

## Ацэначная дзейнасць настаўніка на ўроку

### 1. НЕАБХОДНЫЯ ТЛУМАЧЭНЬНІ

Калі ўявіць пэдагогічную дзейнасць настаўніка ў якасці шмат-кампанэнтнай сыстэмы, то зьмена аднаго са складнікаў будзе ўплываць на зьмену ці ўдасканалваньне іншых. Прывядзем просты прыклад: настаўнікі – удзельнікі сэмінараў па тэме «Навучаем інакш. Стратэгія актыўнага навучаньня», пасля таго як азнаёміліся зь некалькімі мэтадамі актыўнага навучаньня, задаюць правамоцнае пытаньне: «Як, выкарыстоўваючы гэтыя мэтады на ўроку, ацаніць дзейнасць вучня?» Дадзенае пытаньне актуальнае і для настаўнікаў, якія ўжо мелі досвед пэдагогічнай дзейнасці ў галіне стратэгіі актыўнага навучаньня.

Адказам на зафіксаванае пытаньне можа стаць мэтадалягічная распрацоўка, якую вы трымаеце ў руках. Яна – своеасаблівы праваднік у канструяваньні настаўнікам уласнай мадэлі ацэначнай дзейнасці ў межах стратэгіі актыўнага навучаньня.

Спынімся больш падрабязна на сутнасці катэгорыяў, якімі мы будзем апэраваць. Гэта: «ацэнка» («ацэначная дзейнасць»), «адзнака», «зваротная сувязь».

<b>Ацэнка (ацэначная дзейнасць)</b>	Уяўляе сабой працэс суадносінаў дасягнутага ўзроўню ведаў і досведу да таго (эталёну), якім вучань павінен авалодаць [4, с. 68].
<b>Адзнака</b>	Зьяўляецца вынікам ацэначнай дзейнасці, яе ўмоўна-фармальнае (знакавае) выражэньне [4, с. 68].
<b>Зваротная сувязь</b>	Працэдура атрымання інфармацыі пра дзейнасць суб'ектаў навучальнага працэсу (настаўніка ці вучня) [4, с. 69].

Інфармацыю пра эфектыўнасьць сваёй дзейнасьці вучань у большыні выпадкаў атрымлівае ад настаўніка. Гэтая інфармацыя падаецца ў выглядзе адзнакі і ацэнкі. У стратэгіі актыўнага навучаньня акцэнт робіцца на зьмястоўны бок ацэнкі, які ў большай ступені, у параўнаньні з колькаснай, дазваляе інфармаваць непасрэдна вучня пра ягоныя праблемы й посьпехі ў навучальнай дзейнасьці, зьменах, што адбываюцца ў асабістым жыцьці.

Настаўнік таксама можа атрымаць зваротную сувязь пра сваю дзейнасьць ад сваіх калегаў, ад самога сябе (рэфлексія ўласнай дзейнасьці), ад вучняў. З гэтай мэтай можна выкарыстоўваць наступныя мэтады: «Цягнік», «Зорнае неба», «Няскончаныя сказы», «Урок адным словам», апісаньне якіх вы знойдзеце ў дадзенай мэтадычнай распрацоўцы.

## 2. Як пабудаваць мадэль ацэнчнай дзейнасьці?

Сьціслая, абагульненая структура такой мадэлі выглядае наступным чынам.

Мэта	Навошта патрэбная ацэнка?
<b>Навучальная праграма</b>	Выбар прамежку часу, пры праходжаньні якога навучэнцы могуць чаму-небудзь навучыцца і набыць пэўныя веды.
<b>Вынікі</b>	Што я жадаю, каб ведалі і ўмелі навучэнцы?
<b>Крытэры й стандарты</b>	Вызначэньне крытэраў, па якіх будзе ацэньвацца дзейнасьць вучня, прад'яўленьне вучням узору добра выкананай працы.
<b>Праверка ведаў (кантроль)</b>	Выбар мэтадаў (спосабаў), якія дазваляюць настаўніку ўпэўніцца ў тым, што навучэнцы дасягнулі мэты занятку (набылі веды, авалодалі ўменьнямі і досьведам).
<b>Мэтад</b>	Выбар мэтадаў, якія дазваляюць ажыццявіць ацэнчную дзейнасьць.

Спынімся больш падрабязна на кожным са складнікаў мадэлі ацэначнай дзейнасьці настаўніка.

### **Мэта**

Першы і вельмі істотны крок пры распрацоўцы мадэлі ацэначнай дзейнасьці – вызначэньне яе мэты ці, інакш кажучы, гэта адказ на пытаньне, навошта патрэбная ацэнка?

Пытаньне, на нашу думку, вельмі істотнае яшчэ і таму, што згодна вынікам дасьледаваньня Б. Блума ў дачыненні ацэньваньня дзейнасьці вучняў – малодшы школьнік у год разьвязвае каля 200 задачаў і прыкладна столькі ж разоў яго ацэньваюць. У сярэдняй школе колькасць працэдураў ацэньваньня ўзрастае да 2000 разоў. Б. Блум адзначае, што з такой частатой ацэньваньня чалавек больш нідзе не сутыкаецца [4].

Як з такою самаю мэтай ажыцьцяўляецца дадзеная дзейнасьць? Барбара Мілер у артыкуле «Выхаваньне грамадзянаў: пераасэнсаваньне падыходу да ацэнкаў вучняў» прыводзіць некалькі адказаў на пастаўленае намі пытаньне, якія сустракаюцца найбольш часта сярод настаўнікаў:

- *каб паказаць навучэнцам, наколькі паспяхова яны дасягаюць вынікаў прадмету, які вывучаецца;*
- *каб вызначыць, хто з навучэнцаў павінен быць асабліва адзначаны;*
- *каб матываваць навучэнцаў вучыцца і атрымліваць веды;*
- *каб вызначыць узровень здольнасьцяў навучэнцаў;*
- *каб вызначыць, ці ёсьць неабходнасьць у арганізацыі дадатковых заняткаў з асобнымі навучэнцамі;*
- *каб паставіць адзнакі [7].*

Такім чынам, ацэначная дзейнасьць ажыцьцяўляецца з мэтай фіксацыі ступені прасоўваньня вучня ў авалодваньні ведамі. Такая выснова правамоцная для традыцыйнай сыстэмы навучаньня. У стратэгіі актыўнага навучаньня каштоўнымі ёсьць ня толькі веды, але й дзейнасьць па іх атрыманні. Адсюль вынікае, што ацэньваньне неабходнае яшчэ і для таго, каб:

- *разьвіваць уменні навучэнцаў будаваць і аналізаваць сваю дзейнасьць (пабудова сумеснай працы, выказваньне*

*абгрунтаваных поглядаў, уменне слухаць, вырашаць канфлікты, задаваць пытаньні);*

- *схіляць навучэнцаў да роздуму пра якасць працы і пра тое, як яе можна навісіць;*
- *дазваляць навучэнцам дэманстраваць сваю магчымасць абдумваць пытаньні і вырашаць праблемы.*

### **Навучальная праграма**

Наступны этап пабудовы мадэлі ацэначнай дзейнасці названы намі ўмоўна «Навучальная праграма». Сутнасць гэтага этапу – выбар прамежку часу (урок; некалькі ўрокаў, на якіх будзе разглядацца пэўны тэматычны блёк; чвэрць), пры праходжаньні празь які навучэнцы могуць чаму-небудзь навучыцца і набыць пэўныя веды. Далей настаўніку неабходна вызначыць тыя веды і ўменні, якімі павінны авалодаць вучні за выбраны ім прамежак часу.

