

Методические рекомендации для учителей и администрации основной школы по переходу на новые образовательные результаты и их оценивание

1. Классификация образовательных результатов

Федеральные государственные стандарты начального и основного общего образования закрепляют представление о качестве образования через описание результатов образования.

Помимо предметных результатов ФГОС вводит метапредметные и личностные результаты образования учащихся. При этом предметные и метапредметные результаты учащихся подлежат персонифицированной оценке, тогда как личностные результаты учащихся персонифицировано не оцениваются.

1.1. Предметные результаты обсуждаются теперь не только на уровне знаний, умений и навыков учащихся. В первую очередь обсуждается освоение предметного содержания с точки зрения формирования определенных уровней мышления, проявляющихся на материале данного предмета. Таких уровней выделяют три. Репродуктивный (исполнительский) уровень, рефлексивный и функциональный уровень (уровень переноса).

Репродуктивный уровень освоения предмета предполагает, что учащийся освоил действие по образцу, знает, как добиться результата, какой алгоритм выбрать для решения той или иной стандартной задачи.

Рефлексивный уровень предполагает освоение учащимся существенного основания способа действия. Это выражается в том, что учащийся способен самостоятельно построить алгоритм решения задания.

Функциональный уровень характеризуется становлением «культурной непосредственности» действия. Освоение учащимися предметного содержания на этом уровне предполагает возможность переноса способа действия, развернутого на данной предметном содержании на другие содержательные области и даже на другие предметы.

Новое понимание предметных результатов образования предполагает наличие новых форм освоения этого содержания и новых инструментов оценки качества достижения таких образовательных результатов.

1.2. Метапредметные результаты образования – это совершенно новые результаты образования, освоение способов формирования и оценки которых сейчас идет полным ходом.

Разумеется, способность учащегося применять знания на практике, умение коммуницировать, ставить перед собой учебные задачи и добиваться решения этого формировались и раньше. Но только в новых ФГОС такого рода феномены образования закреплены, обсуждаются именно как результаты.

Существует несколько классификаций метапредметных результатов. Разница в этих классификациях несущественная. Все метапредметные результаты образования общего образования делятся на:

учебные (регулятивные) результаты, которые характеризуют умение учащегося учиться, ставить и достигать цели в образовании, управлять своим временем, самостоятельно оценивать степень освоения предметного содержания и т.д.;

информационные результаты, определяющие способность учащегося находить информацию, использовать ее, интерпретировать, понимать и т.д.;

коммуникативные результаты, определяющие способность учащегося вступать в продуктивную коммуникацию со сверстниками, взрослыми людьми; использовать знание и спо-

способности другого человека как ресурс, конструктивно воспринимать критику и уметь высказывать конструктивное критическое суждение.

Основная проблематика введения в систему образования новых образовательных результатов, связана с *освоением учащимися и учителями новых, деятельностных форм образования, с разработкой и освоением новых инструментов оценки результативности образования в части достижения учащимися метапредметных результатов.*

1.3. **Личностные результаты** также переведены новыми ФГОСами из статуса феноменов в статус обязательных результатов. При этом оценивание личностных результатов не должно быть персонифицировано. По сути это означает, что мы можем оценивать только условия, которые создает образовательная организация для формирования тех или иных личностных образовательных результатов у учащихся.

Проблемы с введением личностных результатов в систему образования те же, что и с введением метапредметных результатов. Необходимо таким образом *проектировать, создавать основную образовательную программу образовательной организации и систему оценки качества образования, чтобы обеспечить непрерывный мониторинг оценки создания условий формирования личностных результатов учащихся.*

2. Результаты мониторинга формирования учебно-предметных компетенций у учащихся в начале 7-го класса

2.1. В октябре 2013 года был проведен региональный мониторинг учебно-предметных компетенций на начало обучения учащихся в 7-м классе после двух лет обучения в основной школе. Было проведено оценивание предметных образовательных результатов по математике, русскому языку и естествознанию по сравнению с результатами двухгодичной давности (5 класс)..

