Т. 12. – №5. – С. 36–40.
175. Манликова, М.Х. Этнокультуроведческие основы методики преподавания русского языка и литературы. / Монография. – Бишкек: МОН КР. – 2017. – 472 с.
176. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Известия алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. - № 2. - 2009. - С. 22-28.
177. Маттиесен Г. Оценка и отметка не синонимы: Особенности проведения школ, итоговых аттестаций в Норвегии / Г. Маттиесен. // Упр. Школой. 1998. № 18. С. 14.
178. Махмутов М. И. Современный урок. М.: Педагогика, 1990, С.100.
179. Модель «4К: коммуникация, креативность, критическое мышление и командная работа», в оригинале “Four Cs of 21st century learning: critical thinking, communication, collaboration, and creativity” разработана американской некоммерческой ассоциацией Partnership for 21st Century Skills (P21) в 2002-2010 годах. <https://worldsellers.ru/4k-kompetencii-budushhego/> Дата обращения: 02.02. 2020.
180. Моисеев Д. Формирование адекватной самооценки в старшем дошкольном возрасте: Формирование психол. готовности к обучению в шк. в процессе дет. игры с правилами / Д. Моисеев. //Дошкол. воспитание – 1995. – № 9.-С. 17-21
181. Международная программа по оценке учебных достижений учащихся / The Programme for International Student Assessment <http://www.oecd.org/pisa/>
182. Методика русского языка. Учебное пособие для студентов фак. рус. яз. и литературы пед. ин-тов. Под общей ред. Е.А. Бариновой. М., «Просвещение», 1974. С. 7.
183. Методика создания и использования средств обучения русскому языку / Н.М. Шанский, М.В. Голованова, К.З. Закирьянова. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1988. – 271 с.
184. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. Пособие для учителя. М., «Просвещение», 1988. – 191 с.
185. Методика преподавания русского языка в национальной школе: Учебное пособие для учащихся нац. групп пед. училищ / Л.З. Шакирова, Л.Г. Саяхова, К.З. Закирьянов и др.; под ред. Л. З. Шакировой. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1990. – 416 с.
186. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов [и др.]. Москва, 2003. 564 с.

187. Методические рекомендации по использованию системы критериального оценивания учебных достижений учащихся всех уровней. Сборник методических рекомендаций. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. 507 с.
188. Можаяева О.И. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы: Учебно-метод. Пособие / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Текст / Под ред. О.И. Можаяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. – Астана, 2016. – 48 с.
189. Морозова Н.Г. Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников. – М., 1953
190. Мочалова Н.М., Мочалова О.Б. Технологический подход в обучении школьников. – Казань: Мирас, 1997. – 255 с
191. Морозова Н.Н. Модель исследовательских компетенций / Н.Н. Морозова, И.М. Фадеева // Университетское управление. – 2007. – № 5. – С. 43 – 51.
192. Наймушина Л.И. Кроссворды на уроках русского языка/ Начальная школа. - М., 1997. - №6.
193. Национальная стратегия устойчивого развития Кыргызской Республики на 2018-2040 гг., утвержден Указом Президента КР от 31 октября 2018 года УП № 221 "Эркин Тоо" от 2 ноября 2018 года N 91.
194. Некоторые теоретические основы технологии визуализации [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava\\_8\\_1.html](http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava_8_1.html), свободный. Дата обращения: 07.07.2019.
195. Нелаева Е. М. Характерные особенности работы со звуковыми приложениями к учебникам русского языка. Современный урок русского языка в национальной школе: Пособие для учителя / Сост.: С.А. Чехоева, Н.Г. Евланова. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1987. С. 220.
196. Нестеренко В.В. Сущность и задания личностно ориентированного подхода в образовании [Текст] / В.В. Нестеренко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/viewdid=8002>
197. Неудахина, Н.А. Современные образовательные технологии [Электронный ресурс] / Н.А. Неудахина., Т.С. Федорова. - Режим доступа:<http://www.chem-astu.ru/chair/study/sovobr/>, свободный.
198. Никифорова О.И. Роль представлений в восприятии слова, фразы и художественного описания. – Известия АПН РСФСР. Вып. 7. М., 1947. С. 121-164.
199. Ниязова А.М. Научно-методические основы оценки учебных достижений учащихся (на примере предметов «Русский язык» и «Русская литература») [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.М. Ниязова – Бишкек, 2018. – 168 с.
200. Никандров В.В. Вербально-коммуникативные методы в психологии. – СПб.: Речь, 2002.