Напрыклад, вывучаючы на працягу некалькіх урокаў разьдзел агульнай біялёгіі «Генэтыка», навучэнцы павінны **навучыцца** (мы не даем прыкладаў таго, што навучэнцы павінны ведаць).

- *Прымяняць веды заканамернасьцяў спадчыннасьці дзеля абгрунтаваньня мерапрыемстваў на ахове прыроды, прыёмаў вырошчваньня жывёлаў і расьлінаў, атрыманьня новых гатункаў, пародаў і гібрыдаў.*
- *Карыстацца генэтычнай сымболікай і тэрміналёгіяй.*
- *Будаваць сваё генэалёгічнае дрэва.*
- *Прымяняць веды на малекулярнай біялёгіі для раскрыцьця сутнасці законаў спадчыннасьці.*
- *Вызначаць і абгрунтоўваць сфэру дзеяньня генэтычных законаў у дачыненьні да канкрэтных сытуацыяў.*

У той жа час для пэдагога, які працуе ў стратэгіі актыўнага навучаньня, істотныя сацыяльныя ўменні, якія фармуюцца ў працэсе групавой і індывідуальнай працы. І тады вучні павінны яшчэ навучыцца:

- *працаваць у групе;*
- *арганізоўваць камунікацыю сярод аднаклясьнікаў;*
- *самастойна арганізоўваць сваю дзейнасць;*
- *прымаць рашэньне ў сытуацыі выбару.*

Тут хацелася б звярнуць увагу на тое, што выбраных настаўнікам задачаў у галіне ведаў і ўменьняў, таксама як і мэтаў ацэначнай дзейнасьці, не павінна быць шмат. На наш погляд, дастаткова 3–4, але няхай яны будуць істотнымі і дарэчы на пэўным этапе працы.

### Крытэры й стандарты

Г.Ю. Ксёнзава ў сваёй працы «Оценочная деятельность учителя» вылучае два тыпы настаўнікаў, якія выкарыстоўваюць у практычнай дзейнасьці зусім розныя тыпы эталёнаў (крытэраў): індывідуальныя й сацыяльныя [4].

Сацыяльным крытэрам ацэнкі ёсьць сацыяльныя нормы, агульназначныя нормы, агульназначныя параўнаньні, агульнапрынятыя эталёны. Напрыклад, сацыяльна арыентаваны настаўнікі ацэньваюць вучнёўскія дзеянні на падставе наступных крытэраў [табліца 1].

Выкарыстаньне толькі сацыяльна арыентаванай ацэначнай дзейнасьці зьніжае ў навучэнцаў інтарэс да вучобы, а таксама ровень удумлівага стаўленьня іх да сутнасьці таго матэрыялу, які вывучаецца, спосабам атрымання й праверкі ведаў.

Табліца 1

<b>Супастаўляльны</b>	Настаўнік параўноўвае дзеянні й навучальны вынік аднаго вучня з аналягічным вынікам іншага ці ўсіх навучэнцаў класы.
<b>Нарматыўны</b>	Атрыманы вынік ацэньваецца з гледзішча ўсталяванай нормы, адзінага агульнапрынятага стандарту (напрыклад: адна памылка – «4», дзьве – «3»). Ацэньваюцца толькі наяўныя веды навучэнца, ня ўлічваюцца рацыянальнасьць ягонаў навучальнай дзейнасьці, стараньне і намаганьні, ягоны нутраны стан.

Пры пабудове ці выпрацоўцы індывідуальных крытэраў настаўнік можа выкарыстоўваць наступныя заканамернасьці:

- *вынік, атрыманы вучнем, параўноўваецца зь ягонымі ж мінулымі вынікамі, і тым самым выяўляецца дынаміка ягонага інтэлектуальнага разьвіцьця;*

- *у працэсе ацэньвання акцэнт робіцца на працэс і вынікі навучальнай дзейнасці, а не на ацэнку асобы навучэнца. Гэта можна растлумачыць перадусім тым, што навучэнцы з пэўных прычынаў могуць зьдзяйсняць розныя паводле зьместу ўчынкi, iх навучальная дзейнасць можа быць непаспяховай, але ў гэты ж час кожны вучань застаецца самiм сабой.*

Арыентацыя настаўніка на такую ацэначную дзейнасць стварае ўмовы для прагрэсуючага разьвіцця асобы вучня: «Настаўнік павiнен шчыра верыць у магчымасці разьвіцця патэнцыйных здольнасцяў кожнага навучэнца на iндывидуальным роўні» [2].

У той жа час адсутнасць крытэру параўнання поспехаў навучэнца з поспехамi iншых можа заповолюць разьвіццё ягонай асобы. У гэтым сэнсе дастаткова складана адмаўляць пазыцыю пра тое, што хутчэй i лепей разьвіваюцца вучнi ў клясе, дзе вучацца дзецi з розным роўнем разьвіцця.

Як адзначае Г.Ю. Ксёнзава, настаўніку, які спалучае ў сваёй працы iндыдуальныя i агульнапрынятыя эталёны, значна прасцей паставіць навучэнца ў пазыцыю суб'екта навучання (а не аб'екта пэдагагiчных уздзеянняў) [4]. Дадзеная пазыцыя праяўляецца ў тым, што вучань ня толькi засвойвае змест навучальнага матэрыялу, але i сам рэгулюе, кантралюе i карэктуе сваю пазнавальную дзейнасць.

Так сытуацыя з крытэрамі ацэньвання выглядае, так бы мовіць, у iдэале. У той жа час, аналізуючы працэс у сыстэме традыцыйнай адукацыі, цяжка даць адназначны адказ на пытаньне: што ўкладаецца ў сэнс адзнакi, пастаўленай вучню, – вывучаны матэрыял уроку, веданьне тэмы, паводзіны вучня, ягонае ўважлівасць альбо ўсе здольнасці адначасова? Вучань быццам становіцца перад фактам, вынікам дзейнасці i не заўсёды мае магчымасць змяніць рашэнне настаўніка. У якасці пацверджання дадзенай тэзы могуць выступіць дасьледаваньні, праведзеныя Н.Ю. Максімавай [6]. Так, каля 65% настаўнікаў упэўненыя, што навучэнцы заўсёды згодныя з выстаўленай iм адзнакай. Вучнi ж у сваю чаргу лічаць, што не варта адстойваць сваю думку ў выпадку нязгоды з адзнакай. Гэткае пазыцыя навучэнцаў звязаная, перадусім, з рэакцыяй настаўніка на пытаньне вучня аб ягонай адзнацы:

25% настаўнікаў проста не рэагуюць на нязгоду вучня з адзнакай; 6% у такіх выпадках спачатку ўдакладняюць свой пункт гледжання, а потым пазыцыю вучня, даючы яму магчымасьць адстаяць сваю думку ці ўпэўніцца ў памылцы [6, с. 83].

