ПРАКТИКА • ВВЕДЕНИЯ • НОВЫХ • ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ • СТАНДАРТОВ

ИНСТРУКТИВНО – МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА УЧАЩИХСЯ

(УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ)

ВЫПУСК 2

Департамент образования города Москвы
Государственное образовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 1133

Инструктивно - методическое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся

(уровень образовательного учреждения)

Выпуск 2

Москва★ 2011

Проект «Разработка модели системы учёта индивидуального прогресса обучающегося»

Работа выполнена при финансовой поддержке Департамента образования города Москвы и Открытого института «Развивающее образование»

Составитель сборника А.Б.Воронцов
Авторы сборника: А.Б.Воронцов, П.Г.Нежнов, В.А.Львовский, Е.Ю.Карданова, Б.Д.Эльконин, О.С.Островерх, О.В.Знаменская, Л.А.Рябинина, С.В.Клевцова, В.М.Заславский, Ю.С.Ефремова

Инструктивно - методическое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся (уровень образовательного учреждения)// составитель А.Б. Воронцов.- М., ОИРО,2011 - 120с.

Сборник представляет результаты проекта «Разработка модели системы учёта индивидуального прогресса обучающегося», который проводила группа разработчиков педагогов из средней общеобразовательной школы №1133 Западного АО города Москвы. Проект выполнялся по заказу Департамента образования города Москвы.

В сборнике представлен набор инструктивно-методических материалов образовательного учреждения для обеспечения эффективного функционирования информационно-образовательной среды школы.

Брошюра может быть полезна школьным администраторам, учителям, руководителям органов управления образованием, преподавателям ИПК.

Содержание

Предисловие **5**

Раздел 1

Индивидуальный прогресс и способы его оценивания **7**

1.1. Что такое индивидуальный прогресс и как его измерить? **7**

1.2. Как пользоваться инструментами оценки индивидуального прогресса учащихся? **11**

1.2.1. Тест «SAM» - трехуровневые диагностические задачи как инструмент оценки учебно-предметных компетентностей школьников и их динамики **11**

1.2.2. Тест «Дельта» - как инструмент диагностика индивидуального прогресса учащихся в учебных предметах **26**

1.2.3. Проектные задачи как инструмент экспертной оценки ключевых компетентностей школьников и их динамики **45**

1.2.4. Организация мониторинга индивидуального прогресса обучающихся в ОУ **64**

1.3. Диагностические процедуры оценки учебной самостоятельности младших школьников и подростков **71**

Раздел 2

Организация контрольно-оценочных действий педагогов в образовательном процессе школы **78**

2.1. Как должны быть организованы контрольно-оценочные действия педагогов в начальной школе для обеспечения индивидуального прогресса учащихся? **78**

2.2. Чем контрольно-оценочные действия педагогов основной школы отличаются от начальной школы? **87**

Раздел 3

Информационная среда школы как условие обеспечения учета индивидуального прогресса учащихся **95**

3.1. Как пользоваться программным комплексом «КОД» в образовательном процессе для обеспечения индивидуального прогресса школьников? **95**

3.2. Как обеспечить электронный документооборот в образовательном процессе **104**
3.3. Какие вопросы задают родители в школе, использующей современные контрольно-оценочные технологии **109**

Заключение **118**

Предисловие

Предлагаемый читателям сборник содержит материалы, которые разработаны в результате продолжительной работы двух коллективов ученых, педагогов-практиков из Красноярска и Москвы[1].

В последние годы широко обсуждаются проблемы так называемого «индивидуального прогресса» школьников, динамики в обучении учащихся. Существуют разные подходы к этому понятию. В представленных материалах реализуется идея такого средства оценки учебных достижений, которое будет определять не соответствие/несоответствие заданным нормам, а продвижение самого ученика относительно своего прежнего (стартового) уровня. Уникальность данного подхода в том, что в ходе его реализации измеряется динамика становления компетенций, а не факт их наличия (в отличие, например, от получившего широкую известность международного исследования PISA).

Оценка индивидуального прогресса учащихся является «сферой ответственности» школы и самого учителя и должна проводиться с целью определенных коррекционных педагогических действий. Однако индивидуальный прогресс обучающихся может стать и одним из показателей качества и эффективности работы конкретного учителя и конкретной школы в период между итоговыми аттестациями школьников или аккредитациями образовательного учреждения.

Для реализации идеи оценки индивидуального прогресса в образовательном учреждении необходимо было радикально изменить подход не только к контрольно-оценочной деятельности, но и в целом к содержанию и организации образовательного процесса на всех ступенях школьного образования. Основой для такой работы стала образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, которая еще задолго до появления в современной практике термина «индивидуальный прогресс» занималась диагностикой и оценкой индивидуального развития каждого ребенка.

Школа № 1133 Москвы и гимназия «Универс» Красноярска уже более 20 лет реализуют данную образовательную систему в своей практике. В этих учреждениях накоплен достаточный опыт контрольно-оценочной деятельности всех субъектов образовательного процесса. Школа №1133 является стажировочной площадкой Открытого института «Развивающее образование», который в свою очередь сам является Федеральной инновационной площадкой

1 Московская группа – Открытый институт «Развивающее образование» и стажировочная площадка данного института – средняя общеобразовательная школа №1133 (подразделение Экспериментальный учебный комплекс «Школа развития»). Красноярская группа – Институт психологии и педагогики развития и его стажировочная площадка – гимназия «Универс».

по построению школьной системы оценки качества общего образования. Такой статус школы позволяет свободно реализовывать свой инновационный ресурс в условиях реализации Федерального государственного стандарта общего образования.

В данном сборнике собраны инструктивно-методические материалы, которые смогут помочь другим образовательным учреждениям начать использовать накопленный опыт двух ведущих образовательных учреждений России в области контрольно-оценочной деятельности.

Сборник состоит из трех разделов.

Первый раздел посвящен непосредственно индивидуальному прогрессу и способам его оценивания. В нем описаны основные инструменты оценки индивидуального прогресса учащихся, а также рассмотрены принципы проведения мониторинга на основе данных инструментов в практике работы учителя. Предлагаемые инструменты ориентированы, прежде всего, на учителя и школу.

Второй раздел посвящен организации контрольно-оценочной деятельности педагогов в начальной и основной школах. Рассмотрена специфика этой деятельности на разных ступенях образования, где центральным является формирующее оценивание учащихся педагогами в ходе учебного процесса и оценка индивидуального прогресса учащихся как в развитии, так и в части образовательных (предметных и метапредметных) результатов.

В третьем разделе рассматривается информационная среда школы как условие отслеживания индивидуального прогресса учащихся. В этом разделе описывается программный комплекс КОД (Контрольно-оценочная деятельность), который нацелен на переход от контроля и оценки результатов обучения к контролю и оценке индивидуального прогресса школьников в его динамике от 1 к 11 классу в рамках мониторинга качества образования. Это достигается при помощи электронной накопительной системы оценивания школьников с использованием технологии «портфолио».

Данная книга не могла быть написана, если бы не работа команды учителей гимназии «Универс» Красноярска и Экспериментального учебного комплекса «Школа развития»: С.В. Клевцовой, Е.К. Кренделевой, Т.Н. Серегиной, О.В. Раскиной, М.Ю. Воронцовой, Л.И. Сметаниной, Ю.С. Ефремовой, Л.В. Харазовой, Л.С. Шаповаловой и др. Благодаря этой команде и была создана особая система контрольно-оценочной деятельности детей и педагогов школы.

Раздел 1
Индивидуальный прогресс и способы его оценивания

1.1.Что такое индивидуальный прогресс и как его измерить?

Важной тенденцией в современном образовании, наряду с усилением ориентации на формирование компетентностей, является усиление реализации индивидуальных интересов и ценностей. В этом контексте для оценки качества образовательного процесса становится важным рассмотрение предметных и общеучебных достижений учащихся в сравнении не с внешним эталоном, а «с самим собой», т.е. отслеживание и фиксация динамики собственных достижений. Таким образом, приобретается новая ориентация на мониторинг ресурсных (качественных) изменений самого учащегося.

В связи с этим в литературе и практике появилось достаточно много материалов, посвященных измерению и оценке так называемого «индивидуального прогресса» учащихся. И, как правило, под индивидуальным прогрессом понимается положительная динамика учебных достижений (прежде всего знаний и умений) учащихся за определенный промежуток времени (четверть, полугодие, год). Для определения такой динамики используются прежде всего отметки, поставленные детям за определенный промежуток времени.

Разворачивая у себя в образовательном процессе систему учета индивидуального прогресса учащихся, мы исходили из другого понимания индивидуального прогресса.

Говоря об индивидуальном прогрессе, мы акцентируем внимание прежде всего на мере овладения средствами (общими способами действия), которые переданы учителем ученику. Именно эти общие способы закладываются в предметные линии, которые и задают способ развертывания учебного предмета на протяжении всего обучения в начальной и основной школе.

В основу учета индивидуального прогресса учащихся в таком понимании положены два основных инструмента, разработанных специалистами, последователи культурно-исторической школы Л.С. Выготского из Москвы и Красноярска.

Первый инструментарий SAM (трехуровневые задачи) предназначен для оценки учебных достижений, объектом которой выступают учебно-предметные компетентности, отражающие меру присвоения учащимися содержания основных школьных дисциплин. Назначение SAM – диагносцировать, на каком этапе становления к концу начальной школы находится у ученика данная учебно-предметная компетенция. Авторами этого инструмента являются П.Г. Нежнов, Б.Д.Эльконин, А.Б.Воронцов, Е.Ю.Карданова, В.А.Львовский, В.М. Заславский, С.Ф.Горбов, О.В. Соколова, Л.А. Рябинина, Е.В. Чудинова, В.А. Зайцева, Е.В. Высоцкая и др.

Основанный на тех же методологических принципах пакет тестовых материалов «Дельта» (разработанный Б.Д. Элькониным, П.Г. Нежновым, Б.И. Хасаном, Л.А. Рябининой, О.В. Знаменской, О.С. Островерх, О.И. Свиридовой, И.Е. Кимом и др.) позволяет, помимо этого, оценивать зону ближайшего развития и «индивидуальный темп» освоения учащимся предметного содержания, т.е. произвести оценку, так называемого, индивидуального прогресса учащегося. «Дельта» служит средством сопровождения образовательного процесса (как в начальной, так и в основной школах), а не только средством подведения его итогов.

Таким образом, инструментарий «Дельта» можно рассматривать в качестве основы для новой системы оценивания учебных достижений учащихся, дополняющей оценку достижений учащихся SAM новыми динамическими характеристиками в предметных, межпредметных и общеучебных областях.

SAM и «Дельта» имеют единую теоретическую основу, в качестве которой выступает представленная в работах Л.С. Выготского и развитая его последователями концепция культурного развития ребенка. Согласно этой концепции учение, как необходимая предпосылка психического развития ребенка, есть присвоение знаковых структур, в которых кристаллизованы основные ориентиры обобщенных способов действия: а) внешние характеристики класса объектных ситуаций и соответствующих им действий; б) представление о существенном отношении данного класса ситуаций, которое определяет направления и границы возможных преобразований; в) смысл способа действия, т.е. контексты его осмысленных применений.

Указанные три вида ориентиров представлены в культурном образце действия одновременно. Но в ходе освоения образца роль главной опоры сначала выполняют внешние характеристики объектной ситуаций, затем - представление об их существенном отношении, и наконец - соответствующее смысловое поле. Эти три варианта ориентировки действия и маркируют три основных уровня освоения культурного способа действия.

В первом случае, мера обобщенности способа минимальна и охватывает узкий спектр типовых ситуаций и соответствующих схем действия. Второй вариант предполагает осознание существенной связи, лежащей в основе способа действия. Это дает принципиальную возможность решать весь класс задач, отвечающих данному способу. Наконец, при третьем варианте, психологическая природа которого раскрыта лишь отчасти, способ действия характеризуется функциональностью, т.е. возможностью применения в разных контекстах.

Таким образом, согласно принятому подходу, учебное содержание нами рассматривается как система культурных орудий (средств мышления и действия), присвоение которых и составляет стержень образовательного процесса. Следовательно, предметом предлагаемой диагностики выступает «опосредствование», а мера его осуществления связывается с представлением о закономерных стадиях

присвоения культурных орудий (и соответствующих им способов действия). Отсюда и появляется возможность обратиться к индивидуальному прогрессу в преобразующем действии, которое, в свою очередь, можно рассматривать как единственный признак действительного прогресса в мышлении и понимании.

Средство, прошедшее все стадии освоения, открывает перед учащимся соответствующий горизонт действия, который на педагогическом языке обозначается термином «компетентность». Таким образом, продвижение учащегося в учебном содержании имеет две компоненты. Одна из них связана с наращиванием средств и происходит, по существу, принудительно в контексте прохождения учеником обязательной программы. Эта компонента отражается в содержании тестовых заданий (например, математические задачи для начальной и средней школ различаются по математическому содержанию). Вторая компонента связана с мерой овладения средствами, которые переданы учителем ученику. Эта мера выявляется через предъявление учащимся задач разного уровня.

Принципы конструирования уровневых задач едины для тестов «Дельта» и SAM. Типология задач соответствует заявленным выше обобщенным критериям уровней освоения способа действия. Так, индикатором освоения способа на первом уровне является выполнение задач, в которых связь условий с искомой схемой действия может быть установлена непосредственно. Этому требованию удовлетворяют задачи, в которых описание условий с очевидностью указывает на их принадлежность к определенному классу с отработанной процедурой решения (так называемые типовые задачи). Индикатором освоения способа действия на втором уровне является решение задач, где нельзя непосредственно применить типовые схемы действия, а необходимо выявить существенное отношение, определяющее принцип решения, на основе которого строится схема решения. Этому требованию удовлетворяют задачи, так или иначе исключающие прямой ход от условий к типовому алгоритму действия: задачи с косвенной формой условия, задачи абстрактного характера, задачи с условиями, представленными в разных формах (например, одна часть условий дана текстом, а другая с помощью чертежа), и др. Индикатором освоения способа действия на третьем уровне является решение задач, предполагающих обращение к полю возможностей способа действия. Этому требованию предположительно соответствуют задачи, решение которых требует обыгрывания существенного отношения задачи с выявлением спектра возможных действий для выбора решения, удовлетворяющего некоторому контекстному требованию.

Специфика структуры этих тестов обусловлена их назначением и состоит в том, что в тесте SAM задачи сгруппированы в блоки, служащие детекторами уровня присвоения соответствующего предметного раздела, тогда как в тесте «Дельта» задания выстроены в серии, представляющие предметно-деятельностные линии

(системы учебных действий, которые составляют сквозную линию развертывания учебного материала).

Структура диагностического пакета, фиксируя ключевые содержательные позиции соответствующих учебных дисциплин, позволяет увидеть за каждой из них систему средств мышления и действия. А уровневая организация систем заданий объективирует внутреннюю логику присвоения этих средств.

В ходе оценки индивидуального прогресса учащихся различается прогресс линейный и уровневый. Первый - это рост эффективности в решении задач достигнутого уровня, когда ученик остается на одном уровне, но все-таки двигается, так как с каждым переходом в следующий класс усложняются задания. Второй - это проявление способности решить задачи более высокого уровня, чем удавалось ранее.

Диагностический комплект «SAM» адресован прежде всего администрации школ, руководителям органов управления образованием, центрам мониторинга оценки результатов и качества школьного образования и может выступать средством оценки индивидуального прогресса учащихся как мера присвоения культурных предметных средств и способов действия учащимися на разных этапах обучения (по завершении начальной школы, в седьмом и девятом классе). С помощью этого инструмента можно установить норму того, когда (в каком классе) на самом деле присваиваются учащимися предметные средства, полученные в начальной школе. Полученные данные могут давать серьезный материал для принятия управленческих решений на разных уровнях (школы, муниципалитета, региона).

Диагностический комплект «Дельта» адресован прежде всего учителям, родителям, а также школьным администраторам и может выступить средством ориентации в нескольких взаимосвязанных отношениях. Так, например, инструментарий «Дельта» позволяет отследить динамику становления учебно-предметной компетенции конкретного ученика, что позволяет педагогу осмысленно поставить в отношении него новую педагогическую задачу. Квалифицированному учителю это дает точку опоры для перестройки собственной образовательной практики, усиливая ее развивающий эффект. Разработанный диагностический инструмент позволяет учителю или другим заинтересованным лицам определить соответствие реального движения ученика педагогическому проекту и прогнозу, а при необходимости вносить коррективы в ход движения в процессе обучения.

Помимо двух основных инструментов оценки индивидуального прогресса нами в образовательном процессе школы используются еще три оценочные процедуры, которые в большей мере связаны не с измерением, а с экспертной оценкой индивидуального прогресса учащихся и связаны прежде всего не с предметными, а метапредметными результатами образования на этапе начальной и основной школ.

К таким оценочным процедурам мы относим решение проектных задач учащимися (авторский коллектив под руководством А.Б. Воронцова), диагностику учебной самостоятельности (авторский коллектив под руководством Б.Д. Эльконина), и оценку развития самостоятельности школьников при выполнении домашней работы (под руководством А.Б. Воронцова).

1.2. Как пользоваться инструментами оценки индивидуального прогресса учащихся?

1.2.1. Тест «SAM» - трехуровневые диагностические задачи как инструмент оценки учебно-предметных компетентностей школьников и их динамики[2]

SAM (School Achievements Monitoring), создан группой российских специалистов в Центре международного сотрудничества по развитию образования (Center for International Cooperation in Education Development, CICED) Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации.

Для разработки инструмента использованы основные положения теории Л. С. Выготского:

- взросление ребенка есть особый процесс, который психологически следует интерпретировать как «культурное развитие». Образовательный процесс в широком значении этого понятия есть организованная форма культурного развития. Обучение — необходимое условие такого развития: оно стимулирует этот процесс и задает его содержательное направление;
- обучаясь, ребенок присваивает знаковые структуры (системы понятий, схем, правил и т. д.), в которых кристаллизованы культурно-нормативные образцы человеческого действия. Эти знаковые структуры выполняют функцию психологических средств (орудий), обеспечивающих ориентировку действий;
- акт передачи ребенку знаковой структуры есть лишь начало образовательного процесса. Семена знаний закладывают «зону ближайшего развития» (ЗБР) и запускают процесс освоения этой зоны. Освоение выступает как процесс реконструкции и ассимиляции содержания присвоенного знания, а его итогом выступает обобщенный способ действия — способность разумно решать определенный класс задач;

2 **Параграф подготовлен на основе материалов П.Г.Нежнова.**

- реконструкция и ассимиляция культурных образцов действия есть тот внутренний спонтанный процесс (по Выготскому — процесс функционального развития), результаты которого (промежуточные и конечные) представляют первостепенный интерес для педагогов, и должны быть объектом мониторинга[3];
- функциональное развитие — не монотонное продвижение от несовершенного умения к совершенному, а процесс, в котором можно зафиксировать три ступени (или уровня) становления культурного способа действия, связанные с возможными способами удержания знака как носителя этого способа:1) овладение «внешней структурой знака»; «внешнее», «ассоциативное», «магическое» его использование[4] 2) овладение содержанием знака, установление соответствующей «связи; 3) «вращивание» знака в структуры мышления; «заключительная фаза интериоризации».

Благодаря работам учеников и последователей Л . С. В ыготского [Гальперин, 1998; Давыдов, 1996, С . 228–237; Л ьвовский, 1988; Магкаев, 1974, 1995; Нежнов, 2007; Нежнов, Медведев, 1988;Савельева, 1989; Эльконин, 1994; Эльконин, 1989], сегодня указанным уровням можно дать более конкретную интерпретацию, связав их с тремя основными аспектами ориентировочной основы способа действия, зафиксированного в знаке:

- **первый уровень** — репродуктивный, или формальный, — ориентация (опора) на внешние характеристики способа действия (алгоритм, правило, внешне заданный образец);
- **второй уровень** — рефлексивный, или содержательный, — ориентация на существенное отношение, лежащее в основании способа действия;
- **третий уровень** — функциональный — ориентация на поле возможностей способа действия.

В первом случае мера обобщенности способа действия минимальна и охватывает узкий спектр типовых ситуаций. Второй вариант дает принципиальную возможность решать весь класс задач, отвечающих данному способу. Наконец, при третьем варианте ориентировки, психологическая природа которого раскрыта лишь отчасти способ действия характеризуется функциональностью, т. е. возможностью свободного применения в разных контекстах. Этот вариант владения способом действия близко подходит под известное определение такой категории ключевых компетенций, как интерактивное использование социокультурных средств (орудий). К этой категории относятся прежде всего когнитивные орудия — язык, символы, текст, — обеспечивающие такие базисные компетенции, как владение устной и письменной речью, средствами математического действия.

---

3 Выготский, 1982. С . 188–202, 244–267, 305; Выготский, 1983. С . 78–85, 128, 147–151, 225, 292–316.

4 Выготский,1982. С . 115; В ыготский, 1983. С . 157–161.

Названные три уровня освоения знака как носителя обобщенного способа действия образуют таксономию образовательных целей, в которой за уровнями усматриваются культурно-психологические структуры, фиксирующие опорные моменты в освоении полной ориентировочной основы этого способа.

Работа над тестом начинается с разработки матрицы предметного содержания, дающей компактное представление о совокупностях когнитивных средств действия (понятий, принципов, схем, алгоритмов и др.), составляющих содержание основных разделов некоторой учебной дисциплины. Мера усвоения этих совокупностей средств, обеспечивающих решение соответствующих классов задач, и подлежит тестированию (см.таблицу 1).

Таблица 1

Предметное содержание математической грамотности и способы его оценивания

Содержательная область	Средства математического действия (понятия, представления)	Математические действия	1 уровень (формально-репродуктивный)	2 уровень (предметно-рефлексивный)	3 уровень (функционально-ресурсный)
Числа и вычисления	• последовательность натуральных чисел; • числовая прямая; • позиционный принцип (многозначные числа); • свойства арифметических действий; • порядок действий.	• нумерация; • представление чисел на числовой прямой; • сравнение многозначных чисел; • выполнение арифметических действий с многозначными числами; • определение порядка действий в выражении; • прикидка.	Связаны, как непосредственно с выполнением арифметического действия, так и с некоторыми стандартными приемами, используемыми при вычислениях, такими, например, как оценка результата, округление, проверка результата обратным действием.	Задания в большей степени должны строиться не на прямых вычислениях, а на учете «строения» многозначного числа или математического выражения. К этому уровню относятся также задания, в которых надо самому определить программу вычислений.	Ориентация заданий на границы способа действия. Предполагает свободное владение способом. Построение нового способа действия.
Измерение величин	• отношение между числом, величиной и единицей; • отношение «целого и частей»; • формула площади прямоугольника.	• прямое измерение длин линий и площадей фигур (непосредственное «укладывание» единицы, «укладывание» единицы с предварительной перегруппировкой частей объекта); • косвенное измерение (вычисление по формулам).	Связаны с простыми измерениями. Если речь идет о прямом измерении, то результат достигается или непосредственным укладыванием единицы (в случае измерения длины и площади) или с помощью знакомых приборов (например, линейка или часы).	Задания, в которых невозможно сразу применить непосредственные действия и надо сначала либо преобразовать объекты, участвующие в измерении (в случае прямого измерения), либо перейти в модельный план, либо отстраниться от «возмущений» и определить правильную программу вычислений.	Задания, где необходимо переосмыслить (преобразовать) ситуацию так, чтобы увидеть возможность применения некоторого известного способа (это может быть реализовано в виде некоторого внешнего преобразования модели, а может быть связано с обращением действия или преодолением сильнодействующего стереотипа действий).