201. Новикова Т.Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта. / Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. –М.: АCADEMIA, АПК и ПРО, 2003, с.70.
202. Обзор системы оценивания качества образования в Кыргызской Республике (СОКО): от концептуальных рамок к инструментам управления качеством. – Бишкек, 2016 – 115 с.
203. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2016-2017 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2016. 278 с. . <https://nao.kz/loader/fromorg/2/24> (дата обращения: 05.05.18).
204. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. — М.: Московский государственный лингвистический университет, 2003.
205. Омурбаева Д.К. и др. Учебник русского языка для школ с кыргызским языком обучения, 2 класс. – Бишкек, 2013.
206. Орехова В.А. Психология в вопросах и ответах: учебное пособие [Текст] / В.А. Орехова. – М.: КНОРУС, 2009. 200 с. С. 63.
207. О стратегических направлениях развития системы образования в Кыргызской Республике 2012 г. № 201. В редакции постановлений Правительства КР от 1 июля 2013 г. № 395 от 2 марта 2016 г. № 100, 4 июня 2018 г. № 270.
208. О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования. О необходимости введения новой системы оценивания. Информационное письмо Министерства образования от 03.06.2003 № 13-51-120/13. // Вестник образования России. 2003. № 14. С. 28-39.
209. Отчет ОРП по проекту «Сельское образование, Б.: 2006.
210. «О стратегических направлениях развития системы образования в Кыргызской Республике» 2012 года за № 201 (В редакции постановлений Правительства КР от 1 июля 2013 года № 395 от 2 марта 2016 года № 100, 4 июня 2018 года № 270).
211. Остапенко А.А. Моделируем системы школьной оценки // Школьные технологии. – 2004 №3. С. 23-34.
212. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство / Сост. Р.Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Б.: «Билим», 2012. – С.77.
213. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в Мир русского слова или есть ли у методики будущее? – СПб. МИРС, 2008.

214. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: Монография/Под ред. А.Л. Гаврикова, М.Н. Певзнера. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001, С. 122.
215. Переверзев В.Ю. Моделирование процесса критериально-ориентированного педагогического тестирования курсантов вузов [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Ю. Переверзев. – Москва, 2000. – 198с.
216. Переверзев В.Ю. Критериально-ориентированные педагогические тесты для итоговой аттестации студентов. М.: Изд-во НМЦ СПО Минобразования РФ, 1998. 152с. URL: <http://www.twirpx.com/file/279031/> (дата обращения: 05.01.2015).
217. Переверзев В.Ю. Технология разработки тестовых заданий: справочное руководство М.: Е-Медиа, 2005. 272 с.
218. План действий по реализации стратегии развития в Кыргызской Республике на 2018-2020 годы в качестве трехлетнего плана реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы (В редакции постановления Правительства КР от 4 июня 2018 года № 270).
219. План нации – 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ. Астана, май 2015 года.
220. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. – М., 1999. Кн.1. – 578 с.
221. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
222. Полайчева И. А.Наглядность как принцип обучения инофонов на основе применения схемных и знаковых моделей уроках русского языка как иностранного. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [inna@klasstula.ru](mailto:inna@klasstula.ru), С. 506.
223. Положение, регулирующее проведение Общереспубликанского тестирования абитуриентов и конкурсное распределение государственных образовательных грантов». / 2006 года за № 404, и Приказ МОиН КР об утверждении «Порядка приема в высшие учебные заведения Кыргызской Республики».
224. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация / Словарь-справочник. М.; Новая школа 1995.
225. Поспелов Н. С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры: Доклады и сообщения института русского языка АН СССР. М., Л., 1948, вып. 2, с. 53.
226. Правила критериального оценивания учебных достижений учащихся в организациях образования, реализующих учебные программы начального, основного среднего, общего среднего образования / Утверждены Постановлением Правительства республики Казахстан № 327 от 25.04.2015 года.
227. Правила критериального оценивания учебных достижений учащихся 1-10 классов автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные

