

РАЗДЕЛ 3

Рекомендации для учителей использованию результатов оценки учебно-предметных компетенций обучающихся основной школы

Инновационное содержание образования, ориентированное на индивидуальный прогресс ребенка, требует обновления педагогических технологий и введения новых инструментов измерения индивидуального движения ученика. Наш интерес состоит не столько в динамике усвоения навыков оперирования учебным материалом по образцу, сколько в тех достижениях, которые отвечают притязаниям и учителей, и учащихся, и выходят за границы собственно традиционной школьной успешности. Последнее время эти достижения называют компетентностью. Учебный предмет должен быть устроен так, чтобы ребенок, изучая его, мог чувствовать свое приращение в предмете, свою динамику, свое «могу».

В настоящее время можно описывать первые пробы использования трехуровневых задач в учебном процессе в качестве измерителей индивидуального прогресса учащихся.

В данном материале показано, как можно использовать такие задачи

- во время текущего контроля,
- во время тематического контроля,
- в домашней работе,
- в работе на уроках.

Важно сделать следующее замечание: научить решать задачи второго, а тем более третьего уровня через готовый алгоритм действия, образец, т.е. напрямую, невозможно. К примеру, школьника учили для вычисления площади прямоугольника пользоваться формулой $S = a \cdot b$, не разбираясь совместно с ним, что такое площадь фигуры, в чем ее смысл. Этому ученику будет сложно выполнить задание даже второго уровня: «Все стороны прямоугольника уменьшили в 2 раза. Во сколько раз уменьшилась площадь прямоугольника?» В описанном задании не даны стороны фигуры, а значит вычислить площадь прямоугольника по формуле невозможно. Для решения требуется

проанализировать ситуацию, например, преобразовав формулу, т.е. разделив a на 2 и b на 2, но ученику начальной школы это вряд ли удастся. Построить же геометрическую модель школьник может, но для этого он должен *понимать*, что такое площадь фигуры, знания одной формулы будет недостаточно:

Мы предполагаем, что трехуровневые задачи помогут в работе тем педагогам, которые используют в своей работе проблемные методы или программу развивающего обучения.

Эволюция оценочных процедур

Проведенный мониторинг показал, что учащиеся 7-х классов привыкли к определенному формату проведения подобных работ: набор небольшого количества заданий, которые делаются последовательно без применения каких-либо «стратегий», по ходу выполнения заданий учащиеся не комментируют свои способы решения, не формулируют вопросы (письменно), если возникают в ходе выполнения работы. Кроме этого за последние годы привыкли к работам, которые носят классический «тестовый» характер с выбором одного правильного ответа или кратким ответом. Учащиеся разучились письменно рассуждать, описывать ход решения задачи, искать интересные и эффективные способы решения той или иной задачи.

К сожалению, только 1,2% от всех учащихся, участвующих в мониторинге, воспользовались возможностью оставить свой комментарий к отдельным заданиям или сформулировать «умный» вопрос. Но даже у этого процента учащихся половина комментариев и вопросов носили формальный характер типа «я этого не знаю», «мы этого еще не проходили».

Таким образом, проведенный мониторинг показал, что учащиеся:

- 1) не владеют приемом «просмотрового» чтения, сразу приступают к решению задач последовательно, не смогли определить особенность структуры работы (трехуровневые задачи), а отсюда работа выполнялась так, как в пятом классе и даже в начальной школе;

- 2) формально осуществляют прогностическую оценку, выбор последовательности решения задач;
- 3) при возникновении трудностей в ходе решения задачи не в состоянии сформулировать образовательный запрос, оставить комментарий к тексту задачи. Учащиеся не считают такую работу учебной и необходимой для формирования умения учиться как базового умения в метапредметных образовательных результатах

Итак, как правило, в процессе изучения нового раздела (темы) педагог проводит проверочную работу, состоящую из заданий, аналогичных тем, которые были изучены. Такая работа необходима для того, чтобы провести анализ хода формирования знаний и умений учащихся и вовремя скорректировать учебный процесс и не более того.

Мы же предлагаем во время изучения какого-либо тематического раздела работу, которая состоит не только из типовых заданий учебника, а выстроена с опорой на состав изучаемого предметного (математического, лингвистического и естественно-научного) действия. Для учителя результаты выполнения такой работы необходимы не столько для понимания хода формирования навыка, сколько для анализа ситуации детского понимания. Результаты позволяют увидеть, на каком уровне мышления находится каждый из учеников, и какая коррекционная работа требуется в дальнейшем. Причем коррекция возможна как относительно детей, так и относительно способа введения понятия или действия.