			В любом случае в заданиях этого уровня не требуется производить предварительных преобразований объектов, участвующих в измерении. В случае косвенных измерений могут требоваться простейшие расчеты с использованием известных формул (например, формулы площади прямоугольника).		
Закономерности	• «индукционный шаг»; • повторяемость (периодичность).	• выявление закономерности в числовых и геометрических последовательностях и других структурированных объектах; • вычисление количества элементов в структурированном объекте.	Соответствуют задания, в которых даны последовательности с легко выделяющимся «шагом» и число элементов в структурированном объекте определяется прямым подсчетом.	Задания, в которых прямой подсчет элементов в структурированном объекте затруднен (например, если структурированный объект имеет большое число элементов или не так просто выделить «шаг» последовательности) и необходимо определить программу вычислений.	Задания, где требуется уточнение условий, выполнение дополнительных действий для решения исходной задачи.

Таблица 1

Предметное содержание математической грамотности и способы его оценивания

Содержательная область	Средства математического действия (понятия, представления)	Математические действия	1 уровень (формально-репродуктивный)	2 уровень (предметно-рефлексивный)	3 уровень (функционально-ресурсный)
Зависимости	• отношения между однородными величинами (равенство, неравенство, кратности, разностное, «целого и частей»); • прямая пропорциональная зависимость между величинами; • производные величины: скорость, производительность труда и др.; • соотношения между единицами.	• решение текстовых задач; • описание зависимостей между величинами на различных математических языках (представление зависимостей между величинами на чертежах, схемами, формулами и пр.); • действия с именованными числами.	Представляют собой стандартные текстовые задачи, которые содержат небольшое число легко вычленяемых из текста отношений.	Соответствуют текстовые задачи со «скрытой» структурой отношений, для выявления которых требуется построение модели или проведение дополнительных рассуждений.	Задачи, которые требуют конструирование из старых новый способ, применительно к данной ситуации.
Элементы геометрии	• форма и другие свойства фигур (основные виды геометрических фигур); • пространственные отношения между фигурами; • симметрия.	• распознавание геометрических фигур; • определение взаимного расположения геометрических фигур.	В заданиях фигуры имеют легко распознаваемые форму и положение.		Задания по внешним признакам содержат в себе кажушуюся неопределенность. При решении задачи необходимо преобразование ситуации, по другому структурируя условие задачи.

Главная особенность инструмента заключается в том, что для каждого раздела учебного предмета (т. е. определенной совокупности когнитивных средств) разрабатываются задачи, соответствующие критериям названных выше трех уровней. Три задачи разного уровня, построенные на одном и том же предметном материале, образуют естественную иерархию по трудности и выступают как диагностический блок.

Каждый блок выполняет функцию детектора, определяющего качественный уровень присвоения соответствующего раздела учебной программы (определяется по наиболее трудной задаче блока, которую решил учащийся). Разработка блоков опирается на систему индикаторов (типологию задач), соответствующую заявленным выше обобщенным критериям уровней освоения способа действия.

Индикатором освоения способа **на первом уровне** является выполнение задач, в которых связь условий с искомой схемой действия может быть установлена непосредственно. Этому требованию удовлетворяют задачи, в которых:

а) описание условий с очевидностью указывает на их принадлежность к определенному классу с отработанной процедурой решения (типовые задачи);

б) описание условий непосредственно подводит к правильной схеме действия.

Индикатором освоения способа действия **на втором уровне** является решение задач, в которых нельзя непосредственно применить типовые схемы действия, а необходимо выявить существенное отношение, определяющее принцип, на основе которого строится адекватная ситуации схема решения. Этому требованию удовлетворяют задачи:

а) с «косвенной» формой условия, когда искомая последовательность операций отличается от той, которая «подсказывается» описанием условий задачи;

б) абстрактного характера, исключающие манипулирование конкретными данными и прямое нащупывание решения;

в) предполагающие прикидку решения на основе обобщенной ориентировки в условиях;

г) с условиями, представленными в разных формах (например, одна часть условий дана текстом, а другая с помощью чертежа);

д) предполагающие преобразование объекта или средства действия.

Индикатором освоения способа действия **на третьем уровне** является решение задач, в которых требуется оперирование полем возможностей в рамках некоторых контекстных условий.

В частности, этому требованию соответствуют задачи, предполагающие обыгрывание существенного отношения с выявлением веера возможных вариантов действия для выбора того, который удовлетворяет некоторому внешнему требованию.

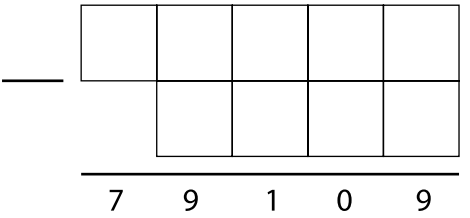
Примеры задач:

Задача № 1 (математика)

1.1. Запиши числа по порядку от меньшего к большему:
3001, 999, 8101, 9000.

1.2. Из цифр 0, 9 и еще одной, которую обозначили значком D, составили числа: 900, DD9, D000, D99, 90D. Найди самое маленькое из этих чисел.

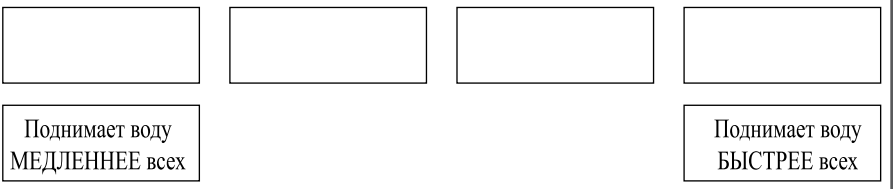
1.3. Впиши в каждый квадратик цифру 8 или 9 так, чтобы получилось верное равенство.



Задача № 2 (естественнонаучная грамотность)

2.1. Дети решили узнать, какой материал быстро поднимает воду, а какой – медленно. Они нарезали одинаковые полоски из разных материалов и одновременно опустили их концы в воду. Через 3 минуты они занесли результаты наблюдений в таблицу:

Материал	**Высота подъема воды в мм**
Брезент	1
Джинса	65
Кожа	2
Трикотаж	30



Расположи материалы в ряд по скорости подъема воды.

2.2. Дети решили узнать, какой материал быстро поднимает воду, а какой – медленно. Они нарезали одинаковые полоски из разных материалов и одновременно опустили их концы в воду. Через 3 минуты они занесли результаты наблюдений в таблицу:

Материал	**Высота подъема воды в мм**
Брезент	1
Джинса	65
Кожа	2
Трикотаж	30

Пользуясь данными таблицы, дополни предложения:

БРЕЗЕНТА | ДЖИНСЫ | КОЖИ | ТРИКОТАЖА

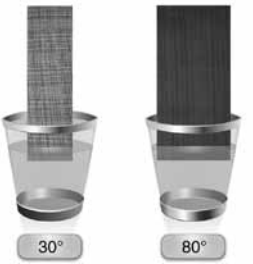
А) По мокрой траве лучше ходить в брюках из _____ или _____.

Б) Поилку для растений лучше сделать из _____ или _____.

Примечание. Поилку для растений делают так: один конец полоски ткани опускается в емкость с водой, а другой – в горшок с растением.

2.3. Какие предположения можно проверить, проводя наблюдения за подъемом воды по этим полоскам ткани?

- □ Скорость подъема воды зависитот температуры воды
- □ Скорость подъема воды зависит от вида ткани
- □ Скорость подъема воды зависит от ширины полоски
- □ Ни одно из предположений проверить нельзя



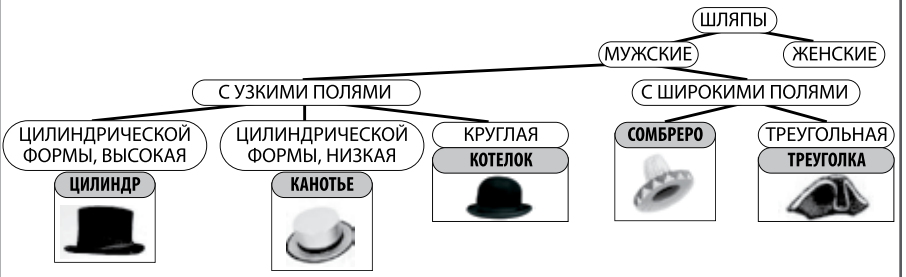
Задача 3 (языковая грамотность)

3.1. Объясни значение выделенного слова.

Кукурузная каша (полента, мамалыга) и сейчас популярна на юге Европы от Кавказа до Балкан и севера Италии.

Полента – это _____

3.2. Рассмотри схему. На основе схемы запиши определение слова цилиндр.



Цилиндр – это _____

_____

_____

3.3. В интернет-словаре тебе попалась словарная статья, в которой говорится о разновидностях цилиндра. Среди них шуте́ – женский цилиндр. Переделай своё определение цилиндра из предыдущего задания, учитывая новую информацию.

Цилиндр – это _____

_____

_____

Таким образом, тест по любому предмету представляет собой набор блоков задач, покрывающих выделенные разделы предметного содержания. Он может быть рассмотрен как состоящий из трех субтестов: каждый субтест представляет собой набор задач одного уровня из различных разделов содержания.

Данные тестирования являют собой материал, который может быть проанализирован и представлен множеством показателей и диаграмм. Содержательная трактовка основных результатов тестирования производится с помощью **интегрального балла и трехмерного профиля.**

Интегральный балл – традиционная форма представления результатов тестирования, несущая прежде всего количественную характеристику учебных результатов и позволяющая ранжировать и напрямую сопоставлять достижения тестируемых индивидуумов или групп. Кроме того на шкале интегральных баллов обычно тем или иным способом намечают несколько

уровней продвинутости, которые позволяют дать вероятностную качественную оценку группам тестируемых.

Тест SAM помимо интегрального балла предоставляет и структурную характеристику оцениваемой компетенции: **ее трехмерный профиль**. И этот профиль несет дополнительную информацию, позволяющую выдвигать гипотезы относительно качества образовательного результата.

Профиль строится на трех шкалах, фиксирующих меру освоения соответствующего учебного материала на каждом из трех уровней. Профили могут быть представлены как в табличной форме, так и в виде диаграмм.

Табличная форма позволяет свести воедино и сделать обозримыми данные по большому количеству объектов тестирования (табл.2).

Таблица 2

Профили успешности классов по математике

№ класса	Профили успешности		
	1уровень,%	2 уровень, %	3 уровень, %
1	76,2	33,1	16,9
2	74,9	35,1	13,9
3	72,6	34,1	10,5
4	75,5	27,0	11,4
5	74,1	29,4	10,6
6	72,0	26,9	11,5

Диаграмма обладает большей наглядностью, но на одной координатной сетке не всегда удобно представить для сопоставления результаты по нескольким объектам тестирования (рис.1).

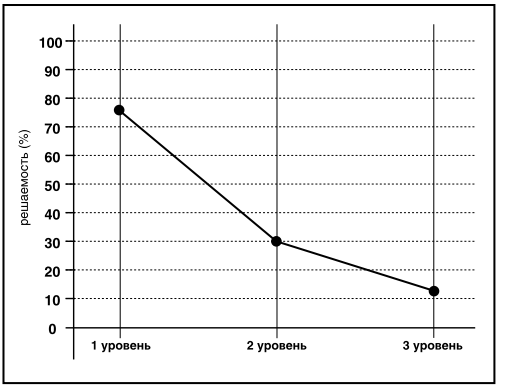


Рис.1. Средний профиль освоения для выборки учащихся (320 чел.)

Профиль прочитывается довольно просто. Первая шкала сообщает, какая часть учебного материала выучена (в данном случае 74%) . Вторая сообщает, какая часть материала усвоена по существу, т.е. с пониманием (30%). И третья – какая часть материала усвоена полностью, функционально, т.е. стала действительным ресурсом для действий в любых проблемных контекстах (11%).

Помимо интегрального балла и профиля учащихся или их групп (классов) важными показателями являются средние интегральные баллы полученные всей выборкой по каждому из разделов предметного теста. Эти баллы характеризуют сравнительную меру трудности разных разделов учебной программы для учащихся, т.е. позволяют оценить состояние методики преподавания. Помимо этого для каждого раздела можно построить и трехмерный профиль, который высветит его качественную специфику как объекта усвоения.

При оценке результатов тестирования, следует учитывать прежде всего положение Л.С.Выготского, согласно которому полноценное освоение ребенком культурных образцов действия по времени выходит далеко за рамки соответствующего учебного процесса. Этот положение убедительно подтверждается исследованием, в рамках которого было проведено сравнение выполнения одних и тех же тестов учащимися 4-х, 6-х, 8-х и 10-х классов. Ниже представлены результаты обследования с помощью теста по математике, разработанного на содержании программы начальной школы (см. рис. 2).

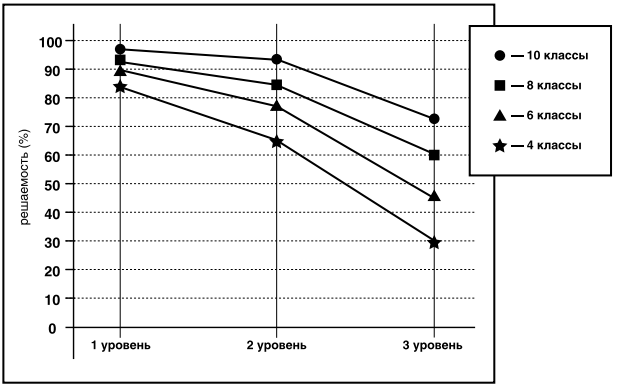


Рис.2. Результаты выполнения теста по математике учащимися 4, 6, 8 и 10-х классов

Если принять, что полному усвоению программы (т.е. абсолютной культурной норме) соответствует стопроцентный результат по всем трем шкалам, то можно сделать вывод, что к концу четвертого класса программа начальной школы все еще находится в стадии освоения. Причем для рассматриваемой

выборки можно отметить констатировать, что на первом уровне эта программа практически усвоена, но второй уровень (понимание материала) существенно отстает, а на функциональном уровне усвоено менее трети программы.

Следует учесть, что приведенные результаты получены на сильных классах, т.е. представительные выборки дают заведомо более низкие значения. Кроме того, согласно теоретическим соображениями третий уровень в конце начальной школы должен только намечаться. Поэтому в оценке профиля образовательных результатов на уровне начальной школы наиболее информативны данные первых двух шкал.

На диаграмме хорошо видна тенденция изменения профиля по мере взросления детей. А именно, вслед за первым уровнем к стопроцентному показателю подтягивается второй, а вслед за ним устремляется и третий. Однако полное освоение программы всеми учащимися не происходит. Исследования показывают, что лишь отдельные из них достигают самого высокого уровня, и это случается не к концу начальной школы, а существенно позднее.

Первой опорной точкой в оценке образовательных результатов являются интегральные баллы, которые определяют общую меру освоенности программы учащимися или группами учащихся. Эти данные позволяют проранжировать учащихся или классы и предварительно оценить общую меру их успешности в учебном процессе.

Кроме того, для теста SAM разработан ступенчатый вариант шкалы достижений, в которой каждой ступени с некоторым приближением приписана качественная характеристика. Всего выделено **4 ступени достижений**, которые могут быть интерпретированы следующим образом:

Нулевая ступень: *не освоен даже первый уровень.* Учащиеся, находящиеся на этой ступени, могут выполнять менее 50% заданий 1-го уровня. Вероятность выполнения ими заданий 2-го и 3-го уровней близка к нулю.

Первая ступень: *освоен только первый уровень.* Учащиеся, находящиеся на этой ступени, могут выполнять не менее 50% заданий 1-го уровня, но менее 50% заданий 2-го уровня. Вероятность выполнения ими заданий 3-го уровня очень мала.

Вторая ступень: *освоен второй уровень.* Учащиеся, находящиеся на этой ступени, могут выполнять не менее 50% заданий 2-го уровня, более 80% заданий 1-го уровня, но менее 50 % заданий 3-го уровня.

Третья ступень: *освоен третий уровень.* Учащиеся, находящиеся на этом уровне, могут выполнять не менее 50% заданий 3-го уровня. При этом они почти наверняка выполнят любое задание 1-го уровня и не менее 80 % заданий 2-го уровня.

Для 1000-балльной шкалы, которая используется в тесте, определены следующие пороговые оценки: переход с уровня 0 на уровень 1 – 450 баллов;

с уровня 1 на уровень 2 – 520 баллов; с уровня 2 на уровень 3 – 590 баллов. Отметим, что выделенные ступени учебных достижений могут служить одним из объективных оснований для определения школьных оценок.

Ступенчатая шкала дает заведомо огрубленную картину качественной стороны образовательных результатов. Поэтому для получения более точной структурной характеристики лучше использовать трехмерное представление данных тестирования, т.е. строить соответствующие профили. Профиль строится по первичным (процентным) баллам. На рис. 3 представлены профили двух классов одной школы.

Помимо простоты построения подобное структурное представление результатов тестирования расширяет возможности содержательной интерпретации тестовых данных и качественной характеристики оцениваемой компетенции. Так, приведенный график позволяет констатировать, что класс 4«а» не уступает классу 4«б» в решении типовых задач, однако демонстрирует более слабое понимание усвоенного материала (см. различие по уровню 2 при равных показателях уровня 1). Как следствие имеет место разница и по уровню 3.

Опыт тестирования школьников России показывает, что различие профилей оказывается тем меньше, чем репрезентативней выборка. Например, сравнение средних профилей, полученных при тестировании крупных выборок школьников из двух регионов, обнаруживает, что они имеют чрезвычайно схожие конфигурации и отличаются лишь по высоте расположения на сетке координат (см. рис.3).

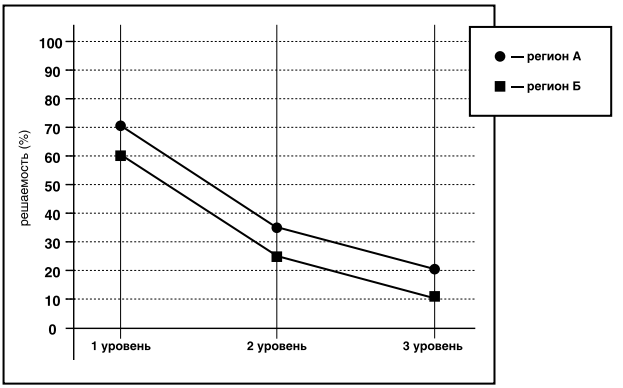


Рис. 3. Средние профили по школьникам четвертых классов двух регионов (более 400 человек в каждой выборке)

Заметные различия профилей по форме появляются на уровне школ, классов и учащихся. И здесь структурное представление результатов дает дополнительные

основания для их сравнительной оценки. Это особенно существенно, когда речь идет о тестируемых, которые набрали сходные интегральные баллы, то есть согласно однопараметрической шкале достигли одинаковых результатов.

Для сравнительного анализа данных тестирования некоторого множества классов удобна таблица следующей формы (табл.3):

Таблица 3

Интегральный (средний) балл	Разница между 1 и 2 уровнями	ID класса	Профили успешности		
			1уровень, %	2 уровень, %	3 уровень, %

В приведенной форме таблицы вторая колонка содержит данные о разнице между показателями первого и второго уровня, которая существенна для сравнительной оценки качественного аспекта результатов в начальной школе. Данные этой колонки наиболее адекватны для сравнительной оценки применительно к сильным и средним классам, поскольку тест по трудности более соответствует этой части контингента и именно там дает наибольшую точность измерения.

Итак, полноценная интерпретация результатов любого тестирования предполагает знание многих особенностей образовательной ситуации в школе и регионе. Часть этой информации вообще не может быть получена существующими методами и доступна лишь тем, кто непосредственно работает в данной школе или школьной системе. Поэтому содержательная трактовка и оценка результатов тестирования – дело самих практиков образования – учителей, администрации школ, локальных органов управления образованием.

С еще большим основанием это можно сказать относительно принятия решений относительно того, как реагировать на результаты тестирования, то есть в каком направлении корректировать педагогическую стратегию. На сегодняшний день существует множество разных педагогических подходов, каждый из которых доказал свою эффективность для определенных условий, к которым относятся и местные образовательные традиции, и социально-психологическая атмосфера в конкретных школах, и наличный уровень развития детей, и жизненные установки родителей, и особенности профессиональной квалификации педсостава, и многое другое. Учет всех этих обстоятельств под силу лишь тем, кто в них живет и работает.

Но для того, чтобы оценка состояния образовательного процесса была адекватной, а решения сознательными – важно опираться на данные объективной педагогической диагностики, фиксирующей результаты образовательного процесса в существенных определениях. И здесь практикам образования может оказаться полезным тест SAM, совмещающий возможности измерения и структурной квалификации учебных достижений.

1.2.2. Тест «Дельта» как инструмент диагностики индивидуального прогресса учащихся в учебных предметах[5]

Тест «Дельта» – это инструмент для диагностики **индивидуального прогресса учащихся** в освоении учебных предметов (русского языка, математики и др.).

Использование инструментария «Дельта» позволяет ответить на вопрос, есть ли у данного школьника индивидуальное продвижение в становлении мышления и понимания и какой вклад в это движение вносит определённая предметная область.

Прогресс в мышлении и понимании означает переход школьника с одного уровня владения предметным средством на другой, более высокий. Таких уровней три:

- **первый уровень** – освоение общего смысла и формы действия;
- **второй уровень** – освоение существенного основания способа действия;
- **третий уровень** – функционализация способа действия.[6]

Дадим более подробную характеристику уровней.

Первый уровень владения предметным средством означает, что школьник освоил выполнение действия по образцу. При выполнении заданий он ориентируется на известные правила-шаблоны.

В случае тестирования по математике подтверждение учащимся первого уровня означает, что этот учащийся освоил действия по образцу.

Ученики, подтвердившие 1 уровень по русскому языку, способны понимать прямое значение разных языковых единиц в стандартном контексте, понимать основное содержание текста, проводить элементарную классификацию языковых единиц по заданному грамматическому или смысловому признаку.