В мониторинге образовательных результатов приняли участие 493 учащихся 7-х классов из 25 школ _____ 31 класса

Обращает на себя внимание, что количество учащихся писавших естествознания ниже, чем по русскому языку и математике. Перевес в предпочтении выбора работ по математике и русскому языку означает, в первую очередь, что учащиеся не уверены в своих естественнонаучных знаниях. Это связано с разнообразием и несогласованностью программ по естествознанию. Сами учителя испытывают сложности, когда предлагаемые в качестве контроля задания по естествознанию не согласуются с программами, по которым они преподают.

Общее количество полностью решенных заданий в различных предметах составили от 20 до 25%. Количество частично решенных заданий в различных предметах колеблется от 18 до 22%. Соответственно, общее количество задач, понятых учащимися и к решению которых они приступили, составляет в разных предметах от 38 до 47%.

Достаточно невысоких процент выполнения заданий связан, в первую очередь с тем, что уровень сложности заданий был высок. Во всех заданиях, так или иначе, присутствовали элементы функционального уровня заданий. Авторы заданий специально включили задания функционального уровня в мониторинговое исследование. Необходимо было отследить сформированность предметных умений у учащихся на всех уровнях – репродуктивном, рефлексивном и функциональном.

При анализе качества выполнения работ по предметам была произведена декомпозиция заданий на отдельные учебные действия. Выяснилось, что существует пересечение «проблемных мест» в части сформированности отдельных учебных действий в разных предметах.

Самые большие сложности учащиеся испытали при выполнении заданий, в которых требовалось продемонстрировать: умение моделировать; умение связно излагать свои мысли; умение работать со схемами; умение работать с текстом.

Следует обратить внимание, что есть корреляция между сложностями, возникшими у учащихся при выполнении предметных и метапредметных заданий.

В первую очередь сложности возникают у учащихся как с самой процедурой моделирования в различных предметах, так и с интерпретированием готовых моделей. Учителям необходимо обратить внимание, что моделирование как навык, как освоенный способ действия может формироваться на материале различных предметов. Необходимо включать этот вид деятельности в занятия с детьми с первого класса, работая сначала с чужими, готовыми моделями, постепенно осваивая приемы и способы моделирования.

Во-вторых, сложности возникают у детей с созданием оригинального текста, с пониманием текста (текста задач, в том числе), с интерпретированием и рецензированием текста другого автора. Следует обратить внимание, что речь идет не о каких-то сложных видах работы с текстом (это задача, которая должна решаться в старших классах), а лишь о предварительной, пропедевтической работе, которую необходимо делать во всей полноте на несложных заданиях.

Задания, требующие от детей способности понимания и интерпретирования в значительной части смыкаются с заданиями, используемых в международных сопоставительных исследованиях PISA и PIRLS. Для нас это означает две вещи: с одной стороны, задания сопоставительных исследований можно использовать как тренировочные, учебные в работе с детьми. С другой стороны, необходимо понимать, что формирование у учащихся метапредметных образовательных результатов, связанных с пониманием и интерпретированием текста, позволит учащимся в будущем быть успешными в выполнении заданий международных сопоставительных исследований.

3. Деятельностные форматы образования.

Достижение новых образовательных результатов учащимися невозможно вне деятельностных форм образования.

К сожалению, часто учителя из всего арсенала деятельностных форм знают только групповую работу. При этом понимают и используют ее однобоко. Всякий раз, когда возникает возможность, такие учителя разбивают учащихся на группы для решения стандартных задач, или блоков стандартных задач. При этом нарушается главный принцип групповой работы: в группах должны решаться только такие задачи, которые невозможно решить в одиночку или в парной работе. К таким задачам относятся:

учебные задачи, требующие понимания условий, реконструкции предметного действия, стоящего за условиями, самого предметного действия и анализа результатов;

задачи, требующие доопределения условий;

задачи настолько объемные, что один учащийся не может справиться со всем объемом работы за отведенное время;

задачи, требующие позиционного виденья проблемы, и т.п.