Подобные работы необходимо начинать вводить уже в начальной школе, когда ученики могут сами прочитывать и понимать задание, но если в начальной школе этому направлению работы не уделяли учителя особого внимания, то 5-6 класс должен стать «полигоном» для формирования других оснований для системы контрольно-проверочных действий.

Для достижения необходимых эффектов от заявленного подхода к конструированию проверочных работ в образовательной практике оценивание должно носить формирующий характер, которое предполагает выполнение двух

функций: диагностики и коррекции без общепринятой пятибалльной шкалы оценки в школе.

Рекомендации к составлению проверочной трехуровневой работы.

Трехуровневая работа состоит из заданий, предполагающих три уровня работы с изучаемым действием. Заданий первого уровня должно быть несколько, их подбор и количество связаны со стандартными требованиями к изучению темы. Это могут быть задания, выполняемые в один, два или три шага, главное, чтобы их можно было выполнить, опираясь на внешние признаки, на формализованный образец (шаблон, правило) действия. Эти задания должен выполнить подросток, который опознает тип задания и понимает формальную сторону действия.

Заданий второго уровня может быть одно-три. В них должна отражаться сущность изучаемого действия; для их решения ученик должен определять способ действия, ориентируясь не на внешние признаки задачи, а на лежащее в ее основе существенное (предметное) отношение. Поэтому в задании могут быть провокации, лишние данные, недостающие условия, буквенная символика, которая не используется, как правило, в школе.

Для третьего уровня достаточно одного задания, поскольку для его выполнения школьник должен свободно владеть способом действия. Это отражается в том, что ученик умеет преодолевать стереотип, анализировать, координировать действия, доопределять, преобразовывать условия задачи для применения известного способа (например, преобразовывать модель), либо конструировать, «изобретать» из известных способов новый. Поэтому задание третьего уровня также содержит различные провокации, кажущиеся недоопределенности, включает в себя, как правило, несколько предметных отношений.

В целом количество заданий должно определяться содержанием проверяемого учебного материала и соответствовать формальным требованиям к

выполнению проверочной работы: это один стандартный урок (5-6 класс) и два урока (7-9 классы).

В проверочной работе отличие заданий по уровням никак не помечено. Это связано с тем, что ученики должны осознанно подходить к выбору заданий, уметь самостоятельно выделять те задания, с которыми могут справиться, не боялись более сложных заданий (в общепринятых контрольных работах, где сложное задание помечено звездочкой и является дополнительным, ученики не всегда приступают к его выполнению, потому что оно необязательное и трудное).

Приведем пример работы по теме «Периметр прямоугольника»:

Проверочная работа «Периметр прямоугольника»

Задание 1.

Стороны прямоугольника 4 см и 10 см. Найдите периметр этого прямоугольника. Отметьте правильный ответ.

А) 40 см Б) 14 см В) 80 см Г) 28 см

Задание 2.

Ширина прямоугольника 3 см, длина в 2 раза больше. Найдите периметр этого прямоугольника.

Задание 3.

Найдите длину прямоугольника, если известно, что его ширина равна 2 см, а периметр 12 см.

Отметь правильный ответ.

А) 4 см Б) 10 см
В) невозможно решить задачу Г) 5 см

Задание 4.

Ширину прямоугольника увеличили на a сантиметров. На сколько сантиметров увеличится периметр этого прямоугольника? Отметь правильный ответ.

А) невозможно решить задачу

Б) на a см

В) на $a \cdot 2$ см

Г) на $a : 2$ см

Задание 5.

Периметр первого прямоугольника меньше периметра второго прямоугольника на 20 см. У первого прямоугольника увеличили длину на 12 см. На сколько сантиметров стали отличаться периметры этих прямоугольников?

Запиши свои рассуждения.

Первые три задания проверяют первый уровень освоения способов нахождения периметра фигуры. Задания выглядят как типовые задачи из любого учебника математики. Для верного выполнения ученик должен знать формулу вычисления периметра прямоугольника или иметь представление о периметре фигур и знать, как выглядит прямоугольник. Он может находить периметр по формуле или прямым сложением данных. Верное выполнение заданий свидетельствует о том, что ребенок может применять изученную формулу (или представление о периметре) в типичной ситуации.