- школы» / Утверждены решением Правления АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» от 25.08.2016 года (протокол № 39).
228. Предметный стандарт по русскому языку в школах с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения для 1 – 4 классов. – Бишкек, 2018, С. 4.
229. Примерные нормы оценки знаний, умений и навыков по русскому языку и чтению (для 1-5 классов школ с кыргызским языком обучения). // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2006. – № 2. С. 5-7.
230. Приоритетные направления развития Кыргызской Республики на период до 2023 года.
231. Программы по русскому языку для II – IV классов одиннадцатилетней кыргызской школы [Текст]. – Изд. 2-е испр. и доп. – Бишкек: ТАС, 2006. – 35 с.
232. Программы по русскому языку и чтению для 1-4 классов одиннадцатилетней кыргызской школы [Текст] / сост.: К. Д. Добаев, Г. С. Тагаева. – Бишкек, 2010. – 39 с.
233. Программа по русскому языку для 1-4 классов школ с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения. [Текст] / сост.: К. Д. Добаев, Г. С. Тагаева, В.А.Булатова. – Бишкек, 2018.
234. Рамзаева Т. Г. Взаимосвязь разных сторон языка в процессе его изучения. В кн. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. Под ред. Н. С. Рождественского, Н.Г. Фомичевой. М. Педагогика. 1977. С. 58.
235. Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблемам орфографической грамотности. /Вестник Международной Ассоциации "Развивающее Обучение". - Москва-Рига, 1996, №1, С. 42.
236. Рогофф Б. Ученичество в мышлении: познавательное развитие в социальном контексте. [Текст] / Б. Рогофф – 1990.
237. Рождественский Н.С. Проблема содержания начального обучения русскому языку. В кн. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичевой. – М., «Педагогика», 1977. С. 8.
238. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940.
239. Савинова С.В. / Нестандартные уроки в начальной школе, 2000.
240. Сергеев А.Г. Компетентность и компетенции: монография / А.Г. Сергеев; Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010.–107 с.
241. Симонов В.П., Черненко У.Г. Десятибалльные шкалы оценки обученности по предметам. – М.: «Граф-Пресс». – 2017. – 70 с.
242. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
243. Скаткин М.Н. Требования к современному уроку. М., 1969, с.7.
244. Скаткин М. И. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика. 1971. с. 1.

245. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
246. Смаковский В. Сущность и роль измерений в педагогическом процессе // Педагогические измерения. – М., 2007. – № 2. – с. 35-36.
247. Смирнов А.А. Понимание. Психология. Под ред. К.Н. Коршунова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова. М. 1948. С. 229.
248. Совершенствование системы оценивания достижений обучающихся: Материалы научно-практической конференции (22 декабря 2005 года) / Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2005. 78 с.
249. Современный урок русского языка в национальной школе: Пособие для учителя / Сост.: С.А. Чехоева, Н.Г. Евланова. – Л.: Просвещение. Ленингр. отделение, 1987. – 239 с.
250. Современный урок русского языка и литературы. / Б. Ф. Инфантьев, А. Ф. Лукаш, З. С. Смелкова и др. Под ред. З. С. Смелковой. – 2-е изд. дораб. – Л.: Просвещение. Ленингр. отделение, 1990. – 239 с. С. 22.
251. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020-е годы, Бишкек, 2012.
252. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2021-2040-е годы, Бишкек, 2021.
253. Супатаева Э.А. Лингводидактические основы мониторинга учебных достижений по русскому языку студентов неязыковых специальностей [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Э.А. Супатаева. – Бишкек, 2015. – 198с.
254. Сухомлинский. Сердце отдаю детям – Киев: Радянська школа, 1974 г. С. 33.
255. Сычева И.А. Личностно-ориентированный подход в обучении [Текст] / И.А. Сычева. – / [ext.spb.ru](http://ext.spb.ru).
256. Тагаева Г.С. Программы по русскому языку и чтению для I-IV классов одиннадцатилетней кыргызской школы в соавторстве с Добаевым К.Д., Бишкек, КАО 2012, 2013, 2014 гг.
257. Тагаева Г.С. Программы по русскому языку и чтению для I-IV классов одиннадцатилетней кыргызской школы в соавторстве с Добаевым К.Д. и Булатовой В. (переработанный), Бишкек, КАО 2018.
258. Тагаева Г.С. Рабочая тетрадь по русскому языку для самостоятельной и домашней работы. 4 класс, в соавторстве С.А. Алмурзаевой, Ч.Т. Алиевой, – Бишкек, 2015.
259. Тагаева Г.С. Сборник диктантов по русскому языку для 2-4 классов. Методическое пособие для учителей школ с кыргызским языком обучения. – Бишкек, 2012, переиздание 2016.
260. Тагаева Г.С. Базовые требования к чтению в начальных классах. Бишкек, 2014. При финансовой поддержке USAID, 48 с.