Якім чынам настаўнік можа арганізаваць сваю дзейнасьць і дзейнасьць вучняў па выпрацоўцы крытэраў ацэньваньня? Тут таксама ёсьць пэўныя патрабаваньні: маючы дастаткова шырокі спектр крытэраў ацэнкі навучальнай дзейнасьці вучня, настаўнік, на наш погляд, можа сам вызначыць іх важнасьць, пабудаваць па ступені значнасьці; у той жа час крытэраў, якія прад'яўляюцца на ўроку, не павінна быць шмат – максымум 3–4. Гэта дасць магчымасьць вучням утрымліваць іх у полі зроку на працягу ўсяго занятку альбо яго часткі; таксама істотна, каб яны былі прад'яўленья на пачатку ўроку і абмеркаваньня з навучэнцамі (у якасьці варыянту – крытэры можна выпрацаваць на пачатку ўроку разам з вучнямі). Пэўныя крытэры запісваюцца на дошцы ці фліпе.

Напрыклад, пры выкарыстаньні мэтаду «Пісьмовыя дэбаты», настаўнік фіксуе крытэры ацэнкі.

- *Яснасьць і разнастайнасьць доказаў.*
- *Адсутнасьць лексычных і граматычных памылак.*
- *Акуратнасьць выкананьня працы.*

Тут можа ўзьнікнуць яшчэ адна праблема, сутнасьць якой заключаецца ў разыходжаньні ўяўленьняў, вобразаў добра выкананай працы (адпаведнасьці выпрацаваным крытэрам) з пазыцыі настаўніка й пазыцыі вучня. З гэтае нагоды Жызэль Мартын-Ніл у працы «Структура ацэнкі» піша: «Навучэнцы не павінны гадаць, чаго ад іх чакаюць. Напрыклад, калі навучэнцам прапануюцца правесці слуханьні ў ролі сябраў парлямэнту, настаўнік павінен паказаць ім відэаматэрыял пра рэальныя дэбаты і абмеркаваць зь імі асаблівасьці гэтых дэбатаў...» [7].

Настаўнік таксама можа паказаць ім відэаматэрыял пра дыскусію, варыянт выкананьня практыкаваньня, якое потым будзе выкарыстана на ўроку. Гэта дасць магчымасьць вучням працаваць з максымальнай эфэктыўнасьцю і здыме мноства праблемаў, неразуменьня пры выстаўленьні адзнак.

### Праверка ведаў, кантроль

У гэтым блёку мадэлі ацэначнай дзейнасці мы прапаноўваем абмеркаваць мэтады, якія дазваляць настаўніку ўпэўніцца ў тым, што навучэнцы дасягнулі мэты занятку.

Калі пытаньне будзе на кагнытыўную тэму, то настаўнік можа выкарыстоўваць для выбару мэтаду *табліцу 2*. У левым слупку табліцы зафіксаваныя ўзроўні роздумных навыкаў (сукупнасці дзеянняў, якімі мусяць авалодаць вучні), у правым – прапанаваныя заданні, якія дазваляюць дыягнаставаць іх дасягненне навучэнцамі.

Табліца 2

#### Як можна пацвердзіць, ці дасягнулі навучэнцы пастаўленай кагнытыўнай мэты

<b>Веды</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Тэсты на шматлікі выбар.</li> <li>· Слушнае ці няслухнае цверджаньне? «Знаходжаньне пары».</li> </ul>
<b>Разуменьне</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Накрэсьліць дыяграму, каб паказаць сувязь паміж падзеямі.</li> <li>· Кораценька пераказаць асноўныя канцэпцыі.</li> <li>· Запаўненне графіка пыталніка.</li> </ul>
<b>Прымяненне</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Напісаць ліст рэдактару.</li> <li>· Пералічыць асноўныя прычыны падзеі і растлумачыць свой пункт погляду.</li> <li>· Апісаць, як павінны прымяняцца, напрыклад, закон ці канстытуцыя.</li> <li>· Выбраць адказ зь некалькіх варыянтаў і абгрунтаваць свой выбар.</li> </ul>
<b>Аналіз</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Выкарыстаньне гістарычнага аналізу.</li> <li>· Напісаньне звычайнага эсэ.</li> <li>· Удзел у ролевых гульнях.</li> </ul>
<b>Сынтэз</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Задаваць пытанні з навучальнай літаратуры і адказаць на іх.</li> <li>· Назіраньне за дыскусіямі ў малых групах.</li> <li>· Пастаноўка наступных пытанняў пасля (падчас) прэзэнтацыі.</li> </ul>
<b>Параўнаньне</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ставіць перад сабою задачы ўдасканалення.</li> <li>· Самакрытыка сваёй мовы ці выканання.</li> <li>· Ацэнка абгрунтаванасці крытыкі навучэнца.</li> </ul>

Найбольш прывабным зь пералічаных у табліцы заданняў зьяўляецца напісаньне эсэ, таму прапануем вам падрабязнае апісаньне гэтага мэтаду.



## Мэтад «Пісьмовае эсэ-роздум»

### *Мэтад дазваляе*

- Разгледзець праблему ці пытаньне зь дзвюх пазыцыяў: «так» ці «не».
- Разьвіваць крытычнае мысьленьне навучэнцаў.
- Структураваць працэс мысьленьня навучэнцаў.
- Разьвіваць уменні займаць, тлумачыць і абараняць пазыцыю па праблеме.
- Атрымліваць настаўніку зваротную сувязь пра разуменьне вучнямі тэмы, што вывучаецца.

### *Матэрыялы й абсталяваньне*

Папера фармату А4 са структурай пісьмовай працы.

### *На што варта звярнуць увагу*

- Настаўнік залежна ад таго, наколькі навучэнцы знаёмыя з такой формай працы, можа зьменшыць колькасьць крытэраў ацэнкі.
- Навучэнцы папярэдне самі могуць падрыхтаваць лісты для працы на ўзор, зроблены настаўнікам, не запісваючы тэмы і пытаньні для абмеркаваньня.

### *Падрыхтоўка й правядзеньне мэтаду*

Настаўніку неабходна вызначыць тэму, па якой будуць пісьмова раздумваць вучні. Гэта можа быць тэма адна для ўсёй клясы ці кожны вучань зможа індывідуальна яе выбраць. Тэма павінна ўяўляць сабой пытаньне, адказ на якое быў бы «так» ці «не». Для знаёмства навучэнцаў з тым відам працы, які прапаноўваецца, настаўнік рыхтуе ўзор афармленьня эсэ-роздуму. Узор трэба раздаць кожнаму вучню.