Второе и третье задания несколько сложнее по сравнению с первым, но, тем не менее, они проверяют наличие у школьников первого уровня предметного действия. Усложнение связано с тем, что при выполнении этих заданий, в отличие от первого, требуется дополнительное действие (нахождение длины); третье задание, кроме того, является обратным по отношению к первому (по известному периметру и одной из сторон необходимо найти неизвестную сторону).

Четвертое задание – второго уровня, поскольку имеет провокационное устройство: кажущаяся нехватка данных (нет ни длины, ни ширины прямоугольника), кроме того, условие увеличения одной из сторон на a сантиметров приводит к тому, что «хочется» периметр увеличить тоже только на

a сантиметров. Неправильное выполнение задания показывает, что школьники не анализируют данные, не выделяют провокацию. Можно утверждать, что дети освоили формальные представления о периметре фигур, т.е. могут применить правило или формулу нахождения периметра, но истинного понимания периметра у них нет. Верно выполняют задание чаще всего те, кто изображает фигуру, хотя напрямую в задании не сказано «изобрази чертеж».

Пятое задание – это задание третьего уровня, так как оно кроме провокаций, подобных предыдущему заданию, требует переосмысления модели. Простое изображение двух прямоугольников (*a*, значит, и прямое представление их периметров) не помогает решить задачу, а представление периметра с помощью отрезка (его «вытягивание») дает видимое представление об ответе. Но при изображении периметров двух прямоугольников с помощью двух отрезков от ребенка требуется способность одновременно удерживать два действия: изменение одного отрезка и его сравнение с длиной другого.

В ходе учебного процесса нецелесообразно давать проверочные работы объемные. Работы по объему не большие, но очень глубокие по содержанию, чтобы можно было успеть попробовать ученику порешать каждую задачу.

Рекомендации к анализу и оцениванию трехуровневой проверочной работы.

Поскольку данная работа необходима для оценки хода изучения темы, для определения того, как ребенком присваивается изучаемое средство, то для ее оценивания не применяется обычная пятибалльная система.

Каждое задание оценивается в один балл, т.е. за правильное решение ребенок получает балл, за любую ошибку или пропуск задания – 0 баллов. Подсчет и анализ результатов по каждому уровню происходит отдельно, т.е. учитель заполняет подобную таблицу 1:

Таблица 1

Результаты проверочной работы

№	Ф.И. ученика	результаты выполнения заданий (в баллах)					общее кол-во баллов каждого уровня (процент выполненных заданий)		
		1	2	3	4	5	1 уровень (всего 3 задания)	2 уровень (всего 1 задание)	3 уровень (всего 1 задание)
1	Иванов Петр	0	1	1	1	0	2 (67%)	1 (100%)	0
2	Петров Иван	1	1	1	0	0	3 (100%)	0	0
...	...								
кол-во справившихся с заданиями (в %)		75 %	60 %	75 %	50 %	20 %			

Нижняя строка показывает, какой процент учеников справился с каждым из заданий. Если более 30% учеников не выполнили какое-либо из заданий первого уровня, то учителю следует вместе с детьми на уроке проанализировать ошибки и вернуться к введению изучаемого понятия. Если таких учащихся меньше 30%, анализ проводится в индивидуальном порядке. Для этого используются специальный тип урока – урок-мастерская.

По результатам трехуровневой работы можно выделить **4 группы учащихся** относительно показателей выполнения заданий первого, второго и третьего уровней. Если для какого-либо уровня имеется три или более заданий, то высоким показателем считаем выполнение 75% и более от всех заданий данного уровня, а низким – это 35% и менее от всех заданий данного уровня.

Если в работе два задания какого-либо уровня, то выполнению обоих заданий присваивается высокий уровень, выполнение одного задания (т.е. 50% выполнения) или невыполнение – низкий уровень. Если для какого-либо уровня предложено одно задание, то высокий показатель – это выполнение одного задания, низкий показатель – невыполнение этого задания.

Выделим *группы учащихся* относительно высоких и низких показателей:

Первая группа учащихся – низкий результат выполнения заданий всех трех уровней. Эти школьники отличаются несформированностью основных умений. В типовых задачах они допускают ошибки, не всегда понимая способ их решения и почти не справляются с задачами, где этот способ надо преобразовать или использовать в нестандартных условиях. Если эти ребята показывают низкий уровень только по результатам одной работы, то для них нужна индивидуальная работа на уроке, занятии, дома или после уроков. Если же показатели повторяются после двух и более работ, то способы действия этих учащихся требуют более тщательного анализа и индивидуального контроля.