261. Тагаева Г.С. Книга для чтения. Учебник для 6 класса школ с кыргызским языком обучения. В соавторстве с Н.В. Симоновой. – Бишкек: «Инсанат», 2016.
262. Тагаева Г.С. Рабочая тетрадь по русскому языку для самостоятельной, домашней и тестовой работы. 4 класс, переработанное издание – Бишкек, StArt, 2017.
263. Тагаева Г.С. Монография. Оценка образовательных достижений учащихся начальной школы. (В соавторстве с Мамытовым А.М. и др.). – Бишкек, 2018.
264. Тагаева Г.С. Готовимся к международному исследованию PISA. – Методическое пособие для учителей. – Бишкек, 2019, 48.с.
265. Тагаева Г.С. Тест как измеритель уровня чтения и понимания учащихся начальных классов. // Известия КАО, № 4(28), 2013. – С.115-120.
266. Тагаева Г.С. Апробация новых учебников русского языка для начальных классов школ Кыргызстана, Журнал «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» Бишкек, 2014, № 1, С. 3 – 7.
267. Тагаева Г.С. Оценивание достижений учащихся в формате ожидаемых результатов в логике требований образовательного стандарта нового поколения. – Известия КАО, № 3(35), 2015. – С.418-423.
268. Тагаева Г.С. Инновации в оценивании достижений учащихся начальных классов по русскому языку и чтению. Научно-теоретический журнал «Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана», 2, 2016. – С. 173-177.
269. Тагаева Г.С. Технология активных методов в повышении уровня достижений учащихся начальных классов по русскому языку и чтению. Научно-теоретический журнал «Вестник ВУЗов Кыргызстана», 2, 2016. – С. 167-170.
270. Тагаева Г.С. Новые подходы к оцениванию достижений учащихся начальных классов по русскому языку и чтению. Материалы II международного конгресса «Состояние и перспективы многоступенчатого высшего образования в условиях глобализации» 17-18 марта 2016 года, организованного в КТУ «Манас».
271. Тагаева Г.С. Чтение и понимание прочитанного в начальной школе. – // Русский язык и литература в школах Кыргызстана № 1 (308). – Бишкек, 2016, С. 18-22.
272. Тагаева Г.С. К вопросу об оценивании достижений учащихся начальных классов по чтению и пониманию. – Научно-теоретический журнал «Вестник ВУЗов Кыргызстана», 3, 2016. – С. 167-170.
273. Тагаева Г.С. Профессиональная компетентность учителя русского языка в формировании личности учащихся начальных классов. – Научная дискуссия: Вопросы педагогики и психологии. № 5 (50), май 2016 г., с. 159-166.
274. Тагаева Г.С. Некоторые вопросы формирования системы критериального оценивания в начальной школе. – Научная дискуссия: Инновации в современном мире. № 10 (53), сентябрь 2016 г., с. 103-111.



275. Тагаева Г.С. Теоретические основы оценивания образовательных достижений учащихся начальной школы по русскому языку и чтению. // Наука и образование сегодня. № 8 (9), 20016, С. 28-32.
276. Тагаева Г.С. Повышение качества образования через оценку достижений учащихся начальной школы по русскому языку и чтению. – // Вестник КАО, № 2, 2017.
277. Тагаева Г.С. Разработка инструментария по чтению и пониманию для региональной оценки крупномасштабной программы в Центральной Азии в целях оценки образовательных достижений учащихся 4 класса (КАПСА). – // Вестник КАО, № 2, 2017 (в соавторстве с Ю. Левин).
278. Тагаева Г.С. Оценивание предметных компетентностей учащихся начальной школы. – // Вестник КГУ им. И. Арабаева.
279. Тагаева Г.С. Педагогические условия формирования самостоятельности и мотивации младших школьников к выполнению домашних и тестовых заданий. – // Известия КАО, № 3(46), 2018.
280. Тагаева Г.С. Диагностика мотивационной агрессивности подростков (на примере г. Бишкек) Подросток в мегаполисе: продолженное взросление. – Сборник трудов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 9-11 апреля 2019 года. Электронное издание / Сост. А.А. Бочавер, М.Я. Кац . – Москва: Нац. исслед. ун-т "Высшая школа экономики", Институт образования, 2019. – с.160-168.
281. Тагаева Г.С. Оценивание предметных компетентностей по русскому языку учащихся начальной школы. – Материалы X международного научно-практического Симпозиума, г. Ош, 2019. – с. 168-174.
282. Тагаева Г.С. Оценивание предметных компетентностей учащихся (на примере русского языка в начальной киргизской школе). – Шеймановские чтения // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – с. 16-22.
283. Тагаева Г.С. Научно-теоретические основы оценивания образовательных достижений учащихся начальной школы на примере русского языка. - Материалы научно-практической конференции, посвященной юбилею Н. Ибраевой, ноябрь 2019 // Известия КАО, № 2, 2019.
284. Тагаева Г.С. Статистическая обработка тестовых заданий в процессе стандартизации инструментариев оценивания сформированности компетентностей учащихся. – // Известия КАО, №3, 2019.
285. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
286. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980, С.29.
287. Текучев А.В. / Хрестоматия по методике русского языка. 1982.
288. Тесты (теория и практика). Под ред. М.С. Бернштейна, П.П. Блонского, М.И. Зарецкого, А.А. Смирнова и А.М. Шуберт. Сб. № 3., 1930.– 200 с.
289. Тихомиров Д.И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. Методика. Изд. 2-е. М., 1890. С. 64-65.
290. Ткаченко Е.В. / Опорные конспекты 2002.