Второй уровень означает, что школьник при выполнении действий ориентируется на общие принципы и понятия изучаемого предмета. Такой ученик способен анализировать материал, обнаруживать закономерности и существенные характеристики в изучаемом предмете, причем он может выделять эти характеристики несмотря на различного рода «зашумления».

Это означает, что ученик не просто усвоил предметную норму и единицы описания соответствующего учебного предмета, но и понимает, как этот материал организован.

---

5 Статья подготовлена Знаменской О., Рябиноной Л.А. под руководством Б.И. Хасана (г.Красноярск).

6 Уровни освоения предметных средств используются из общей концепции оценки учебно-предметных компетенций (авторы П.Г.Нежнов, Б.И.Хасан, Б.Д. Эльконин).

Подтверждение второго уровня говорит о том, что данный учащийся работает в математике «на уровне способа», т.е. может выделить общий способ действия или общую закономерность в математических объектах.

Ученики, подтвердившие 2 уровень по русскому языку, способны понимать актуальный смысл языковой единицы, заданный контекстом или ситуацией (переносные и окказиональные значения языковых единиц), обнаруживать и интерпретировать неявную информацию, представленную в тексте, выделять механизм взаимодействия между языковыми единицами.

Достижение **третьего уровня** означает, что обобщенный способ действия включен в состав личных ресурсов школьника. Такой учащийся может в новых ситуациях, отличных от ситуации формирования, принимать и отвергать, корректировать и преобразовывать само существенное основание способа действия. В частности, ученик способен сам конструировать задачи, он овладел способами и знаниями так, что может применять их для решения разнообразных, в том числе жизненных задач. Иными словами, появляется способность «увидеть» и осуществить действие, в котором способ, «взятый» в известном предмете, востребован (уместен) и выступает как преобразующий материал другого предмета. Это требует умственных действий рефлексии, синтеза и обобщения высокого уровня и, фактически, умения занять надпредметную позицию.

Подтверждение третьего - самого высокого уровня означает, что учащийся может творчески преобразовывать способ, свободно использовать его в нестандартных ситуациях.

Ученики, подтвердившие 3 уровень по русскому языку, способны выделять актуальный смысл высказывания и свободно строить для выражения такого смысла языковые единицы, определять смысл, выраженный разными способами, а также выделять ключевую информацию в текстах, сопоставлять её, обобщать и переформулировать применительно к новой ситуации общения. Кроме того, предполагается, что они способны, выделив механизм взаимодействия языковых единиц, описать его и адекватно использовать по отношению к другому языковому материалу.

Таким образом, третий уровень – это высший уровень освоения школьной программы, когда речь идет не только об освоении конкретного предмета, но и о формировании мышления в целом. Заметим, что сам по себе выход за рамки предмета как бы отменяет в данном уровне натуральную позицию учителя. Тот, кто был учеником, овладел способом предметного действия и в обучении собственно этому уже не нуждается.

Наличие у учащегося второго и третьего уровней говорит о том, что он осмысленно относится к изучению предмета и способен к самостоятельному

мышлению; наличие первого – о формальном освоении предмета и необходимости постоянной помощи учителя[7].

Инструментарием «Дельта» измеряется **дельта**, т.е. тот *прирост в качестве освоения предметного средства*, который появился в результате обучения.

Именно показатели прироста и говорят, с одной стороны, об индивидуальной динамике ученика по сравнению с собой «вчерашним», а с другой, – о том, насколько эффективно работает используемая учителем технология в отношении этого конкретного ученика.

Важно подчеркнуть, что измеряется не статическое состояние, а изменение, динамика. Именно поэтому для мониторинга прогресса и обнаружения дельты требуется проведение не менее трех диагностических срезов (тестирование проводится не менее трех раз с интервалом от полугода до года).

Об индивидуальном прогрессе учащихся можно говорить, когда:

- происходит переход от более низкого к более высокому уровню в освоении предмета *(уровневый прогресс)*,
- происходит увеличение количества правильно выполненных заданий данного уровня в рамках одного среза *(линейный прогресс)*.

Дельта, в отличие от традиционных показателей успеваемости, определяет не просто соответствие программным требованиям, а именно индивидуальную динамику – прогресс[8].

Это означает, что фактическое состояние, полученное при Дельта-тестировании на отдельном срезе, нельзя назвать ни низким, ни высоким. Тест «Дельта» измеряет степень продвижения учащегося в предмете относительно него самого, поэтому даже выход на первый уровень на последних

---

7 Например, при изучении математики учащийся, действующий по образцу (первый уровень), может раскрыть скобки в выражении $3(m+2n)$ по изученному правилу $a(b+c)=ab+ac$, но уже не сможет сам применить это правило к выражению (если и этот случай специально не рассматривался учителем). Учащийся же, освоивший общий способ умножения числа на произведение, легко сможет сделать это самостоятельно.

При изучении русского языка учащийся, действующий по образцу, может разобрать по составу слова, в которых отношение между формой и значением прозрачны, т. е. слова с прозрачным морфемным членением (лесной, рыбка и пр.), однако он не сможет выделить морфемы в словах, в которых отношение между формой и значением «зашумлено»: например, наряду с однокоренными словами используются формы одного и того же слова; в ряд однокоренных слов вводятся слова-омонимы (совпадающие по форме, но имеющие разное значение), и наоборот – слова-синонимы (различающиеся по форме, но полностью или частично совпадающие в значении). Подобные задания невозможно выполнить формально, механически. Если ученик успешно справляется с ними, это означает, что он понимает закономерности, выделяет общий способ.

8 Это важно, поскольку само по себе соответствие программным требованиям может быть совсем не связано с технологиями и деятельностью учителя, а также с прогрессом в освоении предметного действия у школьника.

срезах для ученика, не показывавшего ранее никакой уровень, является для этого ученика прогрессом.

Все дело в том, как тестовые данные конкретного среза соотносятся с предыдущим состоянием школьника и в каком отношении они находятся с учительским прогнозом относительно достижений этого ученика и его класса. Данные конкретного диагностического среза – это всегда показатель не только достижения, но и перспективы. Благодаря этому, Дельта-тестирование может сопровождать и служить средством управления образовательным процессом, а не только средством подведения его итогов.

Задачи диагностических срезов и основные показатели, определяемые на каждом из срезов

В соответствии с технологией Дельта-тестирования, индивидуальный прогресс учащегося в освоении учебного предмета определяется по результатам нескольких диагностических срезов.

Наличие и характер индивидуального прогресса учащегося (дельта) определяется по результатам трех и более срезов.

Для того чтобы делать выводы об изменениях, которые происходят с учащимся (о приросте в мышлении и понимании при изучении предмета), необходимы данные двух и более срезов.

Задача первого среза – определить стартовую точку для измерения индивидуального прогресса школьников в освоении учебных предметов.

Задача второго среза – достоверно определить уровень, который освоен школьником, и дать прогноз дельты.

Задача третьего и последующих срезов – определить дельту, т.е. какой прирост в мышлении и понимании (в уровне владения предметным средством) произошел у данного конкретного ученика.

Дадим подробную характеристику диагностических срезов и типов получаемых данных на каждом из срезов.

Показатели, определяемые для каждого учащегося

Тестовые материалы для каждого среза содержат задания 1, 2 и 3 уровней. По результатам выполнения одного диагностического среза определяется, сколько процентов заданий 1, 2 и 3 уровней правильно выполнил учащийся. На основании этих данных учащемуся назначается уровень, называемый далее «уровень, показанный учащимся на данном срезе» или **показанный уровень**.

Для определения дельты достаточно знать показанный учащимся уровень на каждом срезе, т.о. показанный уровень – это основной тип данных, определяемых при Дельта-тестировании.

Для более детального анализа линейного и уровневого прогресса в качестве дополнительного показателя используются данные о процентах правильно выполненных учащимся заданий 1, 2 и 3 уровней. Для анализа удобно представлять эти данные графически в виде диаграммы, называемой **индивидуальный профиль учащегося** (виды профилей приведены в п. 3).

Для каждого среза можно ввести еще один дополнительный показатель, характеризующий освоение предмета отдельным учащимся и классами – **рейтинг учащихся**. Рейтинг рассчитывается таким образом, что он тем больше, чем больше показанный учащимся уровень, а в рамках одного уровня – чем больше количество выполненных учеником заданий. Рейтинг может использоваться для того, чтобы предъявлять результаты тестирования учащимся и их родителям после каждого среза. Рейтинговая форма позволяет ранжировать результаты участников тестирования в более привычной для них системе оценивания, а также стимулировать интерес учащихся к выполнению следующих срезов (подробнее см. в п. 3).

Таким образом, после каждого среза для каждого учащегося определяется основной показатель (показанный уровень) и два дополнительных показателя (индивидуальный профиль учащегося и рейтинг), характеризующие освоение предмета каждым учащимся, участвующим в тестировании (см. таблицу 4).

Первый срез. По результатам этого среза обозначается предварительная ситуация для анализа дельты, т.е. определяется предварительный уровень каждого учащегося.

Данные первого среза позволяют ответить на вопросы:

- сколько задач каждого уровня решено учеником (индивидуальный профиль учащегося);
- какой уровень осваивается или, возможно, освоен каждым учеником (показанный уровень);

Кроме этого, вычисляется рейтинг для каждого учащегося.

Второй срез. По результатам первых двух срезов определяется уровень, который освоен учащимся, и делается прогноз прогресса.

Для каждого учащегося, выполнявшего второй срез, по данным этого среза определяются: показанный уровень, индивидуальный профиль и рейтинг (см. таблицу 4). Сравнение профилей и рейтинговых баллов, полученных на разных срезах, может дать представление о линейно-уровневой динамике учащегося и более аргументировано сделать прогноз индивидуального прогресса.

Для каждого учащегося, принявшего участие в двух срезах, определяется освоенный им уровень мышления и понимания, который мы будем далее называть **подтвержденный уровень**. Подтвержденный уровень находится как наименьший из показанных на 1 и 2 срезах уровней. Например, если на первом срезе учащийся показал второй уровень, а на втором срезе показал третий уровень, то подтверждённым для этого ученика считается второй уровень.

Таким образом, после второго среза для каждого учащегося определяется второй основной показатель – подтвержденный уровень.

По результатам двух срезов могут быть получены ответы на следующие вопросы:

- каков уровень мышления и понимания у данного учащегося (подтвержденный уровень) на данный момент времени;
- каков прогноз индивидуального прогресса, т.е. перехода учащегося следующий уровень (прогноз дельты).

При этом учащиеся, выполнявшие тест только на одном из срезов, или не выполнявшие вовсе, из рассмотрения исключаются.

По результатам анализа данных двух срезов выделяется группа учащихся, которые предположительно покажут прогресс в освоения предмета, т.е. тех учащихся, для которых данный учебный предмет может выступать источником/материалом для развития. Например, на основании того, что учащийся на втором срезе показал более высокий уровень, можно ожидать уровневый прогресс этого учащегося. Прогноз прогресса подтвердится после третьего среза в случае, если этот учащийся подтвердит более высокий уровень.

Третий срез. По итогам трех срезов становится возможным определить наличие у учащегося индивидуального прогресса, поскольку третий и последующие срезы позволяют оценить приращение уровня (дельту).

Для каждого учащегося, выполнявшего третий срез, по данным этого среза определяются: показанный уровень, индивидуальный профиль и рейтинг (см. таблицу 4). Сравнение профилей и рейтинговых баллов, полученных на разных срезах, может дать более детализованное представление о линейно-уровневой динамике учащегося.

Для каждого учащегося, принявшего участие во втором и третьем срезах, снова определяется подтвержденный уровень (см. таблицу 4).

Данные о прогрессе предоставляются только для учащихся, выполнявших все три среза Дельта-тестирования.

Дельта определяется как разница между показанным на текущем срезе и подтвержденным на предыдущем срезе уровнями.

Таким образом, после третьего среза для каждого учащегося определяется третий основной показатель – дельта, характеризующий прирост в мышлении и понимании (см. таблицу 4).

Таблица 4

Показатели характера продвижения ученика в освоении предмета

	Основные показатели						**Дополнительные показатели**					
	показанный уровень			**подтвержден-ный уровень**		**дельта**	**индивидуальный профиль учащегося**			**рейтинг**		
	после среза 1	после среза 2	после среза 3	по срезам 1 и 2	по срезам 2 и 3	по трем срезам	после среза 1	после среза 2	после среза 3	после среза 1	после среза 2	после среза 3
Срез 1												
Срез 2												
Срез 3												

Показатели, определяемые для тестируемых классов

Учащийся изучает предмет не индивидуально, а в классе, среди своих товарищей. Обстановка, складывающаяся в классе (то, как учитель организует обучение, учащиеся каких уровней преобладают), может влиять на индивидуальный прогресс отдельного учащегося – создавать для него условия или препятствия. Поэтому отдельная задача, решаемая на каждом срезе – анализ данных о классе в целом.

- **по результатам каждого среза** (см. таблицу 5)

Чтобы получить представление о ситуации в классах в целом, для каждого тестируемого класса вычисляется процентное распределение учащихся по показанным ими уровням. Более точно, для каждого среза вычисляются проценты учащихся класса, имеющих по результатам среза данный показанный уровень от числа учащихся класса, тестируемых на этом срезе. Такие данные удобно представлять в виде диаграммы, называемой *профиль класса «Показанный уровень»* (пример см. в п.3).

- **по результатам второго и третьего срезов** (см. таблицу 5)

После второго и после третьего срезов для каждого тестируемого класса вычисляется процентное распределение учащихся по подтвержденным ими уровням. Более точно, для каждого среза вычисляются проценты учащихся класса, имеющих по результатам среза данный подтвержденный уровень от числа учащихся класса, тестируемых на этом и предыдущем срезах. Такие данные удобно представлять в виде диаграммы, называемой *профиль класса «Подтвержденный уровень»* (см. п.3).

По результатам второго среза распределение по классам учащихся, для которых на третьем срезе можно ожидать прогресса в освоении учебного предмета, также может быть представлено в виде диаграммы.

- **по результатам третьего среза** (см. таблицу 5)

Для каждого тестируемого класса вычисляется процентное распределение учащихся по дельте. Проценты вычисляются от числа учащихся, выполнявших все три среза. Полученные данные представляются в виде *диаграммы «Дельта-шаг»*, характеризующей прирост учащихся класса в мышлении и понимании при изучении предмета.

Для решения задачи сравнения классов после каждого из срезов, путем анализа описанных выше показателей, могут быть получены ответы на следующие вопросы:

- каково процентное распределение учащихся по уровням мышления и понимания в каждом классе (профили класса «Показанный уровень», «Подтвержденный уровень»);
- каковы прогнозы перехода на следующий уровень по классу в целом;
- каков прирост в мышлении и понимании по классу в целом (диаграмма «Дельта-шаг»);
- существуют ли значимые различия между разными классами по этим показателям;
- являются ли различия сходными по разным предметам.

Таблица 5

Показатели характера продвижения класса в освоении предмета

	Показанный уровень			**Подтвержденный уровень**		**Дельта**
	после среза 1	после среза 2	после среза 3	по срезам 1 и 2	по срезам 2 и 3	по трем срезам
Срез 1						
Срез 2						
Срез 3						

Форма представления данных

Показатели, определяемые после каждого среза

По результатам отдельного среза:

1) для каждого учащегося определяются следующие три показателя:
   - показанный учащимся уровень (показанный уровень);
   - индивидуальный профиль учащегося;
   - рейтинг учащегося.

2) для каждого класса строится:
   - профиль класса «Показанный уровень».

Показанный уровень. Это качественный показатель, поскольку он выражает, какой уровень мышления/понимания в предмете осваивается или уже освоен данным учащимся, а уровень – качественная характеристика.

Заметим, что на следующем срезе учащийся может подтвердить, а может и не подтвердить показанный на предыдущем срезе уровень.

Данный показатель может принимать значения:

0 (0 уровень) – на данном срезе учащемуся не удалось показать владение предметом;
1 (1 уровень) – на данном срезе учащийся показал, что освоил предмет только на уровне действия по образцу;
2 (2 уровень) – на данном срезе учащийся показал, что освоил предмет на уровне принципов и общих способов изученных действий;
3 (3 уровень) – на данном срезе учащемуся удалось продемонстрировать владение изученными способами на компетентностном уровне.

Данные о показанном каждым учащимся уровне представляются в виде таблиц по классам. От среза к срезу эта таблица дополняется новыми столбцами.

Таблица 6.1: вид таблиц «Показанный уровень» на 1, 2 и 3 срезах

№	**Ф.И. ученика**	1 срез
1	ФИО	**0**
2	ФИО	**1**
3	ФИО	
4	ФИО	**1**
. . .	. . .	
23	ФИО	**3**

№	**Ф.И. ученика**	1 срез	2 срез
1	ФИО	**0**	**1**
2	ФИО	**1**	**2**
3	ФИО		**1**
4	ФИО	**1**	**1**
. . .	. . .		
23	ФИО	**3**	**3**

№	**Ф.И. ученика**	1 срез	2 срез	3 срез
1	ФИО	**0**	**1**	**1**
2	ФИО	**1**	**2**	**2**
3	ФИО		**1**	**2**
4	ФИО	**1**	**1**	**0**
. . .	. . .			
23	ФИО	**3**	**3**	**3**
24	ФИО	**2**	**3**	**3**
25	ФИО	**0**	**2**	**1**

Индивидуальный профиль – это качественно-количественный показатель. Индивидуальный профиль учащегося представляется в виде диаграммы, на которой показано количество задач первого, второго и третьего уровней, решенных учащимся на данном срезе (в процентах от количества заданий соответствующего уровня в тесте). Более точно, на ней изображены (процентные) отношения количества решенных учащимся задач каждого уровня к общему числу задач данного уровня.

Проценты решенных задач – количественная характеристика выполнения учащимся теста. Она показывает степень свернутости формируемых предметных действий (насколько легко и быстро их выполняет учащийся). Форма профиля – качественная характеристика, позволяющая *составить представление о характере продвижения ученика в освоении учебной программы*.

Индивидуальный профиль учащегося составляется по результатам отдельно взятого среза. Можно наблюдать изменение формы этого профиля от среза к срезу.

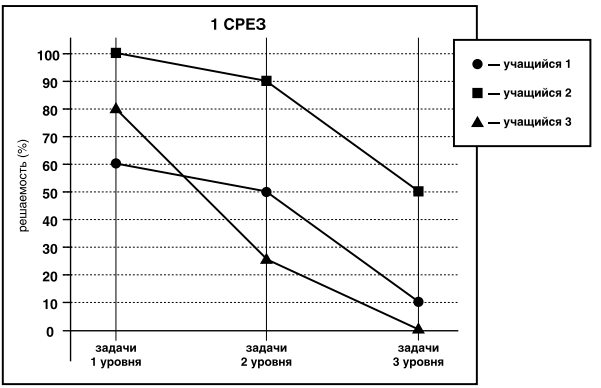
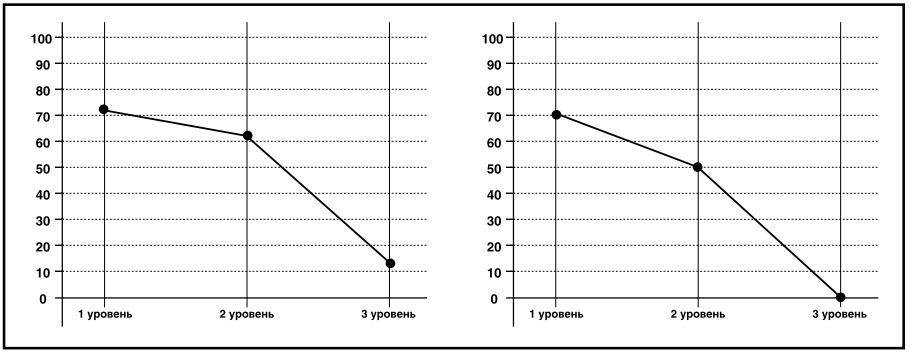


Рис. 4. Пример возможных профилей учащихся

На рисунке 4 профили учащихся 1 и 2 имеют одинаковую форму, но один из них располагается выше. Следовательно, характер продвижения этих учащихся в изучении предмета одинаковый, но учащийся 2 выполняет больше заданий за то же отведенное время. Можно выделить три основные группы форм индивидуальных профилей учащихся:

Первый тип профиля

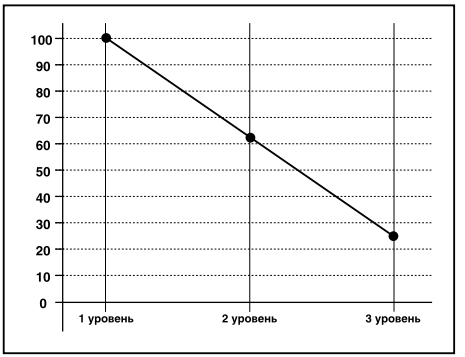


Отметим, что, как правило, эта форма профиля характерна для учащихся, показавших 2 или 3 уровень.

Как видно из приведенных рисунков, графики индивидуальных профилей учащихся располагаются на разной высоте и имеют разную «пологость», что характеризует то, насколько полно освоен учащимся арсенал предметных действий. При достаточной степени освоенности можно дать следующую интерпретацию для профиля этой формы:

- учащимся решено достаточно задач 1 уровня: *основные предметные образцы (изучаемые до этого момента) учащимся освоены*;
- количество решенных задач 2 уровня близко к количеству решенных задач 1 уровня: *учащийся сразу осваивает не только образцы, но и способы действия*;
- если при этом решено некоторое количество задач 3 уровня: *учащийся присваивает некоторые предметные средства в качестве личного ресурса (компетентен в употреблении)*.

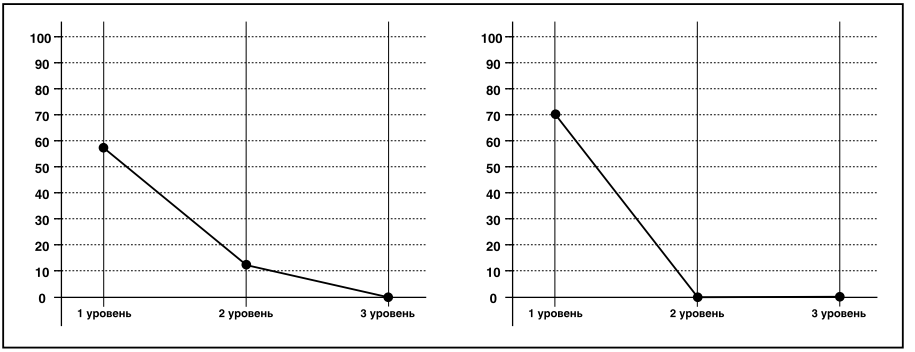
Профиль второго типа – профиль, близкий к наклонной прямой линии.