Вторая группа – высокий результат выполнения заданий всех трех уровней.

Если учащиеся на протяжении двух работ показывают хороший результат выполнения заданий как по первому, так и по второму и (или) третьему уровням, то учителю следует подумать о постановке перед такими учащимися специальных задач, способствующих дальнейшему развитию их мышления, о введении в учебный процесс занятий и уроков, направленных на работу учащихся со способом (расширить спектр задач 2 и 3 уровней); вовлечь учащихся к участию в олимпиадах; для них нужна индивидуальная домашняя работа, включающая задачи второго и третьего уровня.

Третья группа – высокий результат выполнения заданий первого уровня и низкий процент выполнения заданий второго и третьего уровней.

Учителю следует обратить внимание на таких учащихся, поскольку наблюдающийся разрыв может означать, что ребята продвигаются в овладении умений и навыков, однако произвольного овладения способом действия у них не

происходит, дети не всегда могут преобразовать имеющийся способ действия и использовать его в нестандартных условиях. С этими школьниками необходимо вновь вернуться (или сделать это впервые) к разворачиванию действия на соответствующем учебном содержании через предметный анализ либо моделирование.

Если таких школьников большинство, это означает, что понятие, способ действия, введен как готовый образец, а, следовательно, учителю необходимо менять технологию преподавания.

Четвертая группа – высокий результат выполнения заданий второго и (или) третьего уровня и более низкий первого уровня.

Следует обратить внимание на группу учащихся, которые задания второго и третьего уровня выполнили лучше, чем первого. Учителю необходимо по результатам контрольной работы выделить проблемы, которые встречаются у учащихся данной группы, и помочь им преодолеть трудности. Возможно, причина такой работы в том, что ребенку неинтересны типичные задания или у него проблемы с формальными, например, вычислительными навыками. В любом случае потенциал таких учащихся позволяет им быстро преодолеть имеющиеся затруднения.

Важным является то, что работа с результатами становится индивидуальной: на уроке, на консультации, в домашней работе.

После проведения коррекционной работы необходимо повторно провести трехуровневую работу с соответствующим анализом результатов, включающим изменения, которые произошли с учеником. Это требуется для того, чтобы и учитель, и ученик убедились, что движение по освоению данного способа действия действительно произошло. Только в этом случае ребенок начнет рефлексивно относиться к своему обучению.

Повторная работа может состоять из прежних заданий, а может иметь аналогичное устройство с исключением тех заданий, которые выполнили 100% школьников. Все зависит от того, как и с помощью каких заданий учитель проводил коррекционную работу.

Повторную работу можно провести фронтально или индивидуально с использованием бланков для каждого учащегося только с теми заданиями, в которых он допустил ошибки.

Важно, что подобные или описанные ниже трехуровневые проверочные работы должны становиться не разовым, а систематическим действием.

Рекомендации к составлению тренировочных заданий, проверочных работ и их оцениванию

Количество тренировочных заданий каждого уровня определяется содержанием изучаемого способа действия. Задания первого уровня выполняются по образцу, правилу или шаблону. Они могут быть как простыми, так и более сложными, т.е. состоящими из нескольких действий, но в любом случае они должны соответствовать требованиям, предъявляемым к заданиям первого уровня. Как правило, это не менее 15 заданий. Заданий второго уровня тоже 10-15, они направлены на анализ, существенные отношения изучаемого действия. Заданий третьего уровня меньше, их достаточно в пределах пяти.

В целом требования к содержанию тренировочных заданий аналогичны описанным выше требованиям к содержанию заданий трех уровней проверочной работы

Организация домашней самостоятельной работы

После проведения текущих и тематических трехуровневых проверочных работ рекомендуется предложить учащимся составить план работы над ошибками и работать по нему в течение нескольких недель в домашних условиях (домашняя самостоятельная работа). Если учащийся при выполнении такой домашней работы испытывает затруднения, то он приходит к учителю на консультацию (если есть вопросы) или на мастерскую (если есть трудности в заданиях самостоятельной работы).