291. Троицкая Н.Б. / Нестандартные уроки и творческие занятия. М.; Астрель 2004.
292. Трубинова Е.А. Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 946-948. URL <https://moluch.ru/archive/103/23578/> (дата обращения: 19.03.2020).
293. Торндайк Э.Л. Теория умственных и социальных измерений. – 1994.
294. Урок русского языка и литературы в национальной школе. / Б. Ф. Инфантьев, А. Ф. Лукаш, З. С. Смелкова, М.С. Тесемницына. Под ред. З. С. Смелковой. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1986. – 240 с.
295. Управление познавательной деятельностью учащихся. Под ред. П.Я. Гальперина. М., 1971.
296. Управление качеством образования. Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
297. Уфимцева А. А. Лексика // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. – М., 1992. – с.403.
298. Ушинский К.Д. Избр. произв. Вып.2. М. – Л., 1946. С. 29.
299. Ушинский К.Д. Собр. соч. Т.5, М.–Л., 1949.
300. Ушинский К. Д. Собр. Соч. т.8, М.–Л., 1949. с.251
301. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. т.2. М., 1954. С. 594.
302. Ушинский К.Д. О первоначальном обучении грамоте вообще // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1989. С. 44-45.
303. Феофанов М.П. Усвоение учащимися вспомогательных школ предложного управления. М., 1956. С. 50.
304. Флеров В.А. Как не надо учить читать и писать. М., 1917. С. 14.
305. Форкина Т.А.. Орфограммы в загадках // Начальная школа №5 – 1999.
306. Фортунатов Ф.Ф. "О преподавании грамматики русского языка в школе", 1903.
307. Фрадкин Ф.А. Педология: Мифы и действительность [Текст] / Ф.А. Фрадкин. – М., 1991. – С. 30–31.
308. Хамзина С.А. Оценка и оценивание в контексте современных проблем образования // Мектеп-школа, 2003, № 4, – с.31-45.
309. Харакоз П.И. Какая нужна грамматика школе да какая практика [Текст] / П.И. Харакоз. — Русский язык и литература в киргизской школе, 198, № 6, с. 33.
310. Харакоз, П.И. Методика преподавания русского языка в начальной киргизской школе [Текст] / П.И. Харакоз. – Фрунзе: Киргосиздат, 1953. – 274 с.
311. Харакоз, П.И. Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе. Учеб. Для студентов филолог. факультетов вузов КиргССР. 2-е изд. перераб. и доп. [Текст] / П.И. Харакоз. – Фрунзе: Мектеп, 1983. – 352 с.
312. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. — М., 1972. С. 9.

313. Хурло Л. Модели оценки достижений учеников // Школьные технологии. 2003. -№6. С. 84-87.
314. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. №2. – С.58-64.
315. Цеплакова О.С. Перфокарты на уроках русского языка // Начальная школа №5 – 1999
316. Цукерман Г.А., Гинзбург Д.В. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку? // Вестник Ассоциации «Развивающее обучение» -1999. №6. С. 5-22.
317. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – М.; Рига: Эксперимент, 1999. – 136 с.
318. Чатоева З.Б. Педагогические основы конструирования и применения тестов в практическом курсе русского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / З.Б. Чатоева – Бишкек, 2013. – 148 с.
319. Чельшкова М.Б. Теоретико-методологические и технологические основы адаптированного тестирования в образовании [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / М.Б. Чельшкова – Москва, 2001. – 324с.
320. Чельшкова М.Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология). М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 165 с.
321. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
322. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. Из опыта работы школ Донецка. – М.: Педагогика, 1980. – 134 с. – (Передовой педагогический опыт).
323. Шахматова А.А. "К вопросу о преподавании русского языка в учебных заведениях", 1903.
324. Шеримбекова А. Русский язык для 3 класса школ с кыргызским языком обучения. – Бишкек, 2015.
325. Шереметевский В. П. Статьи по методике начального преподавания русского языка. М., 1914. С. 7.
326. Шхапацева М.Х. Обучение синтаксическому строю русского языка: пособие для учителей общеобразовательных школ Республики Адыгея. Майкоп, 1993. 333 с.
327. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 2006.
328. Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению. В кн.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М., 1962.
329. Эльконин Д.Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962.
330. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения. – М., 1966 г.