Про характер освоения предмета учащимся с таким индивидуальным профилем (про вклад образовательного процесса в его развитие) можно будет с уверенностью сказать после следующих срезов.

Если профиль **второго типа** имеет пологий наклон и расположен высоко, это свидетельствует о том, что учащийся полноценно и на высоком уровне осваивает учебный предмет. Именно к такой форме должны стремиться профили учащихся на следующем срезе в случае, если индивидуальный прогресс действительно имеет место. Низкое расположение графика означает, что учащиеся решают небольшую долю заданий каждого уровня. Возможно, они осваивают лишь отдельные элементы учебного содержания.

Профиль третьего типа – профиль с заметным изломом вниз. Он имеет следующий вид:



Наиболее часто такая форма встречается у учащихся, показавших первый уровень и не показавших уровень. Наличие такого профиля у учащегося при низком расположении или крутом наклоне графика означает, что большинство действий освоено им на уровне воспроизведения образца и лишь отдельные – на уровне принципа. Для профилей первого уровня решение отдельных задач 2 и 3 уровней учащимся может объясняться случайными обстоятельствами или не являться результатом школьного образования. Даже наличие отдельных решенных задач 3 уровня не всегда свидетельствует о качественном освоении предмета.

Как правило, если школьное обучение ориентирует учащихся преимущественно на действия по образцу, то в классе будет наиболее представлен **профиль третьего типа типа**. Если для учащихся постоянно создаются условия для решения задач на 2 уровне, то среди учащихся класса наиболее часто будут встречаться профили первого и второго типов.

Данные для построения индивидуального профиля представляются в виде таблиц по классам.

Таблица 6.2: вид таблицы «Индивидуальный профиль» для каждого среза

			% решенных задач на срезе №___		
№	Ф.И. учащегося	показанный уровень на срезе № __	1уровня	2уровня	3уровня
8	ФИО	2	67%	37%	0%
9	ФИО	1	61%	26%	8%
1	ФИО	1	56%	16%	8%
24	ФИО	1	50%	16%	0%
…	….				
14	ФИО	0	39%	16%	0%

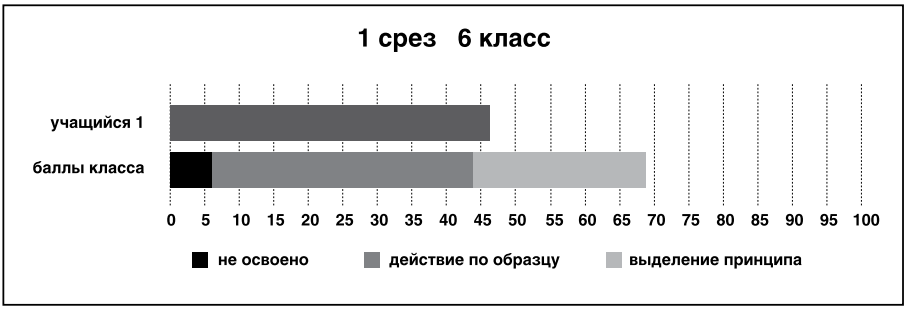
Для каждого среза по классам составляются свои таблицы вида 6.2.

Данные в этих таблицах отсортированы по убыванию уровня учащегося. При этом номер учащегося в списке сохранен.

Рейтинг учащихся. Рейтинг вычисляется, в основном, для того, чтобы предъявлять результаты тестирования учащимся и их родителям. Рейтинговая форма позволяет ранжировать результаты участников тестирования в более привычной для них системе оценивания, а также стимулировать интерес учащихся к выполнению следующих срезов.

Рейтинг – это качественно-количественная характеристика, которая отражает как показанный учащимся уровень, так и количество задач, решенных на этом уровне. Рейтинговый балл учащегося – это **целое число от 0 до 100**.

Пример представления рейтингового балла одного учащегося в отношении к баллам одноклассников:



На этой диаграмме нижняя линейка – диапазон баллов учащихся класса, в котором учится данный ребенок. Черным цветом отмечен диапазон баллов учащихся, не показавших уровень, темно-серым цветом – диапазон баллов учащихся, показавших 1 уровень и светло-серым цветом – диапазон баллов учащихся, показавших 2 и 3 уровни. Верхняя линейка изображает балл самого учащегося (он набрал 46 баллов).

Уровень владения предметом отражается диапазоном, в котором находится рейтинговое число, а эффективность отражается при помощи величины рейтингового числа.

Данные о рейтинге учащихся представляются в виде таблиц по классам.

Таблица 6.3: вид таблицы «Рейтинг учащихся» для каждого среза

№	Ф.И. учащегося	показанный уровень на срезе № __	рейтинг на срезе № __
8	ФИО	2	37
9	ФИО	1	22
1	ФИО	1	17
24	ФИО	1	15
…	….		
14	ФИО	0	3

Для каждого среза по классам составляются свои таблицы вида 6.3.

Данные в этих таблицах отсортированы по убыванию рейтинга учащегося. При этом номер учащегося в списке сохранен.

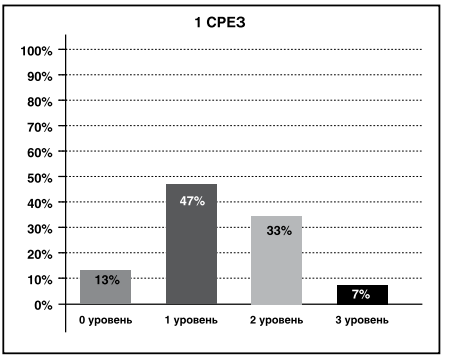
Для удобства использования учителем рейтинговые баллы учащихся одного класса могут быть сведены в одну таблицу следующего вида:

ФИО учащегося	**МАТЕМАТИКА 6-9**			
	1 срез	**2 срез**	**3 срез**	**4 срез**
ФИО	**69**			
ФИО	**46**			
ФИО	**44**			
ФИО	**37**			
ФИО	**19**			
ФИО	**15**			
ФИО	**12**			
ФИО	**7**			
ФИО	**5**			
ФИО	**3**			
ФИО	**2**			

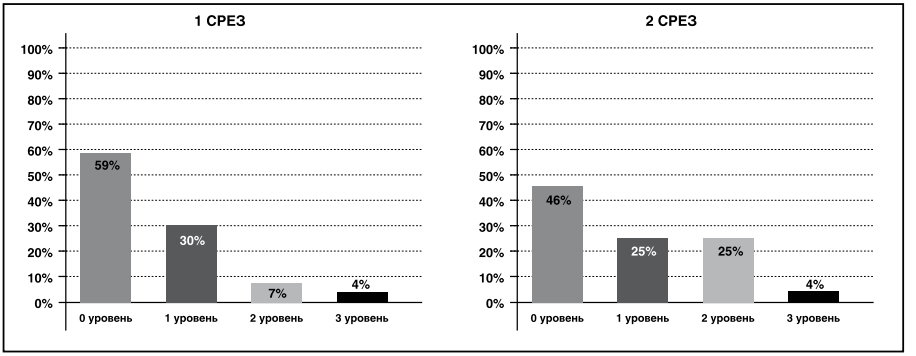
Профиль класса «Показанный уровень» – это диаграмма, на которой представлены данные (в процентах) о количестве учащихся класса, показывающих 1, 2, 3 уровни по результатам первого среза.

Более точно, на ней изображены (процентные) отношения количества учащихся класса, показывающих по результатам среза данный уровень к числу учащихся класса, тестируемых на этом срезе.

Показанное на следующей диаграмме распределение учащихся класса по уровням может считаться благоприятным для индивидуального прогресса учащихся всех уровней.



Пример реальных профилей класса «Показанный уровень» после 1 и 2 срезов:



Данные для построения профиля класса «Показанный уровень» представляются в виде таблиц по классам.

Таблица 6.4: вид таблиц «профиль класса “Показанный уровень”» для каждого среза

а) Данные (количество учащихся)

		класс №	**класс №**
количество уч-ся		**26**	**30**
кол-во тестируемых (по срезу №__)		**25**	**28**
показанный уровень на срезе №___	0 уровень	15	13
	1 уровень	9	7
	2 уровень	1	7
	3 уровень	0	1

б) Данные (процент учащихся)

		класс №	**класс №**
количество уч-ся		**26**	**30**
кол-во тестируемых (по срезу №__)		**25**	**28**
показанный уровень на срезе №___	0 уровень	64%	59%
	1 уровень	32%	30%
	2 уровень	4%	7%
	3 уровень	0%	4%

Для каждого среза составляются свои таблицы а) и б) для построения профилей классов «Показанный уровень».

Показатели, определяемые после второго среза

По результатам второго среза, как и для остальных срезов, определяются показанный уровень, соответствующие профили учащегося и класса, рейтинг.

По результатам двух срезов:

1) для каждого учащегося определяется показатель:
   - уровень учащегося (подтвержденный уровень);

2) для некоторых учащихся:
   - делается прогноз прогресса;

3) для каждого класса строится:
   - профиль класса «Подтвержденный уровень».

Подтвержденный уровень. После второго среза становится возможным определить *второй из основных показателей Дельта-тестирования* – уровень, на котором учащийся уже освоил математику. Это уровень, который устойчиво демонстрируется учащимся на протяжении двух соседних срезов. Он находится на основании показанных учащимися уровней на двух срезах, поэтому определяется только для тех учащихся, которые выполняли тест на каждом из срезов.

Данные о подтвержденном каждым учащимся уровне представляются в виде таблиц по классам. От второго среза к последующим срезам эта таблица дополняется новыми столбцами. Для удобства анализа в эти таблицы могут добавляться данные о показанных учащимся на каждом срезе уровнях.

Таблица 6.5: вид таблиц «Подтвержденный уровень» на 2 и 3 срезах

№	**Ф.И. ученика**	подтвержденный уровень, 2 срез
1	ФИО	**0**
2	ФИО	**1**
3	ФИО	
4	ФИО	**1**
. . .	. . .	
23	ФИО	**3**
24	ФИО	**2**
25	ФИО	**0**

№	**Ф.И. ученика**	подтвержденный уровень, 2 срез	подтвержденный уровень, 3 срез
1	ФИО	**0**	**1**
2	ФИО	**1**	**2**
3	ФИО		**1**
4	ФИО	**1**	**1**
. . .	. . .		
23	ФИО	**3**	**3**
24	ФИО	**2**	**3**
25	ФИО	**0**	**1**

Прогноз прогресса. Если на одном срезе учащийся показал 2 уровень, а на другом срезе показал третий уровень, то этот учащийся подтвердил второй уровень. При этом если учащийся показал третий уровень на более позднем срезе, то можно сделать предположение, что на следующем срезе ему удастся удержать этот уровень, т.е. появляется основание для предположения, что у данного учащегося будет прогресс в освоении предмета. Если же уровень учащегося не изменяется от среза к срезу, то нет никаких оснований ожидать прогресса (учащийся стабильно показывает один и тот же уровень, возможно довольно высокий).

В правильности данных предположений можно убедиться на следующем срезе. Подобные предположения об ожидаемом изменении уровня учащегося мы называем *«прогнозом прогресса»* для данного учащегося.

Прогноз прогресса для учащихся делается на основе двух срезов. Соответствующие данные могут быть представлены в словесной форме, в виде таблицы или диаграммы.

Профиль класса «Подтвержденный уровень». По результатам двух срезов информация о подтвержденных уровнях учащихся каждого класса представляется в виде диаграммы «Подтвержденный уровень». Это диаграмма, на которой представлены данные (в процентах) о количестве учащихся класса, подтвердивших 1, 2, 3 уровни по результатам двух соседних срезов.

Более точно, на ней изображены (процентные) отношения количества учащихся класса, подтвердивших данный уровень к числу учащихся класса, тестируемых на обоих срезах. Пример профиля класса «Подтвержденный уровень» после 2 среза:

Данные для построения профиля класса «Подтвержденный уровень» представляются в виде таблиц по классам.

Таблица 6.6: таблицы «профиль класса “Подтвержденный уровень”»

а) Данные (количество учащихся)

		класс №	класс №
количество уч-ся		**26**	**30**
кол-во тестируемых (по срезу №__)		**25**	**28**
показанный уровень на срезе №___	0 уровень	7	18
	1 уровень	8	5
	2 уровень	0	2
	3 уровень	0	1

б) Данные (процент учащихся)

		класс №	класс №
количество уч-ся		**26**	**30**
кол-во тестируемых (по срезу №__)		**25**	**28**
показанный уровень на срезе №___	0 уровень	46,7%	69,2%
	1 уровень	53,3%	19,2%
	2 уровень	0,0%	7,7%
	3 уровень	0,0%	3,8%

Для каждого среза, начиная со второго, составляются свои таблицы а) и б) для построения профилей классов «Подтвержденный уровень».

Распределение по классам учащихся, для которых на следующем срезе можно ожидать прогресса в освоении математики, также может быть представлено в виде диаграммы.

Показатели, определяемые после третьего среза

По результатам третьего среза, как и для остальных срезов, определяются показанный уровень, соответствующие профили учащегося и класса, рейтинг.

По результатам второго и третьего срезов:

1) для каждого учащегося определяется показатель:

- уровень учащегося (подтвержденный уровень);

2) для каждого класса строится:

- профиль класса «Подтвержденный уровень».

По результатам трех срезов:

3) для каждого учащегося определяется показатель:

- дельта;

4) для каждого класса строится:

- диаграмма «Дельта-шаг».

Дельта. Показатель дельта отражает характер прироста у учащегося в мышлении и понимании при изучении данного предмета. Показатель дельта приводится в итоговой таблице данных по каждому учащемуся по классам (см. таблицу 6.7).

Дельта-шаг приводится в последней колонке таблицы и определяется как разница между достигнутым на третьем срезе уровнем и подтвержденным на первых двух срезах уровнем. Дельта-шаг, по сути, является мерой прироста учащегося в мышлении и понимании при изучении данного предмета. Если эта величина положительная, значит за время тестирования прирост получен. Если ноль - учащийся демонстрирует стабильный уровень (возможно, высокий).

Некоторые ученики за время тестирования могут повысить свой уровень с 1 на 2 или со 2 на 3 (дельта-шаг на один уровень), некоторые же могут перешагнуть с 1 на 3 уровень (дельта-шаг на 2 уровня). Отрицательный дельта-шаг может означать потерю мотивации к освоению предмета или к процедуре тестирования и, в любом случае, это тревожный сигнал для учителя-предметника.

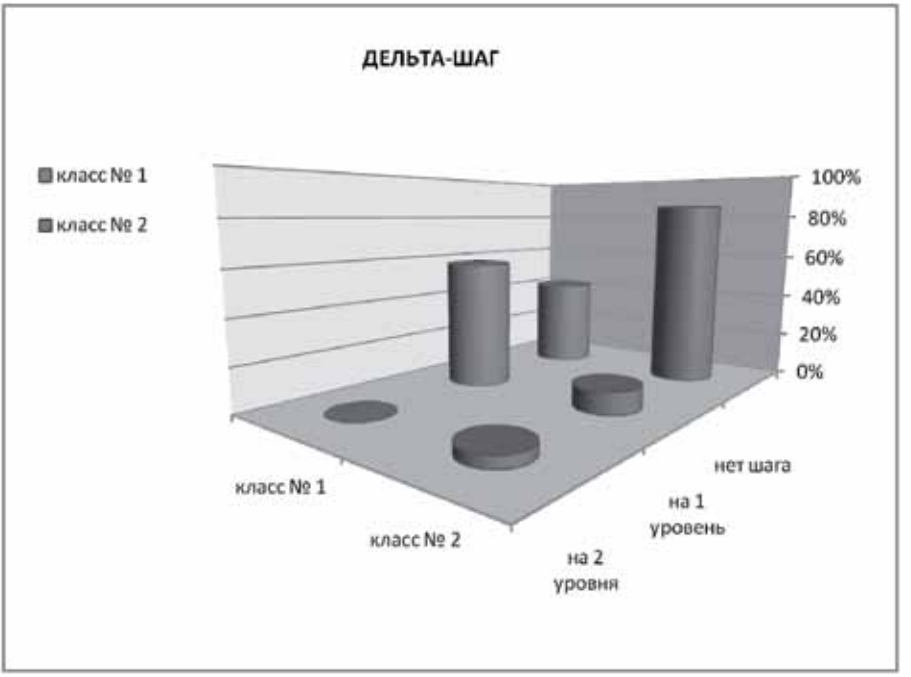
Для учащихся, не выполнявших один из срезов, дельта и дельта-шаг не определяются.

Таблица 6.7: вид итоговой таблицы по результатам трех срезов

№	**Ф.И. ученика**	1 срез	2 срез	3 срез	прогноз после 2 среза	оправд. прогноз	**подтв. уровень 2 срез**	**подтв. уровень 3 срез**	**дельта**	**дельта-шаг**
1	ФИО	1	1		1		**1**			
2	ФИО	1	1	2	1	++	**1**	**1**	**1->2**	**1**
3	ФИО	1	1	1	1	+	**1**	**1**		**0**
4	ФИО	1	3	2	3	-	**1**	**2**	**1->2**	**1**
5	ФИО	0	0	1	0	++	**0**	**0**	**0->1**	**1**
6	ФИО	2		2				**2**		
7	ФИО	0	2	2	2	+	**0**	**2**	**0->2**	**2**

Диаграмма «Дельта-шаг». Информация о дельта-шаге учащихся каждого класса представляется в виде диаграммы «Дельта-шаг». На этой диаграмме представлены проценты учащихся класса, у которых нет шага, шаг на один уровень и т.д. от числа учащихся, выполнявших все три среза.

Пример сводной диаграммы «Дельта-шаг», на которой изображаются данные по всем классам:



1.2.3. Проектные задачи как инструмент экспертной оценки ключевых компетентностей школьников и их динамики

Прежде всего целесообразно отметить отличие проектной задачи от других типов задач и от проекта:

- наличие квазижизненной (модельной) ситуации, сочетающей в себе множество отдельных предметных заданий, которая побуждает учащихся на основе известных им способов действия по существу конструировать собственный новый способ действия;
- неопределенность относительно способа решения и конечного результата (отсутствие явной ориентации на определенную предметную тему,

область знания; результат, как правило, невыразимый конкретным числом, определенным, однозначным ответом и т.п.);

- значительный объем материала, включающий описание ситуации, которая может быть представлена как в виде единого текста, так и отдельных отрывков зашумленных сведениями не относящимися к конкретной ситуации, отсутствие в описательной части всего объема необходимой информации, что требует самостоятельного обращения к дополнительным источникам, либо содержится в сопровождающей справочной информации;
- отсутствие жестко определенного ответа вызывает необходимость использования и особых форм представления результатов решения задачи в виде различных текстовых, знаковых и графических средств.

Таким образом, **проектная задача** ориентирована на применение учащимися целого ряда способов действия, средств и приемов не в стандартной (учебной) форме, а в ситуациях, по форме и содержанию приближенных к «реальным». На такой задаче нет «этикетки» с указанием, к какой теме, к какому учебному предмету она относится. Итог решения такой задачи всегда имеет две стороны: реальный «продукт» (текст, схема или макет прибора, результат анализа ситуации, представленный в виде таблиц, диаграмм, графиков), созданный детьми. Он может быть далее «оторван» от самой задачи и жить своей отдельной жизнью. И нематериальный продукт- качественное изменение самого ребенка (группы детей).

Уже давно стало учителям-практикам понятно, что достичь новых образовательных результатов в условиях классно-урочных форм занятий, решения традиционных задач не возможно. По нашей гипотезе решения младшими школьниками системы проектных задач может, с одной стороны, дать возможность провести мониторинг и становление новых образовательных результатов в начальной школы, с другой стороны, заложить основу для эффективного разворачивания проектной деятельности в подростковом возрасте. Решая, на протяжении пяти лет, систему проектных задач младшие школьники могут освоить способ проектирования, который позволит им строить учебный процесс в основной школе в форме проектной деятельности.

Проектная задача становится одним из средств конструирования собственного нового способа действия ребенка (группы детей) и средством мониторинга образовательного процесса.

Собственно учебное проектирование, по мнению К.Н.Поливановой, не может быть технологизировано. К сожалению, при всех попытках навязать проект в подростковой школе извне проектирование исчезает. Причина этого явления состоит в том, что проектирование является таковым только при условии, что оно имеет внутреннюю мотивацию. Проект возникает как форма удовлетворения

интереса самого ученика[9]. Именно поэтому важно способом проектирования овладеть в рамках решения проектных задач начальной школы еще до создания проектов учащимися подростковой школы.

Проектная задача вписывается в общую деятельностную технологию и подчиняется задачному принципу организации образовательного процесса. Этап решения проектной задачи есть специальное кульминационное место в образовательном процессе, где младшие школьники могут продемонстрировать свои возможности культурного использования открытых для себя способов действия в малых группах. Решение проектных задач не является еще одной педагогической техникой, которая может быть просто добавлена к уже существующим учебным, практическим, исследовательским или творческим задачам. Проектные задачи, встраиваясь в учебную деятельность, кардинально меняют практически все составные части образовательного процесса: систему оценивания, тип отношений между школьниками и между учениками и педагогами, отбор учебного содержания, построение расписания учебных занятий и т.д.

Особую роль проектные задачи играют в становлении учебного сотрудничества в малых группах. Взаимодействуя в группах, дети понимают, что внутри нее всем участникам необходимо договориться между собой, иначе не будут выполнены групповое и итоговое задания. Именно чувство ответственности за собственные действия и действия других, формирует у детей умение общаться, договариваться, воспитывает чуткое отношение к сверстникам.

Появление проектных задач в образовательном процессе требует от учителя пересмотра своих подходов к разработке рабочих образовательных предметных программ (календарно-тематического планирования), определению в них места проектным задачам, поиску эффективных методов и форм работы, позволяющие высвободить достаточного времени для организации решения системы проектных задач, требует кооперации и координации учителей разных классов начальной школы.

Особое место проектные задачи должны занять на переходе из начальной в основную школу, т.е. в пятом классе с целью плавного перехода к проектным формам учебной деятельности в подростковой школе.

Система оценивания действий школьников в ходе решения проектной задачи строится особым образом.

Оценивание со стороны взрослых происходит через разные аспекты деятельности младших школьников в малой группе в ходе непосредственного решения проектной задачи:

9 Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова.- М.: Просвещение, 2008. – с.119

1 аспект – оценка универсальных учебных действий: учебное сотрудничество, ставить задачу, планировать ее решение, поиск способов решения задачи, работа с разными источниками информации и т.п.