Перад пачаткам працы навучэнцаў над эсэ неабходна абмеркаваць крытэры ацэнкі іх працы (прыблізныя крытэры ацэнкі прыведзеныя ў разьдзеле: на што варта звярнуць увагу). Пасьля абмеркаваньня крытэраў ацэнкі навучэнцы пачынаюць выконваць працу.

## Прыклад фармату пісьмовае працы на ахове ўласнае пазыцыі

Імя \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Час выканання \_\_\_\_\_

1. **Тэма:** Дзейнасць Арганізацыі Аб'яднаных Нацыяў.  
2. **Праблема:** (сфармулюйце праблему, якую вы адрасуеце наву-чэнцам у выглядзе канкрэтнага пытання). Напрыклад, ці мусіць Арга-нізацыя Аб'яднаных Нацыяў санкцыянаваць выкарыстанне сілы, каб спыніць гэнацыд?

3. **Аргумэнты «ЗА»:**

А. Б. В.

**Аргумэнты «СУПРАЦЬ»:**

А. Б. В.

4. Выкажыце сваё стаўленне да праблемы ў выглядзе зразумелага ўводнага абзаца.

5. Працягвайце пісаць эсэ (адказ на пытанне) на вольным месцы, што засталася. Пішыце разборліва, дзяліце тэкст на абзацы, выкарыстоў-вайце аргумэнты ў абарону сваёй пазыцыі. Памятайце, што вы абмежа-ваныя плошчай вольнага аркушу, таму плянуйце аб'ём эсэ папярэдне.

### Прыблізныя крытэры для эсэ высокай якасці

*Зьмест і пазыцыя:* дакладная тэза ці дакладны пераказ пазыцыі; уважаны аргумэнт і інфармацыя, якая яго падтрымлівае; робіцца аналіз і грунтоўныя высновы.

*Паўната:* роўна ўдзяляецца ўвага ўсім разьдзелам тэмы, кан-цэптuallyным памылкам. У выпадку неабходнасці аналізуюцца і пад-водзяцца вынікі разнастайных пунктаў погляду.

*Доказ:* прадстаўляецца неабходная і дакладная гістарычная і/ці іншая інфармацыя; праблема разглядаецца глыбока; выкарыстоў-ваецца дадатковая, якая тычыцца справы, інфармацыя.

*Пераказ:* добра арганізаванае эсэ; эфэктыўны стыль напісаньня ўзмацняе адказ; выкарыстоўваецца дакладная мова.

### Прыблізныя крытэры для эсэ мінімальнай якасці

*Зьмест і пазыцыя:* не даецца кантэксту ці не пераказваецца пэў-ная пазыцыя.

*Паўната:* дакумэнты толькі ўзгадваюцца альбо згадваюцца вытрымкі з дакумэнтаў.

*Доказ:* большая частка гістарычнай ці іншай інфармацыі, якая выкарыстоўваецца, ёсць недакладная; праблема не зразумелая.

*Пераказ:* няма арганізацыі; механічныя памылкі сур'ёзна абцяжарваюць разуменьне.

Як вызначыць дасягненні навучэнцаў у арганізацыі ўласнай дзейнасці на ўроку (пабудова сумеснай працы ў групе, уменне слухаць, вырашаць канфлікты, абгрунтоўваць сваю думку, задаваць пытанні і г.д.)? Мэтады, якія дазваляюць дыягнаставаць прасоўванне вучня ў сферы ягонаў сацыяльнай кампэтэнтнасці, прапісаныя намі ў наступным блёку мадэлі ацэначнай дзейнасці настаўніка.

Апошні этап пабудовы мадэлі ацэначнай дзейнасці – выбар мэту ацэнкі. Тут важна, каб настаўнік звярнуў увагу на наступныя заканамернасці :

Мэтады, якія выкарыстоўваюцца, не павінны займаць шмат часу на ўроку.

### **Мэтады ацэньвання**

Вынікамі ацэначнай дзейнасці могуць выступаць: адзнака, вусная альбо пісьмовая характарыстыка.

Ацэнка не павінна быць канчатковым вынікам навучальнай дзейнасці вучня, а мусіць канстатаваць якасць ягонаў працы на пэўным этапе навучання. Гэта дае магчымасць вучню змяніць яе.

У цяперашні час існуе вялікая колькасць мэтадаў ацэньвання. Умоўна іх можна падзяліць залежна ад таго, хто ажыццяўляе ацэначную дзейнасць, на тры групы.

Да першай групы адносяцца мэтады, якія дазваляюць самому настаўніку непасрэдна ажыццяўляць гэтую дзейнасць. Да другой – мэтады, якія арганізуюць самаацэначную дзейнасць вучня. Да трэцяй – мэтады сумеснага ацэньвання, гэта значыць, калі ў працэсе ацэньвання ўдзельнічаюць усе суб'екты навучальнага працэсу.

Гэтая класіфікацыя ўмоўная, але ў той жа час яна дазволіць нам падаць мэтады, якія маем, у пэўнай паслядоўнасці.

Першая група мэтадаў дапамагае настаўніку арганізаваць ацэначную дзейнасць. Калі настаўніку складана ўтрымаць у памяці ўсе асаблівасці дзейнасці кожнага вучня, то іх можна фіксаваць у таблі-

цы [табліца 3]. У левым вэртыкальным слупку запісваюцца прозьвішчы вучняў (альбо нумар групы, калі яна ацэньваецца ў цэлым), у радку – крытэры, па якіх будзе ацэньвацца дзейнасць.

Табліца 3

**Ацэнка дзейнасці вучняў настаўнікам**

Імёны навучэнцаў	Крытэры ацэнкі				
	Вусны адказ	Выкананьне нормаў працы ў групе	Арыгінальнасьць, творчасць	Запісы ў сшыткі	Падсумавальны вынік

Калі настаўнік арганізуе дыскусію, то структура табліцы, якая прапанована Дж. Алэман і Дж. Брофі ў артыкуле «Оценка при обучении методами социального конструктивизма», можа выглядаць наступным чынам [1]:

Табліца 4

**Ацэнка ўдзелу вучняў у дыскусіі**

Аспэкт ацэньвання	Імёны навучэнцаў				
Паводзіны навучэнцаў					
Дапамагае вызначыць тэмы для абмеркаваньня					
Не адхіляецца ад тэмы					
Слухае з жаданьнем і інтарэсам					
Раздумвае аб ідэях, якія сам не падзяляе					
Сынтэзуе інфармацыю, атрыманую ад аднаклясьнікаў					
Абагульняе, калі гэта дарэчы					
Прыходзіць да высноваў, якія складаюць новы сэнс					

Настаўнік можа заносіць у табліцу імёны ня ўсіх навучэнцаў класы, а некалькіх чалавек для назірання і ажыццяўлення зваротнай сувязі. Калі гэты мэтад прадугледжвае паэтапнае ацэньваньне, то настаўнік камэнтую дзейнасьць вучняў, фіксуючы адзнакі на дошцы, паперы. У выпадках, калі няма дастатковых падставаў для выстаўленьня адзнакі альбо яна недавальная, магчымыя ацэначныя камэнтары да працы вучня без выстаўленьня адзнакі. Настаўнік, ажыццяўляючы ацэначную дзейнасьць, аказвае ўплыў на фармаваньне мэханізму самаацэнкі ў навучэнцаў, адначасова і арганізуючы яго.