Все вышеперечисленные типы задач работают на формирование предметных и метапредметных результатов, поскольку требуют осмысленного, целевого вступления в содержательную коммуникацию с другими учащимися, удержания задачи, понимания и т.д.

К деятельностным форматам, делающим усилия учителя по достижению образовательных результатов более эффективными, относятся, ставшие уже традиционными, проектная и исследовательская работа учащихся. Сущность проектной и исследовательской деятельности большинством учителей уже понята и принята. К сожалению, большинство учителей не могут самостоятельно проектировать конкретные исследовательские модули, не могут

выстроить весь учебный материал в виде разворачивания последовательности проектов и исследований, а «банк» таких исследований и проектов для учащихся в начальной школе очень беден.

Большое значение все больше приобретают такие современные деятельностные форматы работы с учащимися, как:

полевые исследования, когда организуются образовательные экспедиции и туры с совершенно определенными познавательными и исследовательскими целями;

измерительные практикумы, когда учащимся предлагается решить сложные измерительные задачи (найти количество песчинок в стакане, на футбольном поле, толщину волоса или тонкой проволоки, расстояние от глаза наблюдателя до флага на флагштоке, скорость падения камня, время одного качания веревочной качели и т.п.);

межпредметные погружения, когда происходит интеграция учебного материала, создание общего межпредметного содержания;

метапредметные погружения, когда материалом работы учащихся становятся метапредметные понятия, такие как «задача», «понимание текста», и т.п.;

межвозрастные проекты, погружения, экспедиции, когда присутствие в одной группе учащихся разного возраста обеспечивает наличие разных взглядов на одну и ту же проблему и, кроме того, обеспечивает появление такого психологического эффекта как возрастная самоидентификация.

Введение различных деятельностных форматов позволяет не только обеспечить, гарантировать появление метапредметных и предметных результатов. Грамотное, квалифицированное использование деятельностных форматов в образовании позволяет значительно «уплотнить», экономить учебное время. Поскольку позволяет одновременно решать целый комплекс учебных, образовательных и психологических задач.

Тренинговые работы по отработке навыка в той или иной предметной теме также становятся деятельностными формами, если мы используем тренинг для формирования предметной рефлексии через способность к самооцениванию.

4. Мониторинг, формирующее оценивание. Самооценивание.

Принципиально новое значение получают оценочные процедуры. В первую очередь, речь идет о необходимости осваивать инструментарий для оценки новых образовательных результатов.

Существуют требования к системе оценки качества на уровне образовательного учреждения, к инструментарию и к мониторинговым процедурам.

4.1. Во-первых, оценивание должно быть формирующим. Это означает, что сама процедура оценивания должна быть встроена в учебный процесс. Каждое задание, которое дает учитель, служит не только и не столько для оценки образовательных результатов, сколько является обучающим материалом. Иначе говоря, все задания, предлагаемые учащимся, служат для двух целей – для обучения и для оценивания достижения образовательных результатов.

В ситуации образовательного события результаты, продемонстрированные учащимися, могут быть оценены учителем напрямую, за счет прямой фиксации наблюдения. Это обычная ситуация – любой учитель видит, что происходит с тем или иным учеником, с его личностным становлением и становлением его предметных и метапредметных умений. Проблема заключается в том, чтобы сделать результаты собственного наблюдения отчуждаемыми, представимыми для других людей: учителей, родителей, самих детей.

Например, наиболее распространенные инструменты оценки метапредметных результатов – оценочные листы и задачи.

Еще одно свойство формирующего оценивания связано с приобретением учащимися навыка самооценивания и превращения процедуры оценки в способ обеспечения обратной связи между учащимся и учителем.

Только в случае, если у учащегося есть возможность самому определять степень освоения им учебного материала, есть возможность самому определять, какую часть выполненной работы можно предъявлять учителю для оценки, могут возникнуть предпосылки для возникновения у учащегося адекватной, конструктивной самооценки и рефлексии.