331. Эльконин Д.Б, Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.
332. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. М., 1976. С. 20.
333. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.,: Сентябрь, 2000. – 360 с.
334. Яковенко В.И. Использование средств наглядности и занимательного материала на уроках русского языка/ Начальная школа. - М., 1997. - №3
335. Binet A, Simon T.H. The Development of Intelligence in Young Children. Vineland, NJ: The Training School, 1916.
336. Bransford, J. & LePage, P. (2005). Вступление. В книге Л. Дарлинг-Хаммонда и Дж. Брансфорда (Ред.) Подготовка учителей для меняющегося мира: чему учиться и быть способным Текст (1-е изд., С. 1-39) / Bransford, J., Darling-Hammond, & LePage, P. Сан-Франциско, Калифорния: Джосси-Басс.
337. Bruner, J. (1996). The Culture of Education [Культура образования] (Cambridge, MA, Harvard University Press).
338. Ahmann J., Glock M. Measuring and evaluation on educational achievement. 2-nd ed., Boston, 1975. 314p.
339. Bachman L.F., Palmer A.S. Basic concerns in test validation// SE AMEO Regional Centre: Anthology Series 9 (Directions in Language Testing)/ J.A.S. Real (ed.) 1981. - p. 41-57.
340. Berk R.A. Criterion referenced Measurement. The State of Art. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1980.
341. Bloom B.S. et al. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Gognitive Domain. N.Y.: David Mckay Co., 1956.
342. Cronbach L.J. Test validation// Educational Measurement/ R.L. Thorndike (ed) 2-nd.edition. - Waschington, Dc: American Council on Education, 1971.-p.443-507.
343. Gronlund N.E. How to construct achivement test. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1988. - 160p.
344. Galton Fr. Psychometric Experiment/ – Brain. –V.2. – p. 148-157.
345. Glaser R. Introductional technology and measurement of learning outcomes: Some questing // American Psychologist. 1963.№18.P. 148-157.
346. Cattell J. Mc-K. Mental Test and Measurement // Mind. – 1890. – V.15. – P. 373-381.
347. Mason A. History of the Science. P. 41
348. Merser, N. Littleton, K (2007) Dialog and the development of thinking. A sjciocultural approach [Диалог и развитие мышления. Социокультурный подход]. NY: Routledge.
349. Ian Stewart, 1993: Spielt Gott Roulette.
350. Terman L.M. Oden-MH. The gifted child grows up. Stanford Univ. Press. 1974.
351. Terman L. The measureme nt of intelligence. Boston : Houghton-Mifflin, 1916.- 174 p.
352. Fowler D. Brooks. The Applied Psychology of Reading. New-York. 1926.
353. Wood B. Ne w York experiments with new-type modern language tests. New York: Macmillan, 1927. - 339 p.

354. [https://kopilkaurokov.ru/vsemUchitelam/prochee/stat-ia-ne\\_standartnyie-formy-urokov](https://kopilkaurokov.ru/vsemUchitelam/prochee/stat-ia-ne_standartnyie-formy-urokov) (дата обращения 06.04.2020).

355. [https://xn--j1ahfl.xn-p1ai/library/tehnologiya\\_problemnogo\\_obucheniya\\_na\\_urokah\\_russkogo\\_155434.html](https://xn--j1ahfl.xn-p1ai/library/tehnologiya_problemnogo_obucheniya_na_urokah_russkogo_155434.html) (дата обращения 18.02.2020).

356. <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnik-vizualizacii-na-urokah-russkogo-yazika-i-literaturi-iz-opita-raboti-3376385.html> (дата обращения: 02.03. 2019)

### Приложение 1.

#### АНКЕТА ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ УЧЕНИКА

**Q1. На каком языке ты разговариваешь дома?**

(Отметь только одну клетку)

*Кыргызский*

<sub>1</sub>

*русский*

<sub>2</sub>

*другой*

<sub>3</sub>

**Q2. Хочешь ли ты общаться с друзьями, работать в команде?**

(Отметь только одну клетку)

*Нет, никогда*

<sub>1</sub>

*Да, всегда*

<sub>2</sub>

*Да, иногда*

<sub>3</sub>

**Q3. Как ты считаешь, какие предметы самые важные в школе?**

(Отметь только одну клетку)

*Математика*

<sub>1</sub>

*Физкультура*

<sub>2</sub>

*ИХТ, Музыка*

<sub>3</sub>

*Языки и чтение*

<sub>4</sub>

**Q4. Как часто ты работаешь в группе, обсуждаешь проблемы с друзьями?**

(Отметь только одну клетку)

*Никогда*

<sub>1</sub>

*Часто*

<sub>2</sub>

*Иногда*

<sub>3</sub>

**Q5. Что из перечисленного ты делаешь на уроке?**

(Отметь только одну клетку в каждой строке)

*Нет Да*

1) вместе с учителем в начале урока обсуждаешь цель урока

<sub>1</sub><sub>2</sub>

3) сам себя оцениваешь, свою работу

<sub>1</sub><sub>2</sub>

4) оцениваешь работу другого ученика

<sub>1</sub><sub>2</sub>

**Q6. Чем ты увлекаешься?**

(Напиши свое хобби)

**Q7. Нравится или не нравится тебе, как общаются с тобой, и оценивают тебя**

(Напиши коротко, почему)

**Q8. Сколько у тебя настоящих друзей?**

(напиши количество друзей)

## Тест по русскому языку и чтению 4 класс

ФИО \_\_\_\_\_  
 Школа \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

**Прочитай текст и выполни задания 1 – 8****Лисья школа**

В самой чаще леса поселилась лиса. У нее было пятеро лисят. Они жили в темной норе. Дети были слепые и без зубов. Мать кормила их своим молоком.