Псыхалогічны дасьледаваньні сьведчаць, што першапачатковая ацэнка дзіцём асабістых якасьцяў, дзеяньняў, вынікаў сваёй дзейнасьці ёсьць простым адлюстраваньнем той ацэнкі, якую даюць гэтай дзейнасьці, якасьцям, дзеяньням дарослыя.

Уключэньне навучэнцаў у навучальную дзейнасьць патрабуе ад іх засваеньня крытэраў, якім яна павінна адпавядаць. Гэты працэс таксама ажыццяўляецца праз ацэнку вынікаў дзейнасьці настаўнікамі.

У той жа час увядзеньне мэханізму самаацэнкі ў пэдагагічны працэс патрабуе карпатлівай, грунтоўнай, працяглай прафэсійнай працы.

Г.Ю. Ксёнзава вылучае тры складнікі мэханізму самаацэнкі [4]. Спынімся на іх больш падрабозна.

**Першы складнік.** Зьвязаны са зьместам ацэначнай дзейнасьці настаўніка, якая выступае падставай для фармаваньня самаацэнкі ў навучэнцаў. Самаацэнка пасьпяхова фармуецца і разьвіваецца, калі настаўнік станоўча ставіцца да вучня, верыць у ягоныя магчымасьці, жадае дапамагчы яму вучыцца. Мэтадычны бок пытання зводзіцца да прымяненьня ў навучальным працэсе пераважна індыўідуальных эталёнаў, якія ствараюць умовы для рэфлексіі навучэнцамі.

**Другі складнік.** Прадугледжвае разьвіцьцё ў школьнікаў уменне даць сабе зьмястоўную характарыстыку, рэгуляваць сваю навучальную працу. Аснову ацэначнай дзейнасьці навучэнцаў складае ўмелая арганізацыя іх самастойнай разумовай і практычнай дзейнасьці, актывізацыя разумовых працэсаў, разьвіцьцё ў іх аналітычнага, крытычнага падыходу да зьяваў.

**Трэці складнік.** Фармаваньне ў навучэнцаў рэалістычнага ўзроўню захаплення. «Разуменьне дзіцёнкам адзнакі, выстаўленай настаўнікам, – піша Д.Б. Эльконін, – патрабуе даволі высокага роўню самаацэнкі, а гэта прыходзіць не адразу. Бяз гэтага дыялёг настаўніка з вучнем з дапамогаю адзнак падобны на размову двух глухіх». «Можна ўявіць адваротную карціну, – піша Ш.А. Аманашвілі, – калі ацэначны кампанэнт сочыць са свайго назіральнага пункту за кожным лягічным крокам у працэсе вырашэньня навучальна-пазнавальнай задачы, ухваляе кожны слушна зроблены крок, папярэджае магчымыя адхіленьні, у выпадку неабходнасьці прыпыняе працэс і заклікае дапаможныя сілы выправіць недакладнасьці й памылкі, пасля чаго санкцыянуе й стымулюе далейшы ход працэсу. Такім чынам, вынік дзейнасьці ўзьнікае пад пастаянным “назіраньнем” ацэначнага кампанэнта, пры ягоным карыгуючым ухваленні, перад ягонымі вачыма і ў ягоных “руках”».

Гэтыя тры кампанэнты непадзельныя, яны ўзаемадзейнічаюць адзін з адным і дазваляюць настаўніку раскрыць сутнасьць ацэначнай дзейнасьці, якую звычайна ён павінен пераказаць да таго, як аб’явіць вучню ягоную адзнаку.

Пераход школьніка да самаацэнкі сваіх навучальных дзеяньняў няпросты і няхуткі, асабліва калі ў яго назапашаны вопыт пражываньня ў іншым рэжыме, дзе ўсе ацэначныя функцыі знаходзіліся ў руках дарослых людзей: бацькоў, выхавальнікаў, настаўнікаў. Схематычна пераход да самаацэначнай дзейнасьці вучня паказаны ў прыведзенай ніжэй *табліцы 5*.

Як відаць з табліцы, у розных вучняў дзеяньні самаацэнкі разнастайныя. Адрозьненні вызначаюцца так: ёсьць у наяўнасьці ў вучня патрэба ў ацэнцы сваіх дзеяньняў; абапіраецца ён у працэсе самаацэнкі на ўласную думку ці на адзнакі настаўніка; улічвае зьмест выкананых ім дзеяньняў ці толькі спадарожныя выпадковыя прыкметы; можа ён ці не папярэдне ацаніць свае магчымасьці адносна вырашэньня пастаўленай задачы.

## Роўні развіцця самаацэначнай дзейнасці

<b>Самаацэначная дзейнасць вучня</b>	<b>Стаўленне вучня да ацэначнай дзейнасці настаўніка</b>
<i>Адсутнасць ацэнкі самаацэнкі</i>	
Вучань не ўмее, не спрабуе і не адчувае патрэбы ў ацэнцы сваіх дзеянняў – ні самастойна, ні на просьбу настаўніка.	Цалкам разлічвае на адзнаку настаўніка, успрымае яе некрытычна (нават у выпадку заніжэння), ня можа ацаніць свае сілы адносна рашэння пастаўленых задачаў.
<i>Адэкватная рэтраспектыўная самаацэнка</i>	
Умее самастойна ацаніць свае дзеянні і змястоўна абгрунтаваць слушнасць альбо памылковасць выніку, суадносячы яго са схемай дзеяння.	Крытычна ставіцца да адзнакаў настаўніка; ня можа ацаніць сваіх магчымасцяў перад вырашэннем новай задачы і не спрабуе гэтага рабіць; можа ацаніць дзеянні іншых вучняў.
<i>Неадэкватная прагнастычная самаацэнка</i>	
Пачынаючы раз'язванне новай задачы, спрабуе ацаніць свае магчымасці адносна яе вырашэння, але пры гэтым улічвае толькі факт яе знаёмства альбо незнаёмства, а не магчымасць змены вядомых яму спосабаў дзеяння.	Свабодна і аргументавана ацэньвае ўжо вырашаныя ім задачы; спрабуе ацаніць свае магчымасці ў раз'язванні новых задачаў, часта дапускае памылкі, улічвае толькі знешнія прыкметы задачаў.
<i>Патэнцыйна адэкватная прагнастычная самаацэнка</i>	
Пачынаючы раз'язваць новую задачу, можа з дапамогай настаўніка ацаніць свае магчымасці ў яе раз'язванні, улічваючы змены вядомых яму спосабаў дзеянняў.	Можа з дапамогаю настаўніка абгрунтаваць сваю магчымасць альбо немагчымасць раз'язваць тую задачу, якая стаіць перад ім, абпіраючыся на аналіз вядомых яму спосабаў дзеяння; робіць гэта няўпэўнена, зь цяжкасцю.
<i>Актуальна адэкватная прагнастычная самаацэнка</i>	
Пачынаючы раз'язваць новую задачу, можа самастойна ацаніць свае магчымасці ў яе раз'язванні	Самастойна абгрунтоўвае яшчэ да раз'язвання задачы свае сілы, зыходзячы зь яснага ўсведамлення засвоеных спосабаў і іх варыяцыяў, а таксама межаў іх прымянення.