Данный аспект оценки происходит через экспертную позицию взрослых внутри малой группы. В каждой группе учащихся на протяжении всех этапов решения задачи присутствовал взрослый, который с помощью специальных экспертных листов наблюдал, описывал и оценивал действия группы и каждого члена группы отдельно. В ходе данной проектной задачи использовались следующие экспертные листы:

Экспертный лист первого дня решения проектной задачи (наблюдение за действиями детской группы)

Эксперт (Ф.И.О.) _____

Место работы, должность _____

Группа № _____

Вопросы	Развернутые ответы и комментарии	Оценка по 10 балльной шкале
1. Познакомились ли ребята между собой (или они уже знакомы и свободно общаются друг с другом)?		
2. Укажите, с чего начала свою работу группа после прочтения общего текста. Определился ли в группе лидер или еще пока нет? Если появился, то как (по своей инициативе, по предложению других участников и т.п.)?		
3. Опишите действия группы при выполнении пункта 1 плана действий.		
4. Опишите действия группы при выполнении пункта 2 плана действий.		
5. Опишите действия группы при выполнении пункта 3 плана действий.		
6. Опишите действия группы при выполнении пункта 4 плана действий.		
7. Опишите действия группы при выполнении пункта 5 плана действий.		
8. Опишите действия группы при выполнении пункта 6 плана действий.		
9. Действия группы по заполнению итогового листа.		
10. Как группа организовала работу с рекомендациями экспертного бюро?		
11. Общее впечатление эксперта о действиях детей в группе (взаимодействие, взаимопомощь, коммуникация, понимание поставленной задачи, работа с материалами и т.п.)		

Экспертный лист второго дня решения проектной задачи (наблюдение за действиями детской группы, 2 день)

Эксперт (Ф.И.О.) _____

Место работы, должность _____

Группа № _____

Вопросы	Развернутые ответы и комментарии	Оценка по 10 балльной шкале
1. Обсуждали ли дети вчерашний день, возвращались ли дети к материалам прошедшего дня?		
2. По какому из трех вариантов пошла группа с утра. Сколько на это было потрачено время?		
3. Возвращались ли дети к тому, какие задания они выбрали для решения. Соблюдали ли пары задания, которые были выбраны ранее сегодня?		
4. Опишите действия каждой пары при решении тестовых заданий. Обращались ли дети в консультативный пункт? Как они действовали после возвращения с консультативного пункта? Сколько было всего потрачено времени группой на данный этап работы?		
5. Опишите действия детей на этапе самооценки. Помогали ли дети друг другу на этапе оценивания. Правильно ли дети выбирали критерии по которым они должны были оценить свою часть работы? Сколько было всего потрачено времени группой на данный этап работы?		
6. Опишите, что делала группа после посещения экспертного бюро? Помогали пары друг другу для выяснения ошибок, проверки и переделывания задания или каждая пара была на этом этапе сами по себе?		
7. Опишите действия группы на этапе решения итоговых заданий. Все ли итоговые задания дети выполнили? Сколько времени было потрачено на этот этап работы?		
8.Общее впечатление эксперта о действиях детей в группе (взаимодействие, взаимопомощь, коммуникация, понимание поставленной задачи, работа с материалами и т.п.)		

Экспертный лист третьего дня решения проектной задачи (наблюдение за действиями детской группы, 3 день)

Эксперт (Ф.И.О.) _____

Место работы, должность _____

Группа № _____

Вопросы	Развернутые ответы и комментарии	Оценка по 10 балльной шкале
1. Обсуждали ли дети вчерашний день, возвращались ли дети к материалам прошедшего дня?		
2. По какому из двух вариантов пошла группа с утра. Сколько на это было потрачено время?		
3. Опишите действия всей группы при составлении рекламного текста. Что, кто из группы делал? Как шло взаимодействие между членами команды? Роль лидера на этом этапе работы?		
4. Опишите действия детей при Лего- конструирование. Дети конструировали с учетом рекламной статьи или отвлеченно? Какова была их стратегия и тактика действий?		
5. Опишите, как дети создавали инструкцию к своему конструктору.		
6. Как дети действовали при защите своей работы? Как отреагировали на результаты после подведения итогов?		
7.Общее впечатление эксперта о действиях детей в группе (взаимодействие, взаимопомощь, коммуникация, понимание поставленной задачи, работа с материалами и т.п.)		

На основе заполненных экспертных листов эксперты по итогам решения задачи заполняют сводные экспертные листы следующего содержания, например:

Сводная таблица вклада каждого ребенка группы в общий результат проектной задачи[10]

Группа № 17_ Эксперт (ФИО) Ершова Е.Б.

	Ф.И. детей группы, класс Виды заданий	Тася, 5 класс	Слава, 4 класс	Антон, 3 «а» класс	Саша, 3 «б» класс	Алена, 2 «а» класс	Влад, 2 «в» класс
1.	**Решение тренировочных заданий**	выполняла задания с Шлыковой А.	в паре с Добровольским С. сделали всё очень быстро, и смогли помочь другим членам команды	очень быстро всё сделал в первый день, ушел вперед группы	занимался с Дикиновым С., много спорил, отстаивал свою точку зрения даже тогда, когда был неправ	работала с Артёменко Т., взяла на себя все вычислительные действия	помогал Абраменкову А., в основном оформлял выполненные задания
2.	**Решение итоговых задач**	придумала девиз, дома сочинила стих, вникала во все задания	рисовал бабочку	рисовал карту	мешал детям, много спорил	рисовала приглашения и жителя острова	наблюдал за всеми, придумал эксперимент
3.	**Составление рекламной статьи**	сделала всё сама, призывала детей к работе, но ничего не получилось	отвлекался, играл	играл с Дикиновым С.	мешал детям	пыталась помочь Артёменко Т.	роль пассивного наблюдателя

4.	**Конструирование из ЛЕГО**	работали в команде, придумывали конструкцию, неоднократно переделывали изделие, периодически возникали споры и разногласия, но задача была выполнена			мешал детям	работала с детьми в команде	наблюдал за группой
5.	**Создание инструкции для конструирования**	давала задания детям, очень переживала за группу	вырезал из бумаги по заданию лидера	ничего не делал	отгородился от группы, обиделся на всех	помогала лидеру	наблюдал за группой
6.	**Возвратное конструирование по инструкции**	старалась организовать работу группы	старался помогать ребятам, спорили, иногда очень эмоционально реагировали на неудачу		отвлекался	помогала лидеру	наблюдал за группой
7.	**Публичное выступление перед классом**	выступала перед классом	пытался что-то добавить к словам лидера	пытался что-то добавить	никому не помогал	помогала лидеру	молча стоял

10 Составляется на основе экспертных оценок, выполненных заданий детьми и оценочных листов качества их выполнения.

Сформированность метапредметных образовательных результатов участниками группы

Группа № 17 Эксперт ФИО Ершова Е.Б.

	Ф.И. детей группы, класс **Умения**	Тася, 5 класс	Слава, 4 класс	Антон, 3 «а» класс	Саша, 3 «б» класс	Алена, 2 «а» класс	Влад, 2 «в» класс
1.	Умеет осуществлять продуктивное взаимодействие с другими участниками совместной работы	+	+	+	-	+	+
2.	Способен понимать позиции разных участников коммуникации и продолжать их логику мышления	+	+	+	-	+	очень молчаливый ребенок, не выражает свои мысли
3.	Умеет действовать в соответствии с заданной инструкцией	+	не пытается вникать	частично	делал все так, как хочется самому	частично	?
4.	Способен сознательно осуществлять выбор заданий разного уровня, выполнять их, при необходимости переопределять поставленную перед собой задачу	+	+	частично	-	частично	?
5.	Способен критично и содержательно оценивать полученный свой результат	+	+	+	-	?	?

6.	Обладает способностью лидера, может организовать работу группы так, чтобы все были задействованы в работе	очень пыталась, мальчики не подчинялись	были попытки быть лидером, но быстро сдал позиции	-	-	-	-
7.	Умение презентировать свой продукт, отвечать на поставленные вопросы	+	+	-	-	-	-
8.	Может оказать помощь другим членам команды без всяких уговоров, видит сам кому нужна помощь	+	-	-	-	+	-
9.	Осуществляет инициативные действия при работе в группе, способен к самостоятельному решению и может взять на себя ответственность	+	-	-	-	-	-
10.	Обладает самостоятельностью суждений, критичностью по отношению к своим и чужим действиям и высказываниям	+	-	-	-	-	-

Динамика «поведения» членов группы в ходе решения проектной задачи

Группа № 17 Эксперт ФИО Ершова Е.Б.

	Ф.И. детей группы, класс Виды заданий	Тася, 5 класс	Слава, 4 класс	Антон, 3 «а» класс	Саша, 3 «б» класс	Алена, 2 «а» класс	Влад, 2 «в» класс
1.	Понедельник	организовала работу группы	выполнил тренировочные задания	работал с Владом	выполнял задания со Славой	помогала лидеру	помогал Антону
2.	Вторник	выполняла задания, всем помогала, дома писала стихи	отвлекался, смешил детей	играл со Славой	играл, отвлекался, мешал детям	выполняла задания с Тасей	наблюдал
3.	Среда	конструировала, организовывала работу группы, делала презентацию	работал в группе	работал в группе	отвлекался, ничего не делал	работала в группе	наблюдал
4.	Четверг	защищала проект	отвечал на вопросы	стоял с группой	не вышел с группой на выступление	помогала лидеру	молча стоял
5.	Итого:	выполнила большую часть работы	делал все очень быстро, особо не прилагая усилий	подружился с ребятами	поссорился со всеми	подружилась с Тасей	наблюдал внимательно весь процесс

2 аспект оценивания – предметные образовательные результаты младших школьников. В этом аспекте сопоставляется оценка экспертов-взрослых с самооценкой учащихся.

Для оценки этого аспекта проектной задачи использовался следующий оценочный лист.

Оценочный лист по выполнению тренировочных заданий

№/п	Критерии оценки	Задания	Оценка группы	Оценка эксперта
1.	Умеем оценивать величину (на примере площади).	1.1.		
2.	Умеем соотносить меры длины и площади.	1.2.		
3.	Владеем понятием масштаба.	1.3.		
4.	Умеем действовать по образцу (использовать способ, описанный в тексте).	2.1.		
5.	Умеем моделировать ситуацию, описанную в тексте.	2.2.		
6.	Умеем находить из известных способов или конструировать самостоятельно способ решения задачи.	2.3.		
7.	Умеем читать круговую диаграмму.	3.1.		
8.	Умеем читать и интерпретировать столбчатые диаграммы.	3.2.		
9.	Умеем читать и анализировать столбчатую диаграмму и таблицу, сопоставлять различные факторы.	3.3.		
10.	Умеем выделять грамматические признаки частей речи, соотносить буквенную и звуковую записи слов.	4.1.		
11.	Умеем выделять грамматические категории частей речи.	4.2.		
12.	Умеем переводить текст, определять грамматические категории частей речи.	4.3.		
13.	Умеем определять часть речи на основе грамматической формы, выделять значимые части речи.	5.1.		
14.	Умеем выделять самостоятельные и служебные части речи в русском и английском языках, определять части речи.	5.2.		

№/п	Критерии оценки	Задания	Оценка группы	Оценка эксперта
15.	Умеем редактировать русский текст на основе английского.	5.3.		
16.	Умеем детально вчитываться в иностранный текст, переводить фразы.	6.1.		
17.	Умеем детально вчитываться в английские выражения, переводить фразы.	6.2.		
18.	Умеем использовать грамматические структуры при составлении предложения.	6.3.		
19.	Умеем использовать симметрию как способ создания целостных изображений.	7.1.		
20.	Умеем использовать симметрию как способ создания целостных изображений.	7.2.		
21.	Умеем использовать симметрию как способ создания целостных изображений.	7.3.		
22.	Умеем чувствовать настроение, заложенное в тексте, рисунке, выражать свое настроение с помощью слов и графических средств.	8.1.		
23.	Умеем чувствовать настроение, заложенное в тексте, рисунке, выражать свое настроение с помощью слов и графических средств.	8.2.		
24.	Умеем чувствовать настроение, заложенное в тексте, рисунке, выражать свое настроение с помощью слов и графических средств.	8.3.		
25.	Умеем соотносить схему и орнамент, составлять ритмический рисунок к стихотворению; создавать текст в заданном жанре.	9.1		
26.	Умеем соотносить схему и орнамент, составлять ритмический рисунок к стихотворению; создавать текст в заданном жанре.	9.2.		
27.	Умеем соотносить схему и орнамент, составлять ритмический рисунок к стихотворению; создавать текст в заданном жанре.	9.3.		

3 аспект оценивания – рефлексия собственных действий со стороны школьников. В ходе решения проектной задачи учащиеся в разных формах проводили рефлексию своих действий и действий своих участников группы. Приведем примеры некоторых рефлексивных текстов учащихся.

Итоговый опросный лист первого дня работы над проектной задачей
Группа № 18

Вопросы	**Ваши действия (ответы на вопросы)**	**Самооценка действий членов команды по 10-балльной шкале**
1. Назовите имена членов группы и классы, в которых вы учитесь.	Кристина – 5 класс, Аня – 4 класс, Саша – 3 «а» класс, Полина – 2 «а» класс, Насыров – 2 «б» класс, Артем – 3 «б» класс.	—
2. Опишите то действие, с которого вы начали работу над проектной задачей.	Вначале вслух прочитали задания и инструкции к ним. Потом начали рассматривать и раздавать карточки по уровням сложности каждому члену команды.	9 (не могли сразу договориться)
3. Какие названия вы дали комплектам материалов? Перечислите их.	Желтые – «В мире языка»; Зеленые – «Мир моих искусств»; Голубые – «Мир окружающий нас».	10
4. Перечислите пары, на которые вы разделились (запишите имена и классы), и укажите, комплект материалов, выбранный каждой парой.	Аня – Кристина – синий комплект; Полина – Артем – желтый комплект; Ильдар – Саша – зеленый комплект.	10 (быстро договорились)
5. Перечислите номера заданий отобранных вами для решения. Какое общее количество баллов вы рассчитываете получить, выполнив эти задания?	Желтые карточки: 4.1., 6.2., 5.1. – 4 балла; Зеленые карточки: 8.1, 7.1., 9.3 – 5 баллов; Голубые карточки: 1.2., 2.3, 2.2. – 6 баллов; Планируем получить 15 баллов.	9
6. Кратко опишите объект, который вы собираетесь проектировать.	Мир, в котором появляются много странностей, в том числе парк скульптур и необычных фонтанов.	7 (долго не могли описать свой объект)

Вопросы	Ваши действия (ответы на вопросы)	Самооценка действий членов команды по 10-балльной шкале
7. Оцените, насколько вам удалось выполнить задачу первого дня. Если нужно, прокомментируйте свою оценку в графе «ответы на вопросы».	Мы практически все успели выполнить в соответствии с планом действий на этот день. Не до конца договорились про свой объект описания.	9
8. Оцените, насколько вам удалось работать как единая команда. Если нужно, прокомментируйте свою оценку в графе «ответы на вопросы».	Пока не очень хорошо мы работаем как единая команда.	6
9. Оцените по 10 балльной шкале вклад каждого члена вашей команды в сегодняшнюю работу. Можете дать краткий комментарий.	Полина – 9 баллов; Артем – 9 баллов; Кристина – 10 баллов (нас организовывала); Ильдар – 8 баллов; Аня – 10 баллов; Саша - 7 баллов (иногда мешал группе).	—

Письменная рефлексия младших школьников по итогам реализации образовательного модуля: «Что дала эта проектная задача лично мне?»

Приведем примеры некоторых высказываний учащихся из разных классов - участников решения проектной задачи.

«Мне помогла проектная задача в том, что я теперь могу выполнять те задачи, которые раньше не могла решать, еще я с помощью нее познакомилась с детьми, которых не знала.»

(Маша, 2 класс)

«Я стала лучше понимать задачи и умней, было сложно, но я справилась. Мне было интересно. Интересные были уроки.Финал интересный!!

Класс!!! Дался ум! Мышление! Всё супер!!!»

(Кристина, 2 класс)

«Проектная задача научила меня признавать других выше себя. А во второй день, когда мы выполняли задания, я сделала неправильно, и мне показали в бюро, что у задачи было 2 решения, теперь показываю 2 варианта.Еще я подружилась с Сашей из 5+, с Машей и Дианой из 2 класса.» (Оля, 3 класс)

«Я смог улучшить мои организаторские способности. У меня в группе были очень дружные отношения. Я помогал им организоваться. У нас была организованная команда, все помогали друг другу. Еще я научился лучше защищать свою точку зрения.

Для нашего класса было бы полезно получше научиться защищать свою точку зрения.»

(Сергей, 4 класс).

«Мне она дала возможность попробовать себя в качестве руководителя.

Я столкнулась с тем, что многие люди говорят одно, а делают совсем другое. Я поучилась делать рекламу.»

(Катя, 5 класс)

4 аспект оценивания – публичное предъявление итоговых результатов решения проектной задачи. На данном этапе работе оценивается умение младших школьников оформлять результаты своей работы, публично их предъявлять, формулировать и отвечать на поставленные вопросы, вступать в публичные дискуссии. Оценивание проводится по заранее заданным критериям как взрослыми, так и самими детьми.

Оценочный лист итогового выступления группы на финале 25 октября 2011 года

Эксперт: Артем

Шакала оценивания: 0 баллов, 1 балл, 2 балла, 3 балла.

Номера критериев Группы детей	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Итого**	**Рейтинг**
Группа № 1							
Группа № 7							
Группа № 9							
Группа № 16							
Группа № 18							
Группа № 25							

Общие комментарии и пожелания экспертов:

Критерии оценки:

1. Отражено ли в выступлении все 9 итоговых заданий проектной задачи?
2. Получился ли связный текст, понятный ли он, в том числе и тот объект, который группа создавала?
3. Как выступил тот, кто выступал с презентацией: рассказывал сам, читал по тексту, повторял (дублировал) текст слайдов, эмоционально рассказывал, понимает то, о чем рассказывает, вызвал ли рассказ интерес у аудитории?
4. Как отвечала группа, выступающий на вопросы: были ли даны ответы на вопросы или группа (выступающий) ушел от ответа, лаконичный (короткий, но содержательный) ответ и т.п.
5. Оригинальность, уникальность проекта, оформление слайдов (качество презентации: правильно ли подобраны цвета, шрифт, на слайдах только текст или есть фото, рисунки и т.п.)

Федеральный государственный стандарт общего образования требует от школы достижений образовательных результатов выходящих за рамки общепринятых знаний, умений и навыков, в частности, получение метапредметных результатов обучения младших школьников (универсальных учебных действий). Подобные образовательные результаты могут быть достигнуты только через реализацию деятельностной педагогики, при условии владения такими образовательными технологиями (методами, формами организации образовательного процесса) с помощью которых может быть реализован деятельностный (компетентностный) подход в образовании. Однако большая часть учителей начальных классов РФ не владеет основами деятельностной педагогики, так сама деятельностная педагогика и, в частности, дидактика не оформилась в определенной образовательной технологии. Основой такой деятельностной педагогики являются базовые психолого-педагогические теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (теория возрастной периодизации, теория о двух типах мышления, теория учебной деятельности, теория развивающего обучения). Именно на этой базе и должна быть создана современная образовательная технология как основа деятельностной дидактики, обеспечивающая эффективность, доступность и результативность современного начального образования.

В основу современной дидактики, с нашей точки зрения, должна быть положена теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и В.В. Репкина (другой научной теории в отечественной психолого-педагогической науке нет). Основным принципом, лежащим в основе этой дидактики должен стать задачный принцип, суть которого заключается в том, что содержание образовния и образовательный процесс строятся как постановка и решении системы учебных задач, направленных на освоение школьниками общих способов и средств действия. Такой

подход уже более 20 лет реализуется в школьной практике образовательной системы Д.Б. Эльконина - В.В.Давыдова (развивающем обучении). Однако образовательная практика показывает, что одной такой системы задач недостаточно для достижения современных образовательных результатов, в частности, компетентностных (учебная, информационная, коммуникативная компетентность и компетентность решения проблем). Результаты международных исследований показывают, что российские школьники с большим затруднением используют (переносят) известные предметные способы и средства действия с одного учебного предмета на другой, практически не могут их использовать в нестандартных ситуациях. Для решения этой проблемы в последние годы разрабатывается система проектных задач для учащихся 1-6-х классов с помощью которых, с одной стороны, дети имеют возможность в квазиреальной (модельной) ситуации осуществлять пробы, поиски, испытания тех способов и средств действия в разных специально созданных ситуациях, которые конструируют дети в ходе решения системы учебных задач, с другой стороны, дети без специального обучения фактически осваивают способы проектирования как основы для будущей проектной деятельности в основной и старшей школах. Таким образом, проектная задача становится новым элементом образовательного процесса, который необходимо вписать в учебную деятельность младших школьников.

Именно на основе задачного принципа деятельностной дидактики, на соотношении системы учебных и проектных задач может быть построена современная **«задачная» образовательная технология**, которая принципиально меняет подходы как конструированию предметного содержания отдельных учебных предметов, так и к организации образовательного (модульного) процесса. Именно такая образовательная технология должна стать основой для появления принципиально новой модели учебного плана, модели нелинейного расписания урочных и внеурочных занятий, новых подходов к проектированию образовательной программы ступени образования и рабочих учебных программ и системы оценивания в условиях учебной деятельности.

Для построения «задачной» образовательной технологии как «хребта» деятельностной дидактики необходимо рассмотреть устройство и способы реализации проектной задачи как «клеточки» (единицы) данной технологии. Проектная задача есть система или набор заданий, стимулирующих систему детский действий, направленных на получение результата («продукта») и одновременно качественное самоизменение группы детей. Этот тип задач принципиально носит групповой характер и задает общий способ проектирования с целью получения нового (до этого неизвестного) результата. Для реализации этого подхода надо иметь (вернее разработать, создать) набор таких задач, которые описываются как отдельные модули сценарным образом. Для этого надо установить их место в учебном процессе, содержание, описать способы (методы) и формы организации

их проведения, разработать систему оценивания деятельности учащихся в ходе решения и предъявления результатов. При движении учащихся от первого к шестому классу проектные задачи эволюционируют. Таким образом, мы выходим на необходимость разработки классификации (типологию) проектных задач, которые выполняют разные функции в первом и в шестом классах. Все эти элементы уже описаны в ряде публикаций (Проектная задача в начальной школе// под ред. А.Б. Воронцова.- М.. Просвещение, 2009.- 176с.). Получив подобные готовые инструменты и само описание образовательной технологии учения и обучения младших школьников, практически любой учитель сможет реализовать деятельностный (компетентностный) подход в начальном образовании.

При разработке «задачной» образовательной технологии как основы деятельностной дидактики требуется также разработка специальной методики диагностики развивающих эффектов от реализации данной технологии в массовой школьной практики. По нашей пока гипотезе реализация этой технологии должна вывести школьников на функциональный уровень разных видов грамотности школьников, повысить эффективность образовательного процесса при одновременном усилении учебной мотивации учащихся. В настоящее время началась работа над созданием мониторинга реализации данной образовательной технологии в школьной практике через прежде систему экспертных оценок деятельности учащихся и педагогов с использованием информационных технологий (программного комплекса «КОД»)[11].