4.2. Во-вторых, оценивание должно быть динамическим. Это означает, что учителя должны интересоваться не столько актуальные предметные и метапредметные результаты образования детей, сколько динамика изменения этих результатов. Такой подход к оцениванию позволит учителю получать информацию о том, как движется в предмете, как развивается тот или иной конкретный ребенок. При этом эта информация будет отчуждаема, передаваема другим учителям, родителям учащегося.

Обеспечение динамического оценивания в образовательной организации – одна из задач организации СОКО на школьном уровне, которая подразумевает оценку стартового состояния учащихся на каждой из ступеней, режимы и регламенты оценочных процедур, освоение и (или) разработку заданий для такого типа процедур, освоение учителями механизмов интерпретации результатов такого мониторинга.

4.3. В-третьих, всякого рода оценочные процедуры, мониторинги должны обладать управляющей функцией по отношению к качеству образования. Это значит, что любая оценочная процедура должна быть встроена в общешкольную систему оценки качества. Любая оценка, полученная ребенком в том или ином виде, должна быть сигналом в систему – как происходит достижение целей, результатов, заявленных образовательной организацией в основной образовательной программе.

Это будет возможно, если будет выстроена общая, единая система оценки качества на уровне образовательной организации, если будут освоены (разработаны) инструменты для оценки всех типов образовательных результатов, если будут унифицированы режимы и регламенты оценочных процедур на всех ступенях образовательного процесса.

5. Инструменты оценки новых образовательных результатов.

5.1. Оценка динамики изменения предметных результатов.

Для того чтобы осуществить динамическое оценивание освоения детьми предметного содержания на трех уровнях (репродуктивном, рефлексивном и функциональном), необходим специальный инструментарий.

Наиболее разработанный инструментарий такого типа называется – SAM. Есть и другие инструменты для оценки индивидуального прогресса школьников.

Инструменты этой группы – наборы трехуровневых заданий, которые могут быть сгруппированы различным образом (объединены сюжетом, темой, предметным направлением и т.п.). Учащиеся решают эти задачи и, в зависимости от методики использования инструмента, происходит интерпретирование результатов этого решения - количества решенных задач, других параметров.

Результаты первичной диагностики представляются тремя числами, характеризующими освоенность учащимся предметного содержания на каждом из уровней.

Вторичная диагностика достижений учащимися уровней мышления проводится через определенный период, например через год.

Сравнение двух результатов диагностики позволяет оценить как динамику изменения результатов учащегося на каждом из уровней (линейное приращение), так и динамику изменений результатов между уровнями (уровневый прогресс).

Наиболее сложные инструменты позволяют показать уровень мышления, который учащийся устойчиво демонстрирует на обоих срезах, и позволяют показать - какой уровень мышления находится у учащегося в стадии освоения. Эти инструменты могут оценивать не только динамику изменения результатов, но и делать определенные прогнозы относительно дальнейшего развития учащегося, освоения им более высоких уровней.

Эти инструменты позволяют строить профиль освоения различных уровней мышления, как для отдельного учащегося, так и для класса в целом и для параллели классов.

К сожалению, тщательно разработаны задания этого инструментария только по математике, русскому языку и естествознанию. Для оценки сформированности уровней мышления учащихся на другом предметном материале необходимо научиться самостоятельно разрабатывать диагностические задания.

5.2. Наиболее распространенный инструмент оценки наблюдаемых метапредметных результатов – образовательное событие, в котором метапредметные образовательные результаты оцениваются с помощью оценочных листов. Оценочный лист – это таблица, где в первом столбце по вертикали расположены фамилии детей, а в первой строке по горизонтали – параметры оценки. Параметры оценки выбираются в зависимости от того, какие цели оценивания ставит перед собой учитель. В самом простом случае в качестве параметров выбираются метапредметные образовательные результаты, перечисленные во ФГОС.