Так паводле апісанья Г.Ю. Ксёнзавай у кнізе «Оценочная деятельность учителя» выглядае мэханізм самаацэнкі:

1. Распрацоўка настаўнікам для кожнага канкрэтнага выпадку ясных эталёнаў (крытэраў) ацэньваньня.

2. Стварэньне неабходнага психалягічнага настрою навучэнцаў на аналіз уласных вынікаў. Тут неабходна ўзгадаць уплыў ацэначнай дзейнасьці настаўніка як асаблівага ўстанавачнага чыньніку. Таму самаацэнка павінна папярэднічаць ацэнцы вучня.

3. Забесьпячэньне сытуацыі, калі крытэры ацэньваньня навучэнцамі вядомыя і тыя, хто навучаецца самастойна, параўноўваюць зь імі свае вынікі, робячы пры гэтым адпаведныя высновы аб эфэктыўнасьці працы.

4. Складаньне вучнямі ўласнай праграмы дзейнасьці на наступны этап навучанья з улікам атрыманых вынікаў [4].

Як паказвае ўласны вопыт, навучэнцам значна лягчэй выставіць адзнаку, чым правесці зьмястоўную самаацэначную дзейнасьць. Зыходзячы з гэтага, разьвіцьцё самаацэначнай дзейнасьці навучэнцаў можа быць прадстаўлена як пераход ад выстаўленьня адзнакі вучнем да зьмястоўнага яе выяўленьня.

Так, напрыклад, пасля выкананья заданья, вучню прапаноўваецца ў шытку адзначыць якасьць выкананай працы па наступных крытэрах: слухнасьць; паўната пераказу матэрыялу; акуратнасьць, і зафіксаваць свае ацэнкі ў балах. Пры праверцы працы вучня, настаўнік ажыццяўляе аналягічную дзейнасьць: калі ён згодны з думкаю вучня, то абводзіць ягоную адзнаку, калі ня згодны – ставіць сваю, камэнтуючы яе ў вуснай ці пісьмовай форме. Такім чынам, настаўнік ажыццяўляе працэс узгадненьня адзнак.

Ацаніць сваю дзейнасьць вучань таксама можа з дапамогай мэтаду «Графікі», «Мішэнь».

### **Мэтад «Графікі»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Засяродзіць увагу навучэнцаў на пэўных аспэктах уроку.
- Настаўніку атрымаць зваротную сувязь.



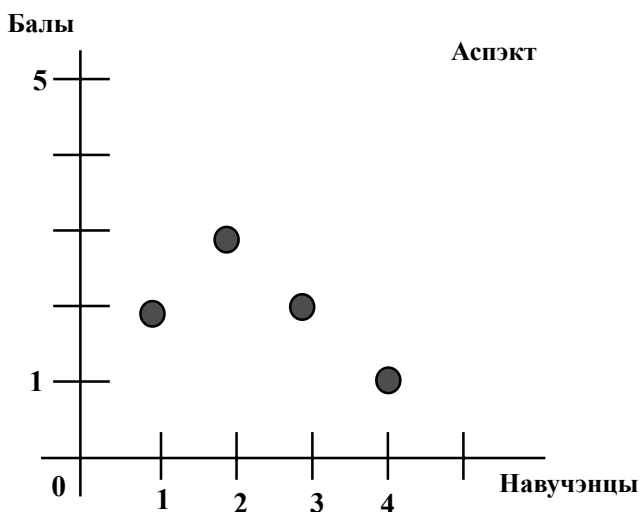
### ***Матэрыяльнае й абсталяваньне***

Аркушы з сыстэмай каардынат, каляровыя алоўкі (флямайстары ці маркеры), скоч.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне мэтаду***

Настаўнік вызначае аспекты ўроку, якія ацэньваюць навучэнцы. Для кожнага аспекту ён малюе сыстэму каардынатаў на паперы фармату А4.

Усе падрыхтаваныя лісты размяшчаюцца ў кабінэце. Навучэнцы, падыходзячы да аркушу, ажыцьцяўляюць ацэнку, пазначаючы яе кропкай, як паказана на мал. 1.



Мал. 1. Сыстэма каардынатаў для ацэньваньня аспекту ўроку.

### **Мэтад «Мішэнь»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Ажыцьцявіць ацэнку вучнем розных аспектаў сваёй дзейнасьці на ўроку.
- Ажыцьцявіць сумеснае ацэньваньне навучальнай дзейнасьці і яе вынікаў.

- Адна і тая мішэнь можа быць выкарыстана некалькі разоў.

### ***На што варта звярнуць увагу***

Аспэкты, якія выносяцца на ацэньваньне, могуць мяняцца ў залежнасьці ад мэтаў і дзейнасьці на ўроку.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Вучні ў сшытках малююць мішэнь. Тры часткі мішэні запаўняе вучань (у кожнай частцы фіксуецца пэўны аспэкт уроку), у чацьвертай частцы адзнаку выстаўляе настаўнік. Прыклад мішэні паказаны на мал.2.



**Мал. 2. Прыклад афармленьня мішэні.**

У канцы ўроку настаўнік просіць вучняў запоўніць мішэнь і здаць сшыткі. Правяраючы працу, настаўнік выстаўляе ў сваім сэктары адзнаку вучню, пры неабходнасьці суправаджаючы камэнтам. Калі адзнака настаўніка і вучня супадаюць, то яна выстаўляецца ў жур-

нал. У выпадку несупадзення адзнакаў, пачынаецца працэс узгаднення.

Настаўнік, арганізуючы ацэначную дзейнасць на ўроку, можа доўга выкарыстоўваць адзін з прапанаваных мэтадаў ацэнкі, што дазволіць навучэнцам авалодаць пэўнымі навыкамі ацэначнай дзейнасці, плянаваць наступныя дзеянні ў адпаведнасці з атрыманымі вынікамі. Ня выключана і выкарыстаньне некалькіх мэтадаў пры ацэнцы навучальнай дзейнасці.

Паступова настаўнік можа ўводзіць самаацэначную дзейнасць, прапануючы вучням ахарактарызаваць сваю працу на ўроку некалькімі прапановамі. Арганізаваць такі від дзейнасці можна з дапамогаю пэўных мэтадаў.