1.2.4. Организация мониторинга индивидуального прогресса обучающихся в ОУ

Мониторинг индивидуального прогресса необходимо рассматривать в двух временных циклах:

- **четырех - пятилетний цикл** внешнего текущего мониторинга: стартовая диагностика готовности первоклассников к обучению в начальной школе, а пятиклассников к обучению в основной школе; промежуточная диагностика семиклассников на предмет дифференциации образования и итоговая аттестация за курс основного общего образования. Четырехпятилетний цикл такого мониторинга организуется школьной лабораторией оценки качества общего образования;
- **годовой цикл** внутреннего текущего мониторинга организуется силами образовательного учреждения, который выстраивается через три фокуса: стартовую диагностику на начало учебного года; оценку обеспечения

11 В рамках данного проекта разработан специальный модуль для информационной среды школы – программный комплекс «КОД».

реализации ООП в ходе учебного года для достижения запланированных результатов в рабочих учебных программах; промежуточную аттестацию (итоговую диагностику) по окончанию учебного года.

Рассмотрим особенности только годового цикла мониторинга конечной целью которого является фиксация индивидуального прогресса в обучении каждым учащимся с выявлением оптимальных условий появления прогресса в обучении.

Индивидуальный прогресс в течение года фиксируется с помощью следующих оценочных процедур: стартовой и итоговой диагностики в уровнях освоения учебно-предметных компетентностей; проведения серии самостоятельных и проверочных работ в течение учебного года, и их соотношение между собой для оценки учебной самостоятельности школьников; учебного проектирования как ситуации для оценки индивидуального прогресса в метапредметных результатах.

Кратко рассмотрим отдельные оценочные процедуры.

Стартовая диагностика учащихся в начале учебного года

Важным моментом в учебной деятельности подростка являются «ритмы» образовательного процесса, как одно из необходимых условий реализации задач данного этапа образования. Эти «ритмы» имеются:

1) **В организации образовательного процесса.** Учебный процесс построен в концентрированном обучении как чередование циклов коллективных и индивидуальных форм учебной деятельности (тематические и переходные пространства)[12]. Учебные занятия объединяются в тематические блоки (например, учебная нагрузка по биологии за месяц концентрируется в неделю, а три недели биологии в основном расписании нет). Основной единицей образовательного процесса перестает быть урок, а становится блок уроков по теме, более или менее очерченной в программе учебного предмета. Естественно, увеличение единицы учебного процесса обуславливает изменение ее внутренней структуры, предполагающей обязательное разнообразие форм учебной работы при общем единстве и целостности содержания.

Переходное пространство (три недели между двумя тематическими блоками) отводится для проведения самостоятельной (индивидуальной или групповой) работы учащихся. Содержанием этой работы учащихся после этапа погружения по предмету должна стать серия заданий (проектов, предметных

12 Идея концентрированного обучения («погружений») не является строго необходимой для различения этих «пространств», но является одним из возможных инженерных решений вопроса о том, как различить переходные и стабильные периоды учебного процесса.

задач и т.п.) на испытание полученных средств. Для того чтобы организовать такую самостоятельную работу, прежде всего, нужно понимать, что не все модели и не всегда становятся собственно детскими средствами. Другими словами, предметом особой заботы становится ответ на вопрос: что в результате учебного блока «отслаивается» в качестве средств, которыми дети овладели, а что еще требует доработки в следующих блоках?

Для самостоятельной работы учащимся могут предлагаться задания трех типов (с точки зрения использования новых средств): принятие и решение «чужих» задач; постановка собственных задач для испытания своих средств; выбор задач, которые можно решить известными школьнику средствами.

В пределе мера учебной самостоятельности школьника проявляется в ответе на вопрос: « В каких границах я могу поставить себе задачи для использования известных мне средств?». Другими словами, подросток в рамках самостоятельной работы должен решать не задачи учителя, а свои задачи.

Второй аспект учебной самостоятельности связан с индивидуальными образовательными траекториями (маршрутами) учащихся. Для этого в содержании предмета должна быть предусмотрена возможность рассмотрения учебного материала блока под разными «углами зрения» с учетом разных интересов. Дети должны получить свободу поиска других путей решения поставленных в ходе совместной работы задач, иногда – движения вообще в другом направлении или вглубь вопроса.

Этап самостоятельной работы учащихся должен являться одним из трех обязательных этапов обучения в подростковой школе (наряду с 1) этапом коллективного исследования, проектирования, осмысления, изучения учебного материала, работы в разных позициях и т.п. и 2) этапом рефлексии и подведения итогов изучения темы). Слово «этап» при этом подразумевает не ограниченный период времени, а функциональные отношения между этими тремя формами учебной работы при обучении в рамках концентрированного обучения.

Отсутствие самостоятельной работы или плохая организация этого этапа, слабо продуманное учителем содержание работы автоматически лишает всех (и педагогов, и учащихся) возможности решить поставленную перед подростковой школой задачу выращивания индивидуального субъекта учения.

Организация самостоятельной работы учащихся требует достаточно высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности самого ребенка. Она должна доставлять ему удовлетворение самосовершенствования.

2) **В организации учебного года.** В ходе учебного года выделяется три фазы: фаза совместной постановки и планирования задач года (сентябрь), фаза решения учебных задач (октябрь-апрель), рефлексивная фаза учебного года (май). Указанные фазы учебного года соответствует в общем виде структуре учебной деятельности, а, следовательно, в отличие от начальной школе, где дети двигались

от постановки одной учебной задачи к другой, в подростковой школе в начале учебного года (в «стартовом» проекте) может быть поставлено одновременно несколько учебных задач, которые предстоит решить учащимся в ходе учебного года. Таким образом, учащиеся вместе с учителем могут уже вначале года представить себе и спланировать «общий план» действий на достаточно большой отрезок учебного года (четверть, полугодие, год).

Именно в рамках «запускного» (сентябрь) блока целесообразно запустить внутренний мониторинг оценки качества образования в форме стартовой диагностики.

Стартовая диагностика, прежде всего, необходима самим учащимся с целью определения границ своих возможностей в использовании тех предметных средств, с помощью которых можно решить новые задачи, стоящие перед классом в данном учебном году.

Для этих целей целесообразно использовать решение проектных задач, которые, с одной стороны, помогают определить уровень актуальных знаний учащихся, с другой стороны, дают им возможность обнаружить «дефициты» собственных знаний (границы применимости известных им средств).

Например, в географии 6 класса, выполняя в сентябре работу по построению плана острова по заданному описанию, учащиеся, с одной стороны, демонстрируют себе и учителю имеющийся опыт по работе с картами из курса естествознания 1-5 классы, с другой стороны, фиксируются все проблемы, трудности, которые возникли у учащихся в ходе выполнения «стартовой» проекта. Результатом разбора задачи и будет фиксирование всех тех проблем, которые и нужно будет решить в ходе учебного года, чтобы в мае месяце можно было выполнить «итоговый» проект – построить карту гипотетической территории по всем законам картографии и сравнить ее с результатами «стартового» проекта. Таким образом, дети вместе с учителем при разборе решения «стартовой» задачи (выполнения проекта) могут наметить основные (базовые) вопросы, над которыми им придется работать в ходе учебного года, в рефлексивной фазе учебного года сопоставив две работы (начала и конца учебного года) определить свои результаты годового изучения географии, цель которой в шестом классе как раз состоит в том, чтобы дети освоили общий способ построения и чтения географических карт как основного языка географии.

По итогам стартовой диагностики могут фиксироваться не только стартовые предметные, но и метапредметные, личностные результаты. Такая диагностика необходима для того, чтобы можно было вести мониторинг индивидуального прогресса учащихся. Поэтому стартовую диагностику проводится силами администрации ОУ или школьной лаборатории оценки качества образования.

Итоговая диагностика промежуточных результатов по окончанию учебного года

Для итоговой диагностики по окончанию каждого учебного года в образовательном учреждении рекомендуется использовать два основных инструмента: трехуровневые задачи и учебный проект.

Рассмотрим особенности учебного проекта как инструмента учета индивидуального прогресса учащихся и место его в мониторинге. Что касается трехуровневой задачи, то о ней шел разговор выше.

Проектная форма учебной деятельности школьников в основной школе приобретает особое значение. Она позволяет школьникам выйти за пределы конкретной темы, учебного предмета и включить открытые всем классом способы действия в более широкий контекст. Учебный проект позволяет «идеально промыслить и практически воплотить то, что возможно, и то, что должно быть» [Н.Г. Алексеев,1997]. В связи с этим для организации мониторинга оценки результатов и качества образования предлагается выделить несколько видов проектов: стартовый, поисково-исследовательский, рефлексивный, опережающий и итоговый, которые появляются в определенных «узлах» учебной деятельности подростка.

По итогам учебного года, как правило, учащимся предлагается по разным учебным предметам выполнить тот или иной итоговый проект, чтобы продемонстрировать не только чисто предметные результаты, но и метапредметные и личностные результаты. Результаты итогового проекта в текущем учебном году в обязательном порядке сравнивается с результатами проектирования прошлого учебного года. Для этого используется информационная среда школы.

Например в географии итоговые учебные проекты так связаны между собой: 6 класс – создание карты гипотетической территории по заданным параметрам; 7 класс – создание атласа гипотетической территории по заданным параметрам; 8 класс – создание карты современной экологической территории с оптимальными условиям жизнедеятельностью.

Итогом любого проекта является всегда новый продукт. В рамках основной школы можно выделить два вида «продуктов» – создание детьми собственных «учебников» и психологический прием, используемый в лабораторных исследованиях – «обратная задача». Если мы хотим выстроить ту или иную степень идеальности - пробности действия, то итогом работы с какой-то темой в подростковой школе должно стать не решение задач, а составление задач, – тогда то, что пройдено, станет способами, относительно которых эти задания будут составляться. В соответствии с системно-деятельностным подходом ФГОС ООО учебный процесс или процесс обучения в предметном плане должен иметь две части: первая – это построение способа действия, вторая –

построение задания (что есть тоже построение способа действия, но в рефлексивном плане). Это другой тип работы, собственно-рефлексивный, или – тип работы другой степени – выстраивать детскими руками «тестов» на предметность, системность и обобщенность относительно тех способов, с которыми они работают. Именно на этом этапе обнаруживается эффективность того, что делали дети в первой части. Если во второй части – обратной тому, что было в первой, мы можем выстроить и передать такую систему заданий, или такой тип заданий, значит, в первой части мы нормально вводили общий способ.

Кроме этого, крайне важно, чтобы ребенок не только выполнял чьи-то требования (даже построенные), но и чтобы он по итогу своей работы имел собственные эффекты и собственный продукт. Продуктами в учебной деятельности – в обучении – могут быть только учебные рефлексивно-аналитические продукты.

Для сохранения результатов учебной деятельности учащихся (в строгом терминологическом смысле этого слова) могут использоваться:

- общеклассные справочники, сборники правил по каждой предметной линии, плакаты (цифровые учебные объекты, распечатываются в своем окончательном виде при переходе из класса в класс или в среднюю школу) - как форма сохранения результатов учебной деятельности класса;
- презентации (цифровые учебные объекты или в виде распечатанных материалов) - как форма сохранения результатов пробно-поисковой работы группы.

Для сохранения результатов практических работ учащихся используются:

- творческие работы (графические, живописные, литературные, научные – описания собственных наблюдений и экспериментов) как в форме портфолио (накопительных папок), так и в форме выставок, научных журналов, литературных сборников (возможны как цифровые, так и печатные формы);
- презентация, фиксация результатов преобразования модели (схема, чертеж и др. знаковые формы, полученные ребенком в ходе индивидуального решения задачи (в виде цифрового объекта или распечатки);
- выполненные работы в компьютерных средах, таблицы и графики, отражающие состояние навыков ребенка – соревнование с самим собой (в виде цифрового объекта или распечатки).

Таким образом, объектами текущего мониторинга индивидуального прогресса могут стать и сами детские «продукты» образовательной деятельности, на сколько они фиксируют прежде всего развитие учащихся.

Соотнесение самостоятельных и проверочных работ как основа мониторинга формирования учебной самостоятельности подростков

Самостоятельная работа учащихся - это форма индивидуальной или групповой учебной деятельности, в рамках которой учащиеся: ставят собственные задачи, направленные на испытание имеющихся у них средств (например, рефлексивный проект); решают «чужие» задачи, работая с оценочным листом учебного блока, определяя свой уровень освоения материала и возможность предъявления его на оценку учителя; строят индивидуальные образовательные траектории движения в учебном предмете.

Домашняя самостоятельная работа может рассматриваться как место проб и тренировок. Такая работа, как правило, рассчитана на 3-4 недели. Нельзя лишать ребенка желания делать домашние уроки, но надо сделать так, чтобы они не были напрямую связаны с текущим материалом. Необходимо сделать так, чтобы ребенок мог эти задания выполнять тогда, когда у него есть желание и силы. Он сам учится (с помощью родителей) определять объем и время на эти «уроки», которые он обязательно предъявит классу, учителю в специально отведенное время (уроки-презентации).

Основная цель домашней самостоятельной работы сохранить желание к домашним урокам, заложив основные способы и приемы самостоятельной работы детей в домашних условиях. В ходе такой работы должны быть решены следующие педагогические задачи:

- разведены такие пространства как «черновик» (тренировочные листы) и «чистовик»;
- освоены первичные приемы планирования детьми своих действий, соотнося со временем, которое тратится на выполнение домашних уроков;
- сформирована потребность к осуществлению контрольных действий по образцу;
- дана возможность ученику право на ошибку, на отсрочечный результат, возможность не предъявлять «продукт», если он считаешь, что результат не соответствует образцу;
- созданы условия для формирования самооценки ученика относительно детского действия, а не личности, взаимооценку, оценку другого (сверстника) по заданным критериям.

В рамках домашней самостоятельной работы для учащихся проводятся консультации, которые проводятся в форме индивидуальных или групповых занятий для ответов на содержательные вопросы учащихся, которые возникают у школьников в ходе выполнения их домашней самостоятельной работы.

По итогам самостоятельной работы учащиеся предъявляют свои продукты и результаты одноклассникам (в форме презентаций) и педагогу (в форме проверочной работы). И самостоятельная, и проверочная работа составляются по одному принципу – через выделение в каждой учебной дисциплине предметных линий и подбор под эти линии задач двух уровней сложности, а также творческих задач.

По итогам проверки двух работ педагог проводит сопоставительный анализ полученных результатов на предмет уровня самостоятельности учащихся (см. таблицу 7). Такие данные позволяют фиксировать индивидуальный прогресс в учебной самостоятельности подростков.

Таблица 7

Соотношение самостоятельных и проверочных работ

Ф.И.	Сам. работа 1		Провер. Работа 1		Сам.работа 2		…
	% кол-во заданий	% качества работы	% кол-во заданий	% качества работы	% кол-во заданий	% качества работы	
Иванов С.	75	90	55	35	60	75	

1.3. Диагностические процедуры оценки учебной самостоятельности младших школьников и подростков[13]

В рамках модернизации образовательного процесса ключевой компетентностью признана учебная самостоятельность: «Это означает, что направленность образовательного процесса на формирование самостоятельности ребенка должна выступить как главный приоритет с самого начала обучения в школе»[14] (1, 36).

Анализ ситуации показывает, что сложившаяся система психолого-педагогической диагностики существенно тормозит реализацию указанного приоритета, т.к. по-прежнему подчинена реализации задач формирования знаний-умений и навыков и некоторого набора психических способностей. Кроме того, в этой системе диагностики сохраняется представление о ребенке как объекте педагогических воздействий, а сама диагностика представляет собой набор оценок ребенка по отдельным линиям развития. Существует разрыв

13 Автор данного параграфа Островерх О.С. исследование выполнено под руководством Б.Д.Эльконина.

14 Н.А.Короткова, П.Г.Нежнов. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах: пособие для дошкольных педагогов и психологов.М., 2002.-с.7

между нацеленностью образовательной практики на развитие учебной самостоятельности и отсутствием инструментов, позволяющим педагогам и психологам отслеживать у младших школьников развитие учебной самостоятельности.

Для разрешения указанной проблемы мы разработали пакет диагностических процедур для оценки сформированности учебной самостоятельности младших школьников. В процессе разработки пакета мы опирались на три основных положения, которые задают некоторые общие требования к создаваемому диагностическому инструменту[15].

Во-первых, диагностический инструмент будет адекватно воспринят педагогами-практиками, если в нем отражены нормы целевого характера, определяющие ожидания в сфере развития учебной самостоятельности.

Во-вторых, для того чтобы создаваемый инструмент являлся средством управления образовательным процессом для педагога-практика, необходимо чтобы сбор информации производил сам педагог, привлекая в случае необходимости психолога и родителей.

В-третьих, следование принципу диагностики, сформулированному Д.Б.Эльконином о «сближении диагностики и формирования»[16]. Если говорить о создании инструмента, позволяющего ставить «диагноз» развитию учебной самостоятельности младшего школьника, то речь должна идти о том, чтобы результаты такой диагностики были органично встроены в процесс формирования учебной самостоятельности. Как нужно изменить образовательный процесс? «Истинный …диагноз, - как писал Л.С. Выготский, - должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение»[17].

Таким образом, при создании инструмента, встроенного в образовательный процесс, который ориентирован на развитие ключевой компетентности – учебной самостоятельности, речь должна идти, во-первых, о системе требований к диагностическому инструменту:

– возрастные нормы развития учебной самостоятельности,
– компактность и удобство в проведении для самого педагога,
– связь с процессом формирования.

Во-вторых, о системе требований к самому образовательному процессу: изменение системы оценивания, форм организации учебного процесса, индивидуализация учебных программ и др.

---

15 Выготский Л.С. Вопросы детской психологии // Собр. соч.Т.4. М.:Педагогика, 1984, с.286

16 В пакете заданы ориентировочные возрастные нормы, с которыми можно сравнивать полученные данные.

17 Характеристики учебной самостоятельности как способности мы наблюдали у некоторых учащихся в конце третьего класса (6).

Разработанный нами пакет диагностических процедур направлен на определение уровня сформированности учебной самостоятельности: что можно ожидать к концу каждого класса в сфере развития учебной самостоятельности младших школьников и подростков?[18] С помощью пакета диагностических процедур педагог может определить зону ближайшего развития учебной самостоятельности отдельного учащегося и класса в целом.

Общий метод и принципы построения диагностических процедур

В основу системы диагностических процедур положены следующие основные положения:

1. представления об индивидуальном учебном действии как первом этапе формирования учебной самостоятельности;
2. представления о принципе организации диагностических процедур, который состоит в том, что для наблюдения должна быть создана ситуация построения ребенком своего учебного действия, в которой те или иные поведенческие характеристики можно будет квалифицировать как признаки индивидуального учебного действия;
3. представления о принципе системности диагностических процедур, в которых должна быть представлена единая линия оценки сформированности индивидуального учебного действия на протяжении младшего школьного (с 1 по 4 класс) и подросткового возрастов.

Становление учебной самостоятельности происходит при построении, организации человеком своего действия и только позднее можно говорить о самостоятельности как о таком качестве личности, которое человек проявляет не только в учебной деятельности, но и в других сферах деятельности.

Результаты исследования показали, что в младшем школьном возрасте учебная самостоятельность возникает и становится в форме индивидуального учебного действия (первый этап развития учебной самостоятельности). Второй этап в развитии учебной самостоятельности приходится на вторую половину младшего школьного возраста[19] и характеризуется тем, что происходит субъективация индивидуального учебного действия и появляется такой тип поведения, который обычно связывают с качеством личности или способностью.

Индивидуальное учебное действие – это самостоятельное и ответственное учебное действие. Самостоятельность в младшем школьном возрасте связана

18 В дальнейшем будем называть такое действие индивидуальным учебно-исследовательским действием.

19 В пакете описаны ориентировочные возрастные нормы, с которыми можно сравнивать полученные данные.

с принятием учебных целей и подразумевает то, что ребенок сам выбирает или строит средства достижения этих целей. Для самостоятельности характерно инициативное обращение к другому. В случае затруднения учащийся способен обратиться к учителю, к товарищу. Ответственным действие всегда связано с выбором и самоопределением в ситуации (как действовать, с чего начать работу...). Совершая выбор, человек принимает решение и определяет границы своего действия и отвечает за результаты своих действий. В учебном действии осуществляется собственное отношение ребенка к средствам и способам понимания учебного содержания.

В младшем школьном возрасте становление учебной самостоятельности проходит по двум основным линиям учебной деятельности – результативной (практической) и исследовательской (теоретической). Индивидуальное учебное действие на результативной линии представлено как отношение между ориентировкой и реализацией, где ориентировка выстраивается ребенком с целью преодолении собственных дефицитов, отработки операционного состава способа действия при решении учебных задач, реализация есть решение задачи.

В индивидуальном учебном действии, которое выстраивается относительно теоретической линии, ориентировка приобретает совершенно другие особенности, ориентировка есть проба знаковых средств как средств понимания устройства задачи, а результатом является создание модели, в которой учащийся описывает выделенные им существенные связи и отношения[20].Сферой его становления и соответственно оценки выступает линия моделирования, которая разворачивается наиболее интенсивно в третьем классе на материале текстовых задач.

Во второй половине младшего школьного возраста учащиеся овладевают способами организации собственного действия, происходит перенос характеристик индивидуального учебного действия – самостоятельности, инициативы и ответственности в новую ситуацию – в ситуацию решения учебных задач. При проведении исследования индивидуальное учебное действие приобретает качественное своеобразие и становится учебно-исследовательским действием.

В пакете представлены и описаны три диагностические процедуры. Основу двух диагностических процедур («Подготовка к контрольной работе» и «Свободная подготовка») составляет метод, построенный на основе представлений П.Я.Гальперина о двух частях человеческого действия (ориентировка и исполнение). В развитом учебном действии, по словам Б.Д.Эльконина, между ориентировкой и реализацией находится принятие решения.

20 В дальнейшем будем называть такое действие индивидуальным учебно-исследовательским действием.

Идея метода наблюдения (рис.5) состоит в том, что три характеристики действия (подготовка, средства, реализация) разделены во времени (подготовка, контрольная работа, работа над ошибками) и оформлены в пространстве класса (столы с текстами контрольной работы, столы с тренировочными карточками и столы со средствами – «карточками-помощниками»).

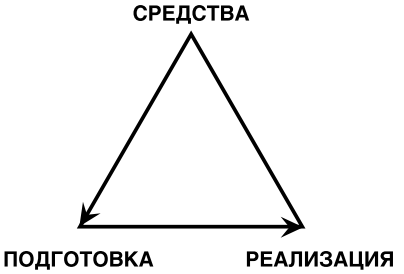


Рис.5. Схема соотнесения трех сторон индивидуального учебного действия

Цель наблюдения – определить, как ребенок в своей работе соотносит эти характеристики действия.