Открылись у малышей глаза. Мать стала выгонять их из норы. Бегают шалуны, играют. Катаются братья и сестры по траве. А мать сторожит их. Услышит шорох, гонит детей в нору.

Подросли лисята. Мать учит их ловить добычу. Пустит живую мышку между лисятами, а они ловят. Учительница строго следит за учениками. Чуть зевака упустит мышку, лиса цап его зубами.

Потом мать научила лисят ловить бабочек, жучков. Маленькие охотники смело бросаются на все, что движется. Теперь они и сами ищут пищу. Помогла им лисья школа.

Пришла зима. Звери стали большие. Шерсть у них рыжая, пушистая. Теперь они учатся лисьим хитростям. Умеют лисята слышать охотника. Молодые животные учатся путать след и убежать от собак.

Скоро лисята станут взрослыми лисами. Разбегутся они от матери в разные стороны. Станут сами ходить на охоту. По следу найдут лисы зайчика. Будет хищникам в добычу и мышка, и птичка. (144 слова.)

(По А. Востром.)

**1. Отметь один из четырех вариантов: Чего не было у лисят?**

А) глаз    Б) шерсти    В) зубов    Г) ушей

**2. Напиши, почему рассказ назван «Лисья школа».**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Установи правильную последовательность действий лисы-матери.**

- А) Мать стала выгонять их из норы  
 Б) Мать учит их ловить добычу  
 В) Мать кормила их своим молоком  
 Г) Мать научила лисят ловить бабочек, жучков

1) \_\_\_\_, 2) \_\_\_\_, 3) \_\_\_\_, 4) \_\_\_\_.

**4. Закончи предложение, согласно тексту.**

Маленькие охотники смело бросаются на все, ... .

- А) что шевелится            Б) что вертится  
В) что движется            Г) что видится

5. Напиши значение слова *шалун*. \_\_\_\_\_

6. Напиши основную мысль текста.

---

---

7. Заполни таблицу, подобрав прилагательному соответствующее существительное по тексту (вставь цифру):

- |                     |             |
|---------------------|-------------|
| А) темная           | 1) школа    |
| Б) рыжая и пушистая | 2) нора     |
| В) маленькие        | 3) шерсть   |
| Г) лисья            | 4) охотники |
|                     | 5) мать     |

А	
Б	
В	
Г	

8. Какое слово правильно оценивает лисицу по отношению к своим лисятам.

- А) забавная    Б) весёлая    В) заботливая    Г) строгая

*Выполни задания по русскому языку*

9. В каком слове букв больше, чем звуков:

- А) зима    Б) весна    В) осень    Г) лето

10. Каким словом можно объяснить слово ЧУТКИЙ:

- А) чувствительный    Б) зоркий    В) мудрый    Г) внимательный

11. Чем являются в предложении подчеркнутые слова: *Потом мать научила лисят ловить бабочек, жучков.*

- А) главные члены предложения  
Б) второстепенные члены предложения  
В) однородные члены предложения  
Г) подлежащее и сказуемое

12. Укажи существительное женского рода, отвечающее на вопрос *кто*.

- А) луна            Б) радуга            В) ласточка            Г) звезда

13. Отметь строку, в которой слова расположены в алфавитном порядке:

- А) воробей, удочка, корова, птица, стрекоза

- Б) корова, воробей удочка, стрекоза, птица,
- В) воробей, корова, птица, стрекоза, удочка
- Г) корова, стрекоза, удочка, птица, воробей

**14. Составь и напиши предложение в правильном порядке: *соревновании, на, занял, место, первое, класс, наш.***




---



---



---

**15. Укажи лишнее слово.**

- А) строитель                      Б) учитель                      В) пекарь                      Г) водитель

**16. Определи порядок предложений, чтобы составить связный текст.**

**Зарядка**

- А) *Все упражнения ребята делают ловко и легко.*
- Б) *Стоит хорошая погода.*
- В) *Бодрой походкой идут они на площадку.*
- Г) *Школьники вышли на зарядку.*

1) \_\_\_\_, 2) \_\_\_\_, 3) \_\_\_\_, 4) \_\_\_\_ .

**17. Дополни на месте пропусков реплики в диалоге, расширь диалог дополнительной репликой (Слова не должны повторяться).**

- У меня опять двойка.
- За что?
- За домашнюю \_\_\_\_ . Не успел выполнить \_\_\_\_ по русскому языку.
- А что ты вчера делал?
- \_\_\_\_\_ .