### **Мэтад «Няскончаныя сказы»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Стварыць умовы для асэнсавання навучэнцамі працэсу й вынікаў навучальнай дзейнасці.
- Вучню самастойна зафіксаваць свае дасягненні й цяжкасці ў навучальнай дзейнасці. Настаўніку атрымаць разгорнутую зьмястоўную зваротную сувязь.
- Разьвіваць пісьмовую мову вучня.
- Падвесці вынікі вывучэння курсу, разьдзелу, тэмы.

#### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Пры выкарыстаньні варыянту правядзеньня мэтаду будуць неабходныя папера фармату А1 па колькасці няскончаных сказаў, папера фармату А4, нажніцы, скоч, каляровыя алоўкі (альбо маркеры).

#### ***На што варта зьвярнуць увагу***

Сказаў не павінна быць болей за тры.

#### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Настаўнік папярэдне рыхтуе няскончаныя сказы, якія дапамогуць вучню ажыцьцявіць самаацэначную дзейнасць. Прыклады няскончаных сказаў:

*Мне было лягчэй за ўсё...  
 Я сутыкнуўся (лася) з праблемі...  
 Мне найлепш запомнілася...  
 Наступным разам я б зрабіў (-ла) інакш...  
 Я навучыўся (лася) добра рабіць...  
 Мне было цяжка выканаць...*

Няскончаныя сказы запісваюцца на дошцы. Навучэнцы сканчаюць сказы ў сшытку, па чарзе перапісваючы іх пачатак. Пасьля сшыткі здаюцца настаўніку.

### **Варыянт**

Настаўнік можа напісаць сказы на паперы фармату А1. Адзін сказ на адным аркушы. Навучэнцы атрымліваюць паловы аркушы А4 па колькасці няскончаных сказаў. Адказ на адзін сказ пішацца на адной палове. Пасьля вучні, зачытваючы свае адказы, прымацоўваюць аркушы на адпаведную паперу фармату А1. Дадзены варыянт найлепш выкарыстоўваць пры падвядзеньні вынікаў тэмы разьдзелу курсу.

Настаўнік таксама можа прапанаваць табліцу, якую кожны вучань запаўняе самастойна, ацэньваючы сваю дзейнасьць [табліца 6].

Табліца 6

#### **Асабістая ацэнка вучня сваёй дзейнасьці**

<b>Наколькі добра я працаваў з аднаклясьнікамі</b>	<b>Пастаянна</b>	<b>Заўсёды</b>	<b>Часам</b>	<b>Ніколі</b>
Я працую разам з аднаклясьнікамі				
Я не адхіляюся ад тэмы, заданьня				
Я падаю новыя ідэі				
Я раблю прапановы, калі мяне просяць дапамагчы				
Я ўзнагароджваю іншых				

Такая табліца можа быць прапанаваная кожнай групе ці групавой працы. Крытэрамі ацэнкі ў табліцы могуць быць наступныя:

- *мы правяраем, ці ўсе разумеюць заданьне;*
- *мы адказваем на пытаньні, пры неабходнасці даючы тлумачэньні;*
- *мы высвятляем тое, што зьяўляецца для нас незразумелым;*
- *мы дапамагаем адно аднаму і правяраем, наколькі кожны з нас зразумеў матэрыял.*

У табліцах настаўнік таксама можа фіксаваць свае адзнакі, адзначаючы іх іншым колерам. Ацэнку навучэнцаў на дысцыплінах гуманітарнага цыкля не заўсёды ўдаецца перавесці ў лічбавое абзначэньне. У гэтым выпадку лепш выкарыстоўваць іншыя прыёмы.

### **3. САМААЦЭНАЧНАЯ ДЗЕЙНАСЬЦЬ НА ЎРОКАХ ГУМАНІТАРНАГА ЦЫКЛЯ**

Навучэнцам заўчасна прапаноўваецца падрыхтавацца да заліковага дыфэрэнцыяванага сумоўя, напрыклад, па 8–10 пытаньнях. Пры гэтым пытаньні, залежна ад дыдактычных задачаў настаўніка, могуць быць:

- *састаўленыя настаўнікам і паведамленыя для папярэдняй падрыхтоўкі навучэнцаў;*
- *састаўленыя настаўнікам разам з навучэнцамі, раздзеленымі на мікрагрупы;*
- *састаўленыя настаўнікам разам зь ініцыятыўнай групай зь ліку навучэнцаў, якая будзе забяспечваць правядзеньне заліку;*
- *часткова вядомыя навучэнцам, а часткова невядомыя (напрыклад, прапанавана для заліку 10 пытаньняў, а навучэнцы азнаёмыя толькі зь пяцьцю асноўнымі) і г.д.*

Разам з клясай настаўнік таксама абмяркоўвае час і форму правядзеньня заліку. Падчас заліку навучэнцы павінны ў вуснай ці пісьмовай форме прадумаць ці напісаць адказы (разгорнуты плян) на ўсе прадугледжаныя для заліку пытаньні. Пасьля самастойнай працы навучэнцаў і самастойнага аналізу імі атрыманага выніку настаўнік з улікам шэрагу псыхоляга-пэдагагічных параметраў (узрост дзяцей,

ступень складанасці навучальнага матэрыялу і інш.) прапаноўвае той ці іншы сцэнар далейшых дзеянняў: напрыклад, пры адсутнасці дакладных адказаў на тры пытанні рэкамэндуе ўстрымацца ад заліку, папрацаваць над імі самастойна і здаць іншым разам. Калі падрыхтаваныя расплывістыя адказы на 4–5 пытанняў, вучань можа разьлічваць на адзнаку, не вышэйшую за «3», таму пэдагог можа дапамагчы яму вырашыць, што рабіць.

У чым эфэктыўнасць такой формы? Забяспечаная настаўнікам працэдура самаацэнкі дазваляе вучням выявіць узровень сваёй падрыхтоўкі па тэме (разьдзеле) і самому зрабіць выснову пра іх падрыхтоўку да заліку. Вучань пачынае разумець, што тут галоўнае не выпрабаваньне (здаў ці не здаў залік), не адзнака, а веды, для атрымання якіх ён вучыцца.

#### **4. АРГАНІЗАЦЫЯ САМААЦЭНКІ Ў ПРАЦЭСЕ АБАГУЛЬНЯЮЧАГА ПАЎТОРУ**

Настаўнік на папярэднім выніковаму паўтарэнню ўроку разам з вучнямі вылучае, напрыклад, тры кантрольныя пытанні па тэме і прапаноўвае навучэнцам паўтарыць неабходны навучальны матэрыял. Да ўроку ў адпаведнасці з пытаннямі рыхтуюцца тры тыпы картак, якія для зручнасці розняцца формаю ці маюць дакладнае абазначэнне: «1-е пытаньне», «2-е пытаньне», «3-е пытаньне». Кожнае заданьне можа быць прадстаўлена некалькімі варыянтамі рознай складанасці, што лёгка паказаць колерам картка.