Трехуровневые задачи можно предлагать ребятам в качестве домашнего задания, но это задание не должно носить обязательный для всех характер, а предлагаться по желанию. Ученики, которым интересно «повозиться» с

заданиями 2-3 уровня, появляются уже к середине второго класса. Важно отметить, что с родителями тоже должна происходить определенная работа, чтобы они не воспринимали все задания как обязательные, не паниковали, если их ребенок в течение недели пытается решить одно задание и не может его выполнить. Родители могут помочь ребенку, если он сам обращается с вопросами. Учитель должен показать родителям, что детские ошибки нужны для того, чтобы в классе развернулся диалог, появились разные точки зрения на один и тот же вопрос, а дети учились пояснять свою точку зрения. Для совместного понимания школьники начинают обращаться к всевозможным средствам, которые часто придумывают сами, например, показывают решение задачи на чертеже или с помощью предметов. В итоге родители должны понять, что на неверный детский ответ не нужно говорить: «Нет, это неправильно», а надо попросить пояснить, почему он так считает. Зачастую дети, разворачивая свои ответы, сами находят недочеты. Учителю рекомендуется, начиная с первого класса, обсуждать с родителями такие темы, как «Что такое учебная самостоятельность?», «Как помогать ребенку при выполнении домашнего задания?», рассказывать о методах и демонстрировать их во время открытых уроков.

Можно предложить детям выполнять домашнюю самостоятельную работу совместно с другими ребятами (во второй половине дня), это помогает им обсудить разные подходы, учит детей понимать друг друга, договариваться. Удобнее предлагать детям заканчивать выполнение задания не позже, чем через 3-4 дня, так как младшие школьники не смогут дольше заниматься одной и той же работой, им это станет неинтересно. Если ребята не смогли выполнить работу, с ними следует остаться после уроков для обсуждения их подходов к решению. Это же можно сделать на уроке во время групповой работы. Лучше верное решение ученику сразу не предлагать, а дать ему возможность еще раз рассмотреть решение самостоятельно.

Такая работа приводит к тому, что ученики не боятся трудных заданий, просят приготовить для них дополнительные задания, сами пытаются придумать

замысловатые задачи, что способствует развитию субъектности учащихся и сохранению интереса к математике и обучению в целом.

Организация работы на уроках

Работу с трехуровневыми задачами можно проводить и на уроках или занятиях. Особо интересна работа, связанная с действием моделирования, например, при решении текстовых задач.

В традиционной программе при решении текстовых задач редко используют какую-либо модель, например, чертеж или схему, а чаще работают с краткой записью, которая позволяет ученику коротко зафиксировать текст задачи, не всегда проанализировав его и выделив имеющиеся математические отношения. В настоящее время многие программы работают с чертежами, схемами, таблицами, что позволяет школьникам более осознанно работать именно с математическими отношениями, выделять классы задач, анализировать их. Мы предлагаем усилить сторону моделирования, включив задания, требующие преобразования модели. Преобразованием мы называем исследование свойств отношения, такое действие, при котором изменяя математическое отношение в одном знаковом материале, требуется изменение в другом материале (меняя, например, текст, необходимо изменить чертеж). Либо изменение одного не приводит к изменению другого. Приведем пример такого задания на преобразование.

Задание.

Изобрази чертеж к задаче.

В t грузовиках привезли по b тонн груза, а в n грузовиках – по r тонн.

Сколько всего тонн груза привезли?

В задаче изменился вопрос:

На сколько тонн груза привезли больше в t грузовиках, чем в n грузовиках?

Измени чертеж в соответствии с новым вопросом.

Спонтанности в моделировании можно добиться, применяя действие преобразования, а также позволяя детям самим изобретать средства, а не давать их в готовом виде. В старших классах дети изобретают чертежи, соответствующие более сложным математическим отношениям.

Организация внеурочной работы

Трехуровневое устройство задач, основанное на способе действия, позволяет использовать их во время проведения классных или школьных интеллектуальных игр.

Использование заданий, основанных на модели индивидуального прогресса, в рамках обычного учебного предмета способствует становлению компетентного учителя, способного видеть логику построения учебного предмета в системе уровневых задач, умеющего самостоятельно обнаруживать индивидуальный прогресс школьников.

Образовательный модуль как место решения проектных, исследовательских и художественно-творческих задач

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 видения 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.

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.

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.

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.

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.

Инструменты оценки новых образовательных результатов.

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.

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, не только могли адекватно интерпретировать результаты такого мониторинга, но и могли сами создавать задачи такого типа.

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 виденьи 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.

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.

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.;