**18. Аудирование. Прослушай аудиозапись и объясни с помощью его содержания выражение: *Если будешь считать лёгкий труд тяжёлым, то встретишься с более тяжёлой работой.***

---



---



---



---



---



---



---

---

19. Дополни пословицу: *Яблоко от \_\_\_\_\_ недалеко падает.*

20. Соотнеси картинки с названиями местности Кыргызстана (вставь в таблицу ниже цифры).

А)



1) Таш-Рабат в Нарыне

Б)



2) Мавзолей Манаса в Таласе

В)



3) Сулейман-гора в Оше

Г)



4) озеро Иссык-Куль

5) озеро Сары-Челек

А	
Б	
В	
Г	

Лист ответов рус. язык 4 класс

ФИО \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

1) А  Б  В  Г



2)

\_\_\_\_\_

3) 1) \_\_\_\_\_ 2) \_\_\_\_\_ 3) \_\_\_\_\_ 4) \_\_\_\_\_

4) А  Б  В  Г



5)

\_\_\_\_\_



6)

\_\_\_\_\_

7)

А	
Б	
В	
Г	

8) А  Б  В  Г

9) А  Б  В  Г

10) А  Б  В  Г

11) А  Б  В  Г

12) А  Б  В  Г

13) А  Б  В  Г



14)

---

---

15) A  B

16) 1) \_\_\_ 2) \_\_\_ 3) \_\_\_ 4) \_\_\_

17) \_\_\_\_\_ .

---

---

---



18)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

19) \_\_\_\_\_

20)

A	
Б	
В	
Г	

Тест на измерение интеллектуальных способностей учащихся 4 класса

**Раздел 1. Логическое мышление**

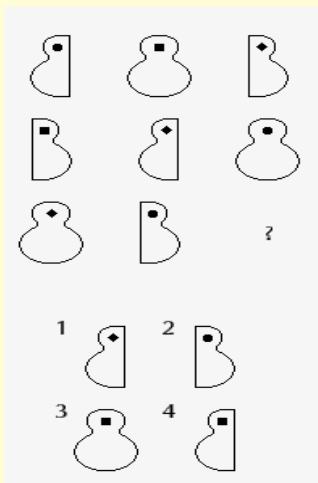
- 1) Как вы думаете, какой знак следует поставить между 0 и 1, чтобы было получено число больше 0, но меньше 1?
- 2) Как вы думаете, какой предмет будет иметь одинаковое изображение при рисовании его с любой точки зрения?
- 3) Отца одного гражданина зовут Николай Петрович, а сына – Алексей Владимирович. Как зовут гражданина?
- 4) Три курицы за три дня несут три яйца. Сколько яиц снесут 12 таких же кур за 12 дней?
- 5) Если три десятка умножить на четыре десятка, то сколько десятков получится?
- 6) Попробуйте сообразить, какой из выводов, указанных ниже, верный:
  - А) Здесь три ложных вывода.
  - Б) Здесь один ложный вывод.
  - В) Здесь два ложных вывода.
  - Г) Здесь пять ложных выводов.
  - Д) Здесь четыре ложных вывода.

**Раздел 2. Аналогии**

- |   |   |
|---|---|
| <p>7) кит: мышь<br/>                 А) черепаха: верблюд<br/>                 Б) пчела: муха<br/>                 В) козел: баран<br/>                 Г) слон: муравей</p>                  | <p>9) стихи: поэт<br/>                 А) музыка: композитор<br/>                 Б) аэродром: лётчик<br/>                 В) доктор: больной<br/>                 Г) книга: учебник</p>    |
| <p>8) хирургия: медицина<br/>                 А) ботаника: биология<br/>                 Б) сказка: былина<br/>                 В) физика: химия<br/>                 Г) история: учебник</p> | <p>10) работа: усталость<br/>                 А) недоверие: обман<br/>                 Б) испуг: бегство<br/>                 В) похвала: брань<br/>                 Г) ремонт: поломка</p> |

**Раздел 3. Символы 11)**

1/40. Выберите нужную фигуру из четырех пронумерованных.



Ответ (текст можно вводить в любом регистре):

Лист индивидуальных достижений ученика 1 класса по чтению

Ученик \_\_\_\_\_

Учитель \_\_\_\_\_

№ п/п	Формируемые навыки и Умения	Даты проведения оценивания				
<b>1. Навыки чтения</b>						
1.1	Техника чтения		сентябрь	ноябрь	март	май
		чтение слогов				
		чтение слов				
		ударение				
		чтение предложений				
		чтение текстов				
		безошибочность чтения				
	выразительность чтения					
1.2	Понимание прочитанного	Подбор к словам соответствующих картинок				
		Подбор соответствующих картинок к предложению				
		Выбор пропущенного в тексте слова из двух предложенных				
		Ответ на прямой вопрос по прочитанному				
		Восстановление пропущенного слова в предложении				
1.3	Пересказ	С опорой на помощь учителя или иную				
		Без опоры на помощь				