На основе метода соотнесения, мы выделили следующие **критерии наблюдения:**

1. выбор вида работы, основания выбора;
2. адекватность, согласованы ли подготовка и работа на оценку (оценивается относительно результативности);
3. результативность работы, т.е. высокий или низкий результат достигает ребенок;
4. организация подготовки: а) выбирает тренировочные карточки относительно собственных затруднений или легкие, интересные карточки, не связанные с трудностями, б) самостоятельно или с помощью выбирает тренировочные карточки;
5. обращение к учителю;
6. обращение к средствам;
7. переходы от подготовки к выполнению и от оценки к подготовке.

Первый, второй, третий и четвертый критерии связаны с целеполаганием, удерживанием цели предстоящего действия и достижением результата. Пятый и шестой отражают детскую инициативу, поиск средств выполнения. Седьмой критерий связан с остановкой действия и принятием решения о переходе либо к контрольной работе, либо обратно к тренировке.

На основе данных критериев было выделено пять уровней сформированности индивидуального учебного действия.

Диагностическая процедура № 1 «Подготовка к контрольной работе» проводится с первого по шестой класс и позволяет определить: что можно ожидать к концу каждого класса в сфере развития учебной самостоятельности младших школьников и подростков?[21] В чем качественное отличие индивидуального учебного действия четвероклассника от индивидуального учебного действия шестиклассника?

С целью поиска отличия и качественного своеобразия учебного действия как действия самостоятельного и ответственного с третьего по шестой класс проводится новая **диагностическая процедура № 2 «Свободная подготовка»**. В отличие от предыдущей диагностической процедуры № 1 «Подготовка к контрольной работе» в данной процедуре исключается специально заданное и организованное пространство подготовки, учащийся самостоятельно в течение недели готовится к контрольной работе. Это позволяет наблюдать и оценивать уровень самостоятельности ребенка в организации собственного действия. С помощью данной процедуры можно определить, удерживает ли ученик в течение недели учебную цель (подготовку к контрольной работе) и каковы особенности самоорганизации домашней работы.

В третьем классе проводится еще одна **диагностическая процедура – «Поляризованный урок»**. Мы полагаем, что говорить о переходе индивидуального учебного действия на качественно новый этап, можно только в том случае, когда будет наблюдаться перенос учебных форм поведения в другие ситуации. Предполагается, что если у ребенка сформировано индивидуальное учебное действие при решении учебно-практических задач, направленных на получение результата, то такие его характеристики как самостоятельность и ответственность должны проявиться в новом типе ситуации - при решении учебной задачи, направленной на исследование и поиск способа.

В качестве нового типа ситуации был выбран поляризованный урок, где в отличие от обычного урока учащиеся выбирают вид работы (работа над умениями или исследование) и самостоятельного его выполняют. Диагностическая процедура «Поляризованный урок» проводится со второго по шестой класс и позволяет определить, с одной стороны, направленность интересов учащихся (работу над собственными дефицитами и умениями или проведение исследования на материале текстовых задач). С другой стороны, можно наблюдать, какие новые характеристики появляются индивидуального учебного действия, каким образом при проведении исследования индивидуальное учебное действие приобретает качественное своеобразие и становится учебно-исследовательским действием.

---

21 В пакете описаны ориентировочные возрастные нормы, с которыми можно сравнивать полученные данные.

Цель проведения диагностической процедуры «Поляризованный урок» – определить особенности индивидуального учебно-исследовательского действия. В качестве критериев наблюдения мы выделили следующие:

1. Выбор учащимися вида работ. Обоснование выбора. Адекватность выбора.
2. Наличие инициативы в действии (вопросы к учителю, к сверстнику, размышление, обращение к помощникам, понимание и удерживание условий задания).
3. Поведение в ситуации затруднения (обнаружение противоречий, типы поведения в ситуации затруднения: уход и игнорирование; рассуждение «по кругу» без результата; старается справиться с трудностью самостоятельно, обращается к карточкам-помощникам, привлекает взрослого, сверстника и в результате переходит на следующий этап).
4. Моделирование. Как учащиеся решают задачу: могут ли соотносить и координировать все данные между собой. Обратимость перехода из одного плана действия к другому (например, от чертежа, схемы, таблицы к тексту и обратно).
5. Проверка. Способы проверки, ее адекватность.
6. Завершенность работы.

На основе предложенных шести критериев было выделено пять уровней индивидуально-исследовательского действия, которое можно наблюдать в ситуации выполнения исследования (моделирования).

С помощью двух диагностических процедур «Подготовка к контрольной работе» и «Свободная подготовка» можно выявить динамику становления учебной самостоятельности – есть ли качественный прирост в учебной самостоятельности у учащихся с первого по четвертый класс и при переходе в среднюю школу. С помощью процедуры «Поляризованный урок» определить, происходит ли перенос инициативы, самостоятельности и ответственности в ситуацию решения задачи другого типа – учебной, происходит ли изменение в индивидуальном учебном действии, становится ли оно индивидуальным учебно-исследовательским действием.

Таким образом, используя данные диагностических процедур педагог может видеть динамику процесса развития учебной самостоятельности у младших школьников и своевременно, с учетом достигнутого детьми уровня учебной самостоятельности, вносить изменения в организацию учебного процесса.

Раздел 2
Организация контрольно-оценочных действий педагогов в образовательном процессе школы

2.1. Как должны быть организованы контрольно-оценочные действия педагогов в начальной школе для обеспечения индивидуального прогресса учащихся?

Вся контрольно-оценочная деятельность педагогов начальной школы нацелена прежде всего на формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников. Все педагогические действия контроля и оценки подчиняются логике разворачивания учебной деятельности в содержании образования младших школьников.

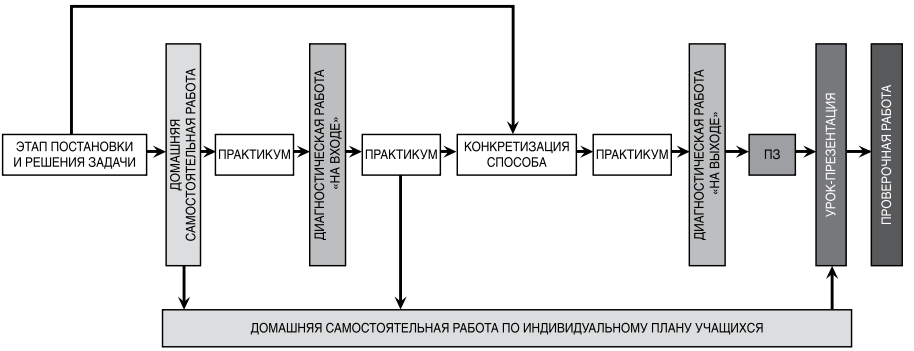


Рис.6. .Виды контроля и оценки при решении учебной задачи

Содержательный контроль и оценка предметных компетентностей (грамотности) учащихся предусматривает выявление **индивидуальной динамики** качества усвоения предмета ребенком и не допускает сравнения его с другими детьми. Основные виды и формы КОД представлены в таблице 8.

Таблица 8

Виды и формы контрольно-оценочных действий учащихся и педагогов

№/п	Вид КОД	Время проведения	Содержание	Формы и виды оценки
1	Стартовая работа	Начало сентября	Определяет актуальный уровень знаний, необходимый для продолжения обучения, а также намечает «зону ближайшего развития» и предметных знаний, организует коррекционную работу в зоне актуальных знаний.	Фиксируется учителем в электронном журнале и автоматически в электронном дневнике учащегося отдельно задания актуального уровня и уровня ближайшего развития в многобалльной шкале оценивания. Результаты работы не влияют на дальнейшую итоговую оценку младшего школьника.
2.	Диагностическая работа	Проводится на входе и выходе темы при освоении способов действия/средств в учебном предмете. Количество работ зависит от количества учебных задач	Направлена на проверку пооперационного состава действия, которым необходимо овладеть учащимся в рамках решения учебной задачи.	Результаты фиксируются отдельно по каждой отдельной операции (0-1 балл) и также не влияют на дальнейшую итоговую оценку младшего школьника.
3.	Самостоятельная работа	Не более одного месяца (5-6 работ в год)	Направлена, с одной стороны, на возможную коррекцию результатов предыдущей темы обучения, с другой стороны, на параллельную отработку и углубление текущей изучаемой учебной темы.	Учащийся сам оценивает все задания, которые он выполнил, проводит рефлексивную оценку своей работы: описывает объем выполненной работы; указывает достижения и трудности

Таблица 8 (продолжение)

№/п	Вид КОД	Время проведения	Содержание	Формы и виды оценки
3.	Самостоятельная работа	Не более одного месяца (5-6 работ в год)	Задания составляются на двух уровнях: 1 (базовый) и 2 (расширенный) по основным предметным содержательным линиям.	в данной работе; количественно в 100-балльной шкале оценивает уровень выполненной работы. Учитель проверяет и оценивает выполненные школьником задания отдельно по уровням, определяет процент выполненных заданий и качество их выполнения. Далее ученик соотносит свою оценку с оценкой учителя и определяется дальнейший шаг в самостоятельной работе учащихся.
4.	Проверочная работа по итогам выполнения самостоятельной работы	Проводится после выполнения самостоятельной работы (5-6 работ в год)	Предъявляет результаты (достижения) учителю и служит механизмом управления и коррекции следующего этапа самостоятельной работы школьников. Учащийся сам определяет объем проверочной работы для своего выполнения. Работа задается на двух уровнях: 1 (базовый) и 2 (расширенный).	Учитель проверяет и оценивает только те задания, которые решил ученик и предъявил на оценку. Оценивание происходит по многобалльной шкале отдельно по каждому уровню.

№/п	Вид КОД	Время проведения	Содержание	Формы и виды оценки
5.	Проверочная работа	Проводится после решения учебной задачи	Проверяется уровень освоения учащимися предметных культурных способов/средств действия. Уровни: 1 – формальный; 2 – рефлексивный (предметный); 3 – ресурсный (функциональный). Представляет собой трехуровневую задачу, состоящую из трех заданий, соответствующих трем уровням.	Все задания обязательны для выполнения. Учитель оценивает все задания по уровням (0-1 балл) и строит персональный «профиль» ученика по освоению предметного способа/средства действия.
6.	Решение проектной задачи	Проводится 2-3 раза в год	Направлена на выявление уровня освоения ключевых компетентностей.	Экспертная оценка по специально созданным экспертным картам. По каждому критерию 0-1 балл.
7.	Посещение мастерской	Проводится 1 раз в неделю	Решает проблемы и трудности учащихся в обучении.	Фиксируется учителем в электронном журнале следующим образом: 1 балл – ученик был приглашен учителем на мастерскую, но не пришел; 2 балла – ученик был на мастерской по инициативе учителя; 3 балла – ученик пришел на мастерскую по собственной инициативе.

Таблица 8 (продолжение)

№/п	Вид КОД	Время проведения	Содержание	Формы и виды оценки
8.	Посещение консультаций	Проводится 1 раз в неделю	Ставит задачу обучения учащихся задавать (инициировать) «умные» вопросы.	Фиксируется учителем в электронном журнале следующим образом: 1 балл – ученик присутствовал на консультации, но вопросов не задавал; 2 балла – задавал вопросы, но не содержательные; 3 балла – завал «умные» (содержательные) вопросы.
9.	Итоговая проверочная работа	Конец апреля-май	Включает основные темы учебного года. Задания рассчитаны на проверку не только знаний, но и развивающего эффекта обучения. Задания разного уровня, как по сложности (базовый, расширенный), так и по уровню опосредствования (формальный, рефлексивный, ресурсный).	Оценивание многобалльное, отдельно по уровням. Сравнение результатов стартовой и итоговой работы.
10.	Предъявление (демонстрация) достижений ученика за год	Май месяц	Каждый учащийся в конце года должен продемонстрировать (показать) все, на что он способен.	Философия этой формы оценки в смещение акцента с того, что учащийся не знает и не умеет, к тому, что он знает и умеет по данной теме и данному предмету; перенос педагогического ударения с оценки на самооценку.

Исходя из общей схемы образовательного процесса, оценивание приобретает формирующий характер и обеспечивает повышение эффективности обучения.

В мировой практике оценивание в классе строится на основе именно формирующего подхода. OECD[22] рассматривает **формирующее оценивание** как существенный элемент образовательных реформ, направленных на повышение учебных достижение учащихся, обеспечение равенства в обучении и поддержку образования, цель которого «научить учиться» (learning to learn). Она определяет formativ assessment как интерактивное оценивание состояния и прогресса учащихся, нацеленное на выявление учебных потребностей и формирование отвечающего им преподавания. Формирующее оценивание собирает информацию, на основании которой осуществляется коррекция или улучшение учебного процесса. Это принципиально отличает его от Summative assessment, цель которого определить и представить итоговые показатели достижений учеников.

Формирующее оценивание необходимо для того, чтобы диагносцировать, как идёт процесс обучения на начальной и промежуточной, а не только конечной стадии, и - если данные окажутся неудовлетворительными – на основе полученной информации внести в него необходимые изменения. Его цель состоит в совершенствовании качества учебной деятельности (учения). Именно это стоит за определением формирующего **оценивания как оценивания для обучения (образовательное оценивание)**. Перечислим базовые принципы этого подхода. Формирующее оценивание:

- **Центрировано на ученике**

Оценивание фокусирует внимание учителя и ученика в большей степени на отслеживании и коррекции учебной активности ученика. Оно даёт учителю и ученику информацию, на основании которой они принимают решения, как улучшать и развивать учение.

- **Направляется учителем**

Оно предполагает автономию, академическую свободу и высокий профессионализм учителя, поскольку именно он решает, что оценивать, каким образом, как реагировать на информацию, полученную в результате оценивания.

- **Разносторонне результативно**

Поскольку оценивание сфокусировано на учении, оно требует активного участия учащихся, вовлекает их в рефлексию и самооценивание, тем самым поддерживает учебную мотивацию и активность.

- **Формирует учебный процесс**

Цель данного оценивания – улучшать качество учения, а не обеспечивать основание для выставления отметок. Оно не привязано к какой-то конкретной балльной

22 Организация экономического сотрудничества и развития.

шкале, может быть анонимным. Оно должно стать «дорожной картой», которая обеспечивает детальную разработку шагов в направлении поставленных учебных целей. Алгоритм действий учителя описывается следующим образом:

- Перевести цели в измеряемые учебные результаты.
- Определить необходимый для них уровень достижений.
- Отобрать учебное содержание и техники оценивания.
- Выбрать и реализовать соответствующие методы обучения.
- Провести оценивание и установить, достигнуты ли измеряемые учебные результаты.

- **Определено контекстом**

Оценивание должно соответствовать определённым характеристикам и нуждам учителя, учеников и изучаемых дисциплин. То, что хорошо работает в одном классе, необязательно подойдёт для другого.

- **Непрерывно**

Оценивание запускает механизм обратной связи и постоянно поддерживает его в работающем состоянии. Используя широкий ассортимент простых техник, которые можно легко и быстро освоить, учитель получает от учеников обратную связь относительно того, как они учатся, предоставляет им обратную связь относительно их результатов и возможностей улучшить процесс учёбы. Если этот подход интегрируется в ежедневную учебную работу, происходящую в классе, коммуникационный механизм, связывающий учителя с учениками и учение с преподаванием, становится более действенным и эффективным.

- **Опирается на качественное преподавание**

Подобное оценивание стремится построить на основе существующей достаточно успешной и высоко профессиональной практики практику ещё более систематичную, подвижную и эффективную, предоставляя новые возможности получать информацию о том, как идёт учебный процесс, и более своевременно и целенаправленно его корректировать.

Описанный подход к оцениванию устраняет дефициты действующей сегодня традиционной системы оценки, доминантой которой является контроль, и способен принципиально менять сложившуюся педагогическую практику. Что для этого необходимо, и есть ли основания для того, чтобы такой процесс начался?

В мировой и российской практике накоплен опыт создания и применения инструментов, обеспечивающих реализацию формирующего подхода в оценивании на уровне класса. Опираясь на имеющиеся образцы, заинтересованные образовательные учреждения могут сформировать собственные системы оценивания. Но для того, чтобы изменения происходили масштабно, нужно совершить ряд последовательных шагов. Опыт показывает, что как раз отсутствие этих мер, не позволяет ввести новые подходы и инструменты в широкую практику. В качестве условий реализации новых стратегий можно выделить следующие:

– мониторинг индивидуальной динамики и прогресса учащегося на основе результатов проводимого в классе оценивания;
– учёт оценочной деятельности учителя в качестве элемента его профессионального мастерства при регулярной аттестации;
– анализ данных, полученных в ходе внутриклассного оценивания, наряду с другими данными внутренней школьной оценки учебных достижений учащихся при аттестации образовательного учреждения.

Вторым обязательным условием модернизации оценивания в классе в соответствии с формирующим подходом является широкая и системная работа по развитию кадрового потенциала, поскольку в данном случае проводниками инноваций становятся не отдельные группы подготовленных специалистов, а вся масса практикующих учителей. Следовательно, необходимо в опережающем режиме разрабатывать методическую литературу, организовывать экспериментальные площадки для апробации новых оценочных стратегий и инструментов, последовательно обновлять содержания курсов и проводить переподготовку профессорско-преподавательского состава институтов повышения квалификации педагогов.

Ещё одним условием, без которого планы модернизации практики оценивания, проводимого в классе, останутся мало реалистичными, является трансформация системы профессиональной подготовки учителей. Прежде всего, появление стандарта профессионального мастерства педагога, на который могут ориентироваться программы обучения студентов в системе профессионального образования, и который будет включать такой блок, как оценочные умения учителя. На основе подобного стандарта и моделей эффективного преподавания, также включающих требования к оценочным умениям практикующего учителя, может планироваться индивидуальное профессиональное развитие учителей, повышающее их готовность к использованию новых оценочных подходов и инструментов.

Не менее важна и активная профессиональная коммуникация, создание открытых площадок для обмена профессиональным опытом и контактов педагогов – практиков, исследователей, экспертных групп. Это горизонтальное взаимодействие, создаёт возможность для профессионального обсуждения и продвижения инициатив снизу, формирования групп, заинтересованных в развитии инноваций, и является условием подготовки профессионального сообщества к реализации политических решений и инновационных стратегий.

Итак, образовательное оценивание включает в себя ряд содержательных признаков:

- ориентировано на оценивание отдельного индивида, а не оценивание его относительно других;
- проверяет развитие навыков, а не умственных способностей;

- осуществляется в относительно естественных условиях и, следовательно, не порождает «послушных» данных;
- нацелено на поиск «лучших», а не «типичных» учебных достижений;
- наиболее эффективно, когда правила и инструкции, присущие стандартизованному тестированию, ослаблены;
- предполагает конструктивный подход к оцениванию, задачей которого является помочь школьнику, а не заклеймить его.

Таким образом, образовательное оценивание (оценка для обучения) – это модель оценивания, которая может способствовать процессу обучения.[23]

Отдельно стоит отметить **итоговое оценивание**. Предметом итоговой оценки младших школьников являются достижения в предметных грамотностях (компетентностях) и ключевых компетентностях при освоении основной образовательной программы начального общего образования, необходимых для продолжения образования, а также внеучебные достижения младших школьников как в рамках ООП, так и за ее пределами.

В итоговой оценке школьников выделяются отдельно (независимо друг от друга) три составляющие:

- результаты **текущего (формативного, промежуточного) оценивания**, отражающие динамику индивидуальных образовательных достижений учащихся, продвижение в достижении планируемых результатов освоения ООП НОО;
- результаты **итоговых работ**, характеризующие уровень освоения обучающимися основных формируемых культурных предметных способов действий/средств, необходимых для продолжения образования на следующем шаге;
- **внеучебные достижения** младших школьников.

Для сохранения результатов учебной и внеучебной деятельности учащихся (в строгом терминологическом смысле этого слова) используются:

1) общеклассные справочники, сборники правил по каждой предметной линии, плакаты (цифровые учебные объекты, распечатываются в своем окончательном виде при переходе из класса в класс или в среднюю школу) — как форма сохранения результатов учебной деятельности класса;
2) презентации (цифровые учебные объекты или в виде распечатанных материалов) — как форма сохранения результатов пробно-поисковой работы группы.

Для сохранения результатов практических работ учащихся используются:

1) творческие работы (графические, живописные, литературные, научные описания собственных наблюдений и экспериментов) как в форме

23 Использованы материалы по формирующему оцениванию М.А. Пинской.

портфолио (накопительных папок), так и в форме выставок, научных журналов, литературных сборников (возможны как цифровые, так и печатные формы);

2) презентация, фиксация результатов преобразования модели (схема, чертеж и др. знаковые формы, полученные ребенком в ходе индивидуального решения задачи (в виде цифрового объекта или распечатки);
3) выполненные работы в компьютерных средах, таблицы и графики, отражающие состояние навыков ребенка — соревнование с самим собой (в виде цифрового объекта или распечатки).

Все материалы младшего школьника по итогам образования в начальной школе оформляются в форме «портфолио» (дневника, накопительной папки).

«Портфолио» ученика представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов: всех контрольно-проверочных и диагностических работ (стартовая, итоговая, диагностическая, тематическая проверочная работы) и их оценочных листов; продуктов учебно-познавательной деятельности школьника (докладов, презентаций и т.п.); «карт знаний», а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (одноклассников, учителей, родителей и т.п.), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности учащихся и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Оценка содержимого «портфеля» осуществляется одноклассниками и учителем в форме содержательной качественной оценки с использованием информационной среды образовательного учреждения.

2.2. Чем контрольно-оценочные действия педагогов основной школы отличаются от начальной школы?

В основной школе система оценивания должна приобести новый виток качества. На этом этапе школьного образования любая отметочная система оценивания (пятибалльная, многобалльная и др.) не имеет принципиального значения, как это было в начальной школе. Если до шестого класса учителям начальной школы вместе с учителями основной школы удалось сформировать контрольно-оценочную самостоятельность школьников, то подростки в состоянии сами определять количественную характеристику своего уровня знаний и умений в определенный момент времени.

В связи с этим при организации **контрольно-оценочных действий со стороны педагогов** основной школы преследуются следующие педагогические задачи:

1) создать условия для полноценной оценки самим учащимся своих результатов. К этим условиям можно отнести:

– требования к результату изучения темы (оценочный лист);
– задания для самоконтроля учащихся своих действий в ходе изучения темы;
– задания для расширения, углубления отдельных вопросов темы;
– содержание проверочных, стартовых и итоговых работ (проектных задач);
– место и время, где можно предъявить результаты («продукты») деятельности учащихся;
– способы перевода качественных характеристик учения в количественные.