Для того, чтобы сделать оценочные листы эффективным инструментом мониторинга и соблюсти принцип формирующего оценивания, необходимо соблюдать следующие правила:

- количество параметров оценивания не должно превышать семи – десяти. Слишком большое количество параметров не позволяет фиксировать внимание учителя на проявлении определенных образовательных результатов;

- параметры оценивания должны соответствовать тем образовательным результатам, которые учитель планирует проявить (или зафиксировать, увидеть) в данном образовательном событии;

- параметры оценивания, внесенные в оценочный лист должны согласовываться с параметрами оценивания, принятыми в данном образовательном учреждении и в данном профессиональном сообществе. Это значит, что список параметров оценивания должен быть разработан коллективом учителей данного образовательного учреждения и, в первую очередь, учителями данной образовательной ступени;

- язык обозначения параметров должен быть понятен учащимся;

- критерии оценивания (за что, в каком случае ставится то или иное количество баллов), а в идеале и набор параметров, должны разрабатываться вместе с учащимися. В этом случае проявляется вторая составляющая формирующего оценивания – формирование способности учащегося к самооценке. Как минимум, до учащихся должны быть доведены параметры и критерии оценивания;

- должны быть образовательные события, в которых составляющая, направленная на формирование способности самооценивания должна быть доминирующей. В этом случае происходит проектирование параметров оценивания с детьми, и после проведения образовательного события происходит подробный анализ полученных результатов. Анализ полученных результатов может происходить как публично, в общем пространстве класса, так и индивидуально, с каждым ребенком отдельно. Возможна ситуация, когда анализ результатов оценивания делается исключительно по запросу учащегося;

индикаторов оценивания (количества баллов, выставляемых при выполнении тех или иных критериев) должно быть немного, максимум от 0 до 5. Большее «дробление» критериев неадекватно этому типу инструмента. Для начальной школы рекомендуется еще меньшее количество критериев оценивания данного параметра, а значит и баллов – индикаторов (от 0 до 3);

по возможности необходимо стремиться к тому, чтобы образовательные результаты, проявляемые в данном образовательном событии, оценивали два или более учителей. Это необходимо, с одной стороны, для усиления объективности оценки. А с другой стороны, согласование учителями параметров и критериев оценивания само является фактором формирующего оценивания и работает на формирование у учителей общего представления о качестве образования.

результаты оценивания сформированности метапредметных результатов должны накапливаться. Это необходимо, чтобы учителя, работающие на данном классе, с данным ребенком видели динамику изменения сформированности тех или иных образовательных результатов. Необходимо делать динамическое представление (в виде графиков, таблиц) динамики образовательных результатов. Это наиболее просто достигается в том случае, если образовательное учреждение существует в электронной образовательной системе. Большинство существующих электронных образовательных систем автоматически агрегируют образовательные результаты, и представляют их в графическом виде.

5.3. Второй распространенный инструмент оценивания метапредметных результатов – **задачи, имеющие предметную направленность**. Эти задачи отличаются от предметных задач функционального уровня тем, что результаты решения таких задач могут интерпретироваться и для оценки достижений учащегося в предмете и для оценки метапредметных результатов.

Необходимо, чтобы учителя научились не только пользоваться такими задачами для осуществления мониторинга метапредметных достижений учащихся, но и могли адекватно интерпретировать результаты такого мониторинга, но и могли сами создавать задачи такого типа.

5.4. Требования к инструментам мониторинга с точки зрения возможности использования его для самооценивания учащихся.

Одно из основных требований к инструментарию мониторинговых процедур – соблюдение принципа формирующего оценивания, и в частности – возможность использовать инструментарий в процедурах самооценивания для формирования у учащихся как предметной, так и общей способности рефлексии.

Параметры и критерии оценивания оценочных листов, которые используются учителями для оценивания метапредметных результатов обучения должны обсуждаться с учащимися и их родителями на всех этапах обучения, с первого класса. Это означает, что язык формулирования определения параметров и критериев должен быть понятен учащимся. Параметры и критерии оценивания не должны вызывать непонимания. После проведения оценочной процедуры результаты оценивания должны обсуждаться с учащимися как в целом по классу, группе, так и индивидуально, с каждым из учащихся.