Вучню прапаноўваецца выбраць картку самому, а ў выпадку цяжкасцяў яе памяняць. Карткі з выкананым заданьнем школьнік пакідае ў сябе да канца ўроку. Падчас выканання задання на этапе замацавання ведаў у выпадку цяжкасцяў навучэнец мае магчымасць зьвярнуцца да падручніка, дапаможнай літаратуры, пракансультавацца ў іншых дзяцей альбо настаўніка.

Такая працэдура вядомая, але можа ўзьнікнуць пытаньне: «Як праверыць такую колькасць картка?» У традыцыйным варыянце навучання для гэтага выпадку прызначалася група дарадцаў, якія разам з настаўнікам правяралі выканання заданняў, ацэньвалі, а потым іх абмяркоўвалі. Тут жа ідзе гаворка пра працэдуру самаацэнкі,

гэта значыць аб стварэнні сытуацыі, калі вучань правярае сам сябе. Таму вучням прапаноўваюцца і карткі з выкананым заданнем, з якімі яны спраўджаюць выкананую працу.

Калі ўзьнікае непаразуменне, вучні кансультуюцца з настаўнікам.

На заключным этапе працы павінен плянавацца час для самааналізу. Зьвяртаць увагу трэба пры гэтым ня толькі на колькасць вырашаных задачаў, узровень іх складанасці, але і на спосабы іх вырашэння, шляхі выйсця з цяжкасцяў. Ухваленне павінны атрымаць і тыя вучні, якія знайшлі неардынарнае вырашэнне задачы, і тыя, якія здолелі выйсці з мысленага тупіку, няхай нават іх вырашэнне не было арыгінальным.

Істотным момантам у самаацэнчнай дзейнасці зьяўляецца ўменьне вучня працаваць са зместам, які разглядаецца на ўроку, фіксаваць асноўныя моманты, вылучаць галоўнае на ўроку. Арганізаваць гэты працэс магчыма з дапамогаю наступных мэтадаў: «Зорнае неба», «Цягнік», «Урок адным словам».

### **Мэтад «Зорнае неба»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Арганізаваць працу навучэнцаў па асэнсаванні зместу і выяўленьні найбольш істотных ягоных аспектаў.
- Настаўніку атрымаць зваротную сувязь.

#### ***Матэрыяльнае забеспячэнне***

Каляровая папера фармату А1, каляровая папера фармату А4, клей-аловак, скоч.

#### ***На што варта зьвярнуць увагу***

- Сузор'і на небе павінны размяшчацца кампактна, каб можна было адмежаваць адну тэму ўроку ад іншай.
- Настаўнік можа мяняць заданні для навучэнцаў у залежнасці ад той інфармацыі, якую ён хоча атрымаць.
- Дадзены мэтад можа выкарыстоўвацца на працягу вывучэння цэлага тэматычнага блёку.

- Аб'ём тэксту на маленькіх зорках не павінен быць вялікім (1 сказ).

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

Настаўнік папярэдне вырабляе макет неба, які ўяўляе сабой аркуш чорнага ці цёмна-сіняга колеру фармату А1. Таксама неабходна нарэзаць зоркі дзвюх велічыняў:

1. Вялікія зоркі з кола дыямэтрам 15 см. На гэтых зорках настаўнік запісвае тэмы ўрокаў.

2. Маленькія зоркі (з кола дыямэтрам 8 см) рознай формы разьбіваюцца на блёкі. У кожным блёку знаходзяцца зоркі аднаго колеру й іх колькасць адпавядае ліку вучняў у класе. Істотна, каб кожны блёк меў пэўны непаўторны колер.

Настаўнік прыклеівае вялікую зорку на макет неба, папярэдне запісаўшы на ёй тэму ўроку. У канцы ўроку маленькія зоркі раздаюцца вучням, на якіх яны фіксуюць самае важнае, што ім запамнілася на дадзеным уроку. Скончыўшы выконваць заданьне, навучэнцы прыклеіваюць свае зорчкі побач зь вялікай зоркай, утвараючы сузор'е. Пасьля настаўнік ці хто-небудзь з вучняў агучвае змест зорчак.

## **Мэтад «Цягнік»**

### ***Мэтад дазваляе***

- Прэзэнтаваць зместы тэмы, курсу, параграфу.
- Арганізаваць працэс атрымання зваротнай сувязі.

### ***Матэрыяльнае забесьпячэньне***

Два-тры ватманы фармату А1, маркеры або фарбы, карткі (альбо post-it), скоч ці клей-аловак.

### ***Падрыхтоўка й правядзеньне***

На паперы малюецца цягнік. Кожны вагон адпавядае разьдзелу. На вагонах малююцца вакенцы, якія адпавядаюць колькасці тэмаў у разьдзеле. Назвы разьдзелаў пішуцца на паравозе. Падрыхтаваны



«Цягнік» вывешваецца ў клясе. Кожная пройдзеная тэма ўпісваецца ў адпаведнае вакенца. Для кожнага ўроку настаўнік рыхтуе карткі (чвэрць аркушу фармату А4 альбо post-it) па колькасці навучэнцаў у клясе.

Сканчаючы ўрок, настаўнік прапануе кожнаму вучню на картках зафіксаваць галоўныя думкі, ідэі, што спадабалася ці не спадабалася на ўроку. Пасля карткі мацуюцца ў адпаведнае вакенца вагона.

### **Мэтад «Урок адным словам»**

#### ***Мэтад дазваляе***

- Ацаніць вучням змест і дзейнасць на ўроку.
- Настаўніку атрымаць зваротную сувязь, якая фіксуе найбольш важныя для навучэнцаў моманты ўроку.

#### ***Матэрыяльнае забеспячэнне***

Аркуш паперы фармату А1, скоч, маркеры.

#### ***На што варта звярнуць увагу***

Выбранае вучнем слова не павінна насіць абстрактны характар, а найбольш дакладна характарызаваць выбраны аспект.

#### ***Падрыхтоўка й правядзенне***

Настаўнік у канцы ўроку вывешвае аркуш паперы фармату А1, просіць вучняў зафіксаваць тое, што больш за ўсё спадабалася на ўроку: змест, мэтад, атмасфера, што найлепш за ўсё ўдалося зрабіць падчас уроку. Выбраны момант вучні павінны назваць адным словам, якое змястоўна раскрывала б зроблены выбар. Настаўнік фіксуе назыўное слова на аркушы і пры неабходнасці просіць навучэнцаў яго пракаментаваць.

### **Літаратура**

1. Аллеман Джанет, Брофи Джир. Оценка при обучении методами социального конструктивизма.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984.

3. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: 2000.
4. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М., 2000.
5. Липкина А.И., Рыбак Л.А. «Критичность и самооценка в учебной деятельности». – М.: Просвещение, 1968.
6. Максимова Н.Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника // Вопросы психологии. – 1983. – №5. – С. 42–47.
7. Материалы семинара по оценочной деятельности. – Гродно. 18–19. 04.2001.
8. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников: Сборник научных трудов. / Под редакцией Е.Д. Божович. – М.: Новая школа, 1995.
9. Шаталаў В.Ф. Куды і як зніклі тройкі. – Мн.: Прагрэс, 1988.