С определенного возраста необходимо привлекать учащихся к формированию оценочных листов, обсуждая с ними параметры оценивания как параметры эффективности работы в группе каждого участника и эффективности работы группы в целом. При этом набор параметров и критериев должен меняться по мере взросления детей, усложнения их языка, понятийных рядов, усложнения способа мировосприятия, усложнения представлений о собственных способностях, умениях, требованиях к себе и окружающим.

Параллельно с самооцениванием должно происходить и взаимооценивание. Виденье себя, своих способностей, своего места в группе не может происходить в отрыве от виденья

другого человека и в видении себя другим человеком. Постоянное соотнесение самооценки и оценки, которую дают учащемуся другие участники группы и учителя – основной инструмент формирования самооценивания.

Для формирования предметной рефлексии необходимо регламентировать процедуры оценивания с точки зрения самооценивания учащихся. Учащийся должен знать, что он может показать учителю только ту часть задания, которую считает готовой, полностью выполненной. Ученик должен иметь возможность исправить неправильно выполненное задание. Выполнять его в собственном темпе. При этом он должен понимать и про временные рамки своей свободы и про ответственность. Это значит, что режимы, регламенты оценочных процедур должны постоянно обсуждаться с детьми, вместе с ними формироваться и создаваться. Принципиальным является и то, что режимы и регламенты оценочных процедур должны постоянно меняться, по мере взросления детей.

Разумеется, такой подход к оценке предметных и метапредметных результатов образования учащихся приводит к обесмысливанию пятибалльного оценивания. Оценка должна быть информативной, «говорящей», позволяющей осуществлять обратную связь от учителя к учащемуся, от учащегося к его учебным успехам.

Возможно совмещение различных систем оценивания в одном классе, для одной группы учащихся. Так оценка предметных достижений учащегося (как вариант), может выглядеть как три числа, характеризующих процент выполнения учащимися заданий определенного уровня (репродуктивного, рефлексивного, функционального).

Оценка метапредметных достижений может выглядеть тоже как число, характеризующее процент достигнутого балла от максимально возможного, получаемого в данном оценочном листе или в данной оценочной процедуре.

Еще одна характеристика системы оценки качества на школьном уровне – большой объем оценок, позволяющих отслеживать, фиксировать динамику изменения (роста или деградации) индивидуальных достижений учащихся. Разумеется, это возможно только в том случае, если в образовательной организации есть единая электронная система, позволяющая в автоматическом режиме, по заданным параметрам выстраивать профили отдельных учащихся, параллелей, классов, групп и т.д.

6. Работа с родителями, вовлечение их в образовательный процесс

Огромное значение имеет при реализации новых образовательных стандартов работа с родителями. Их необходимо привлекать не только к, ставшими уже традиционными внеурочным видам деятельности, но и:

к формированию системы оценивания и самооценивания на уровне класса, параллели, школы;

к обсуждению параметров и критериев оценивания сформированности метапредметных результатов;

к совместному проектированию новых образовательных форм и форматов;

к проведению образовательных мероприятий и оценочных процедур в качестве групповодов, экспертов;

к тьюторскому (и в этом смысле осознанному и осмысленному) сопровождению образовательной траектории своего ребенка.

7. Требования к образовательной среде.

Для эффективного достижения образовательных результатов необходимо, чтобы образовательная среда соответствовала целям и задачам достижения новых образовательных результатов.

И дело не только в наличии в школе быстрого интернета, доступного wi-fi, хорошо оснащенных лабораторий. Речь идет скорее об общей структуре образовательного процесса и формах работы с детьми:

- наличии в школе тьюторов или учителей, выполняющих тьюторскую функцию;
- возможность осуществлять индивидуализацию образования уже в начальной школе, через индивидуальные консультации, грамотное сочетание различных видов работ;
- возможность осуществлять в школе различные виды внеурочных форм занятий с учащимися: проектов, исследований, погружений и т.п.;