2) обеспечить самоконтроль за выполнением всех указанных выше условий.

Собственно контрольно-оценочная деятельность учителя на данном этапе образования сосредоточены, прежде всего, на:

– выборе учащимися заданий для самостоятельной работы над конкретной темой;
– определение сроков выполнения заданий и предъявления результатов самостоятельной работы на оценку;
– способах планирования учащимися самостоятельной работы;
– сформированности различных видов оценок (ретроспективной, рефлексивной и прогностической);
– способах работы учащихся с различными источниками информации; использовании ими всевозможных графико-знаковых моделей в качестве средства решения той или иной задачи и источника самостоятельной постановки новой задачи;
– выборе «пространства» действия (мастерские, творческие лаборатории и т.п.);
– на выполнение контрольных заданий по ведущим умениям и знаниям темы;
– оценку готовности к сдаче зачетов по теме и определение сроков их сдачи;
– оценки индивидуального прогресса в обучении и учении.

Контрольно-оценочная деятельность учителя основной школы по отношению к классу, к конкретному ученику носит в основном **экспертный характер** и направлена на коррекцию и совершенствование действий школьников.

Учитель основной школы должен иметь возможности:

– иметь свое оценочное суждение по поводу работы учащихся;
– оценивать самостоятельную работу учащихся только по их запросу; самооценка учащихся должна предшествовать оценке учителя;

– оценивать учащихся только относительно их собственных возможностей и достижений;
– оценивать деятельность учащихся только по совместно выработанным критериям оценки данной работы.

Ведущей формой освоения текущих учебных тем (6-9 классах) является **зачет**. Зачет по теме состоит из:

– результатов работы учащегося в ходе учебной темы (блока);
– результатов проверочной работы по освоению отдельных знаний и умений по теме;
– результатов выполнения и предъявления заданий для самоконтроля в период между учебными темами (блоками);
– результатов выполнения и предъявления творческих заданий в период между учебными темами (блоками).

Зачет считается сданным учащимся, если:

– выполнена проверочная работа по теме на уровне более 50% ;
– представлены результаты выполнения заданий для самоконтроля на уровне более 50% от общего количества баллов;
– публично представлены результаты выполнения творческих заданий.

Качество сдачи зачетов по всем изучаемым в течение учебного года темам является основным критерием успешности обучения учащегося.

По каждому из изучаемых предметов (по итогам стартовой диагностики) перед учащимися ставятся **индивидуальные учебные цели**. Учебные цели соотносятся с одним из уровней обучения. Они служат учителям и учащимся ориентиром при отслеживании прогресса обучения учащихся. Учебные цели также вовлекают учащихся в процесс оценивания и позволяют им стать активными участниками этого процесса. Учебные цели способствуют повышению уровня достижений учащихся и росту их самооценки, мотивации, наглядно демонстрируют учащимся их прогресс.

Постановка учебных целей является успешной в том случае, если цели основываются на данных, полученных в результате обратной связи. Они напрямую связаны с индивидуальными потребностями учащихся.

Общая система внутреннего оценивания носит уровневый характер и состоит из следующих элементов:

1) **оценка предметных и метапредметных результатов** по итогам учебного года:

   1 – базовый уровень – способность учащегося действовать только в рамках минимума содержания, рассчитанного на освоение каждым учащимся;

   2 – продвинутый уровень – способность учащегося выходить за рамки минимума предметного содержания, применять полученные знания на практике, в том числе, в нестандартных ситуациях;

3 – рефлексивно-творческий уровень – способность учащегося обобщать, систематизировать, анализировать свои знания, творчески использовать их для решения задач, регулярное участие в различных проектах, в том числе, и итоговых; участие в конференциях и т.п.

Количественная характеристика планируемых результатов определяется по итогам учебного года на основе **итоговой проверочной работы** по предмету, которая проводится школьной лабораторией оценки качества образования.

Качественная характеристика планируемых результатов составляется на основе «портфолио» ученика, его рефлексивной самооценки и публичной презентации результатов обучения за год.

2) **Прогресс в учебе** относительно индивидуальных целей образования оценивается как в ходе учебного года, так и по его окончанию.

   1 - ставится в том случае, если учащийся не демонстрирует необходимого прогресса для достижения поставленной перед ним цели. Сюда относятся также учащиеся, которые демонстрируют недостаточный прогресс вследствие нерегулярной учебы из-за болезни, пропуска занятий и т.п.

   2 - ставится учащимся, которые демонстрируют хороший прогресс в обучении и достижении поставленной перед ними цели. Быстрей всего они добьются поставленной перед ними цели.

   3 - это самая высокая оценка, которую могут получить учащиеся. Она ставится в случае, если они демонстрируют такой значительный прогресс в обучении, что появляется вероятность, что они добьются лучших результатов, чем предусмотрено их индивидуальными учебными целями. Если учащийся снова получит данную оценку за прогресс, то его учебная цель должна быть пересмотрена.

3) **Самостоятельность в изучении предмета** оценивается как в ходе учебного года, так и по его окончанию.

   1 - ставится тем учащимся, которые никогда не выполняют заданий по самостоятельному изучению предмета. Сюда относятся учащиеся, которые не посещают занятий и не выполняют самостоятельную работу дома. Не могут отобрать для такой работы учебный материал исходя реального уровня освоение темы, спланировать путь выполнения данной работы, проконтролировать и оценить свою работу.

   2 - ставится тем учащимся, которые не выполняют заданий по самостоятельному изучению предмета надлежащим образом. Они регулярно забывают о них или сдают их с опозданием.

   3 - ставится только тем учащимся, которые постоянно выполняют самостоятельные задания настолько хорошо, насколько способны, и всегда их вовремя их сдают.

4) **Прилежание в учебе** оценивается по итогам обучения.
   1 - ставится в случае, если учащиеся занимаются недостаточно усердно для достижения прогресса. Эта оценка так также ставится учащимся, которые прикладывают мало сил или вовсе их не прикладывают в процессе учебы, а также учащимся, которые не приходили на занятия и не выполняли текущую и самостоятельную работу в школе.
   2 - ставится тем учащимся, которые прикладывают необходимые усилия, чтобы добиться прогресса. Они не так-то легко «сдаются», но все же не работают на пределе своих возможностей.
   3 - это самая высокая оценка, которую учащиеся могут получить. Она означает, что они всегда усердно занимаются. Они никогда не «сдаются» и всегда прикладывают дополнительные усилия там, где другие могут уже «опустить руки».
5) **Поведение** оценивается по итогам обучения.
   1 - ставится тем учащимся, которым необходимо постоянное напоминание о том, как им следует себя вести в соответствии с Правилами и нормами, принятыми в образовательном учреждении.
   2 - ставится тем учащимся, которые хорошо себя ведут и следуют общешкольным правилам.
   3 - ставится учащимся, которые всегда демонстрируют отличное поведение. Эти учащиеся всегда готовы помочь и являются примером для других.

Контрольно-оценочная деятельность учащихся связана с определением учеником границ своего знания-незнания, своих потенциальных возможностей, а также осознание тех проблем, которые еще предстоит решить в ходе осуществления учебной деятельности.

Конечная цель контрольно-оценочной деятельности учащихся заключается в переводе внешней оценки во внутреннюю самооценку и в достижении (в перспективе) полной ответственности обучаемого за процесс и результат непрерывного самообразования.

Учащиеся используют следующие формы фиксации результатов учения и обучения в ходе учебной темы (блока):

– рабочую тетрадь для выполнения всех задач и работ в ходе учебной темы (блока);
– тетрадь для самостоятельной работы (выполнение заданий для самоконтроля и творческих заданий);
– папку - «портфолио» ученика с набором творческих, исследовательских и других работ.

В ходе изучения учебной темы (блока) учащимся имеют возможность:

– переопределить (скорректировать) учебную цель;

– предъявлять на оценку результаты освоения изученной темы в указанном учителем интервале времени (до 3-х недель со дня окончания изучения данной темы);
– самостоятельно оценивать свои достижения и трудности;
– самому вырабатывать критерии оценивания своей работы;
– самостоятельно выбирать уровень сложности и количество проверочных заданий;
– оценивать свое творчество и инициативность во всех сферах школьной жизни, так же как и навыковую сторону обучения;
– представлять результаты своей деятельности в различных формах (реферат, проект, «портфолио» и т.п.) и публично их защищать;
– ошибаться и располагать необходимым временем для ликвидации своих ошибок;
– отказаться от выполнения домашнего задания, если оно не вызывает интереса или его выполнение затруднительно.

Основными формами и средствами контрольно-оценочных действий учащихся в рамках образовательного процесса подростковой школы являются:

1) Оценочные листы и задания для самоконтроля

Основная цель оценочных листов – выделение основных умений, формируемых в конкретной теме, и способов проверки уровня их сформированности самими детьми. Помимо перечня умений и соответствующих им контрольных заданий, оценочные листы содержат результаты самооценки учащихся по каждому из предложенных умений и их оценки учителем, а также крайний срок сдачи зачета по данной теме.

Использование подобной формы организации контрольно-оценочной деятельности позволяет учащимся не только выделить основные аспекты изучаемой темы, но и самостоятельно определить качество их освоения. Вместе с этим, оценочные листы способствуют формированию самостоятельности учащихся, оказывают помощь в организации своей учебной деятельности по предмету в период между темами (погружениями). Возможно, подобная форма организации контрольно-оценочной деятельности будет более продуктивной, если содержание оценочных листов будет определяться самими учащимися или совместно с ними.

Оценочные листы являются весьма удобным средством для подготовки учащихся к тематическим проверочным работам. Подобные работы проводятся, как правило, через 3-4 недели после прохождения учебной темы (блока). В конце изучения учебного блока (темы) проводится диагностическая работа, которая, с одной стороны, фиксирует уровень начального понимания и освоения открытых способов действий учащихся, с другой стороны, показывает «границы» возможного применения того или иного открытого детьми способа действий (знания) и намечает перед детьми новую задачу.

Задания для самоконтроля помогают самим учащимся оценить каждое необходимое умение или знание темы и обоснованно заполнить оценочный лист темы. Задания для самоконтроля выполняются в специальной тетради для самостоятельных работ. Учащиеся сами определяют сколько и какие задания им необходимо выполнить, чтобы освоить ту или другую тему. Если у учащихся появляются трудности и проблемы с выполнением заданий для самоконтроля, то для этого между учебными блоками проводится мастерская на которой учитель помогает отдельным учащимся решить их проблемы.

Учащийся готов к сдаче очередного зачета тогда, когда им выполнен весь «пакет» необходимых заданий, полностью заполнен оценочный лист текущей темы. Таким образом, ученики сами определяют свою готовность к предъявлению своих результатов по изученной теме.

Результаты сданных зачетов могут отображаться в разных формах (зачетная книжка, специальный дневник, тетрадь достижений, на школьном сайте и т.п.)

2) Творческие задания по теме

Творческие задания являются второй составляющей самостоятельной работы подростков и выполняются исключительно по желанию школьников. Как правило, авторами УМК предусмотрены разные творческие задания с целью привлечения к их выполнению большей части детей. Результаты творческих работ рассматриваются как непосредственно на следующем учебном блоке, так и в других местах и формах (учебно-практические конференции, выставки, «портфолио» и т.п.)

3) Проверочные работы разного характера (стартовая, итоговая и текущие тематические работы) ставят одной из задач соотнести оценку школьника с оценкой учителя и внести определенные учебные коррективы в случае расхождения данных оценок.

Особое место в образовательном процессе отводится технологии портфолио, как одному из способов накопительной системы оценки, который предусматривает вариативность результатов образования и способствует проявлению индивидуально-личностных особенностей школьников.

4) Портфолио («портфель» ученика) – это прежде всего коллекция детских работ за определенный период времени (обычно за учебный год). Форма «портфеля» может быть разной («учебник», «атлас гипотетической территории», «справочник» и т.п.). Созданная коллекция работ, «учебник», «справочник» и т.п. рассматривается учителем либо с точки зрения прогресса ученика, либо с точки зрения соответствия учебной программе и стандартам обучения. В портфолио могут входить одноплановые (проверочные работы, тесты), либо разноплановые материалы (сочинения, лабораторные работы, самостоятельная работа школьника, презентации ученика, доклады, эссе, компьютерные программы и т.п.). Правильное оценивание портфолио гарантируется только

в том случае, если точно определены: цель оценки, критерии и методы отбора материала для портфолио, даты и сроки выполнения работ, критерии оценки либо портфолио в целом, либо каждой индивидуальной работы.

Портфолио – нечто большее, чем просто папка детских работ. Это спланированная заранее индивидуальная подборка достижений учащихся.

Портфолио может быть полезно:

- как инструмент, используемый при обсуждении результатов обучения со школьниками, педагогами и родителями;
- как возможность для рефлексии школьниками собственной работы;
- для подготовки и обоснования целей будущей работы;
- как возможность для учащихся самим определить темы портфолио;
- как возможность рефлексии собственных изменений;
- как возможность установить связи между предыдущим и новым знанием.

Общий итог работы учащихся и его общая оценка за учебный год складывается:

1) из выполненных всех тематических и итоговых работ, количество которых определяется количеством учебных тем (блоков) – это демонстрация *базового уровня* знаний, умений (применение в стандартных ситуациях) и может оцениваться 1 баллом ;
2) из результата выполнения итоговой работы (проекта), которая должна показать возможность учащихся выходить за пределы одного предмета, умение интегрировать полученные знания, действовать в нестандартных ситуациях. Этот уровень освоения программы может быть оценен как 2 балла *(продвинутый уровень обучения)*;
3) из представленного «портфеля» ученика, в котором собраны все виды и формы систематической самостоятельной его работы по предмету (предметам), их презентация и публичная защита, а также все учебные достижения, выходящие за рамки школы (олимпиады, конкурсы, курсы и т.п.). Такой «продукт» по предмету может быть оценен как высший - 3 балла *(рефлексивно-творческий уровень обучения)*.

Таким образом, обучающимся по итогам года должны как минимум быть освоены все предметы на базовом уровне (1), максимум – на продвинутом уровне (2), отдельные предметы учащимися могут быть освоены по выбору на рефлексивно-творческом уровне (3).

Раздел 3
Информационная среда школы как условие обеспечения учета индивидуального прогресса учащихся

Информационная среда (ИС) — это система обновляемых информационных объектов, в том числе цифровых документов, информационных источников и инструментов, служащая для: создания; хранения; ввода; организации; обработки; передачи; получения информации об образовательном процессе.

Основу информационной среды конкретной школы составляют:

- **программный комплекс «КОД»**, разработанный Открытым институтом «Развивающее образование»;
- **сайт подразделения ЭУК «Школа развития»** ***(www.oiro.net)***, разработанный при поддержке Открытого института «Развивающее образование»;
- **сервер** подразделения ЭУК «Школа развития», аккумулирующий в информационном центре учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Информационная среда школа поддерживается беспроводной технологией WI-FI.

3.1. Как пользоваться программным комплексом «КОД» в образовательном процессе для обеспечения индивидуального прогресса школьников?

КОД - есть программный комплекс (ПК) по организации контрольно-оценочной деятельности всеми субъектами образовательного процесса (ОП) в конкретной школе. В отличие от локальных версиях на CD-дисках, данный ПК размещается в Интернете, что позволит всем участникам ОП работать с ним в любом месте и в любое время, не устанавливая программный продукт на каждый персональный компьютер.

В настоящее время инновационные подходы к контрольно-оценочной деятельности в школе (в частности, безотметочная система оценивания), организация мониторинга качества образовательного процесса и результатов обучения забирают у школы (учителей, администрации, учащихся и их родителей) прежде всего большое количество времени, требует развернутой работы по многим параметрам, которые каждым учителем, как правило, задаются произвольно, полученные результаты в ходе такой деятельности, как правило, не сопоставимы. Предлагаемый ПК ставит своей задачей сделать попытку решить указанные выше проблемы.

Созданный продукт выполняет три основные функции:

Деятельность

Цель: минимизировать затраты времени учителя и администрации школы на педагогическую деятельность (разработку рабочих учебных программ, календарно-тематическое планирование, организацию контрольно-оценочных действий педагога и учащихся) с одновременным повышением ее эффективности.

Средство: электронный «Конструктор», позволяющий администрации, учителю, школьникам и их родителям легко и удобно организовывать свои виды деятельности, в том числе и контрольно-оценочную с учётом использования многих параметров оценки успеваемости одновременно.

Коммуникация

Цель: способствовать установлению рабочих контактов между учителями, учащимися, обмену опытом и творческими наработками, проведению сетевых исследований; создать сетевую электронную библиотеку учебно-методических материалов.

Средство: коммуникационная среда, основанная на возможностях Internet, поддерживающая мгновенные сообщения, почту и общий доступ к документам.

Анализ и прогнозирование

Цель: перевести контрольно-оценочную деятельность школы на качественно новый уровень: от учета - к анализу и прогнозированию.

Средство: система поддержки принятия решений, которая систематизирует результаты учебного процесса и строит совокупные показатели качества обучения.

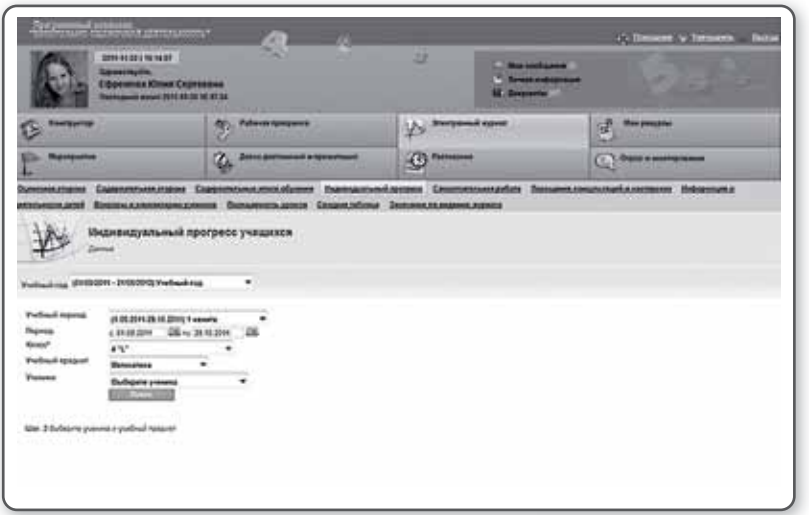
В результате его использования в школьной практике должно произойти:

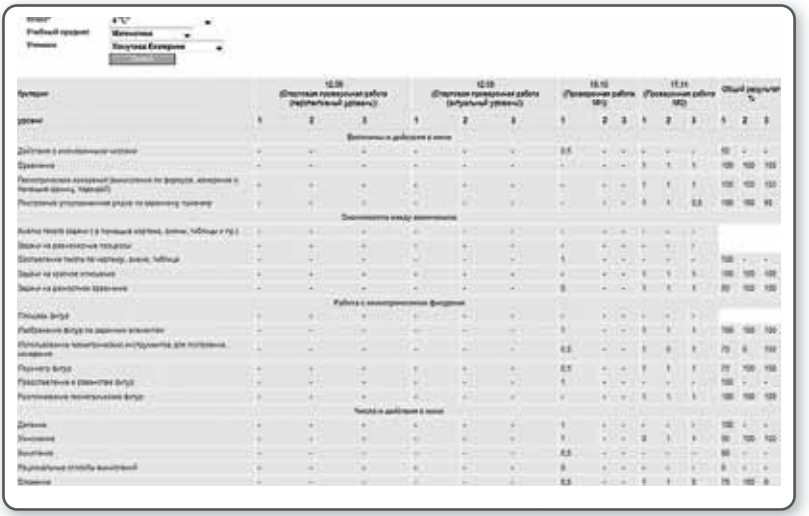
- переход на электронные формы планирования, проведения и анализа педагогической деятельности учителями школы, образование сообщества педагогов;
- формирование единой информационной среды образовательного процесса;
- изменения в образовательном процессе, он должен стать прежде всего «открытым» для учащихся и их родителей;
- переход от внутришкольного контроля к самомониторингу всеми субъектами образовательного процесса своих видов деятельности.

Таким образом, «КОД» нацелен на переход от контроля и оценки результатов обучения к контролю и оценки **индивидуального прогресса школьников** в его динамике от 1 к 11 классу в рамках мониторинга качества образования. Это достигается за счёт: электронной системы использования накопительной системы оценивания школьников с использованием технологии «портфолио».

Для обеспечения возможности учета индивидуального прогресса в ПК «КОД» созданы специальные три модули:

1 модуль «Трехуровневые задачи»





В этом модуле задействованы все субъекты образовательного процесса. На странице «Менеджер ОП» формируется набор видов грамотности (учебных предметов), создаются матрицы по отдельным учебным дисциплинам, которые

содержат набор предметных линий учебного предмета, перечень основных способов/средств предметных действий.

На странице «Педагог» создаются специальные оценочные листы

для оценки трехуровневых задач. На основе оценочного листа учителем заполняется электронный журнал. На основе данных журнал информация может собираться,

обобщаться как по конкретному ребенку, так по классу в целом. На основе полученных данных компьютер может построить «профиль ученика», «профиль класса» на котором можно увидеть динамику изменений в освоении учебного материала за определенный отрезок времени. Учитель имеет возможность на основе полученного профиля дать школьнику письменную интерпретацию и рекомендации для самосовершенствования ученика.

Полученные данные из электронного журнала попадают в «дневник» ученика. На странице «Ученик» в разделе «Электронный дневник»/ «Индивидуальный прогресс» собирается весь материал по отдельным оценкам, отражается интегральная характеристика образовательных результатов с комментариями для учащихся.

2 модуль – «Самостоятельная работа»

Самостоятельная работа учащихся – набор заданий разного уровня для индивидуальной работы школьников в домашних условиях (вне уроков), выданных педагогом на определенный промежуток времени (3-4 недели). Эта работа ставит перед собой три педагогические задачи:

- научить школьников планировать свое время для выполнения подобных заданий;
- осуществлять выбор заданий, исходя из собственных учебных целей школьника;
- вести работу по самостоятельной ликвидации проблем и трудностей в освоении учебного предмета, а также расширять возможности школьника в изучаемой дисциплине.

Основными параметрами (критериями) оценки самостоятельной работы могут быть следующие:

– *% выполненных заданий от общего числа заданий за одну самостоятельную работу*. Например, самостоятельная работа состоит из 40 заданий (в оценочном листе это будет равно 40 баллам), учащийся выполнил 34 (т.е. набрал 34 балла), т.е. 85%. Для подведения итогов самостоятельной работы по этому параметру подсчитывается среднее арифметическое за все самостоятельные работы за выбранный период. Например, за первое полугодие было три самостоятельные работы. Выполнение фиксировалось 85%, 40%, 70% Значит средний показатель за выбранный период -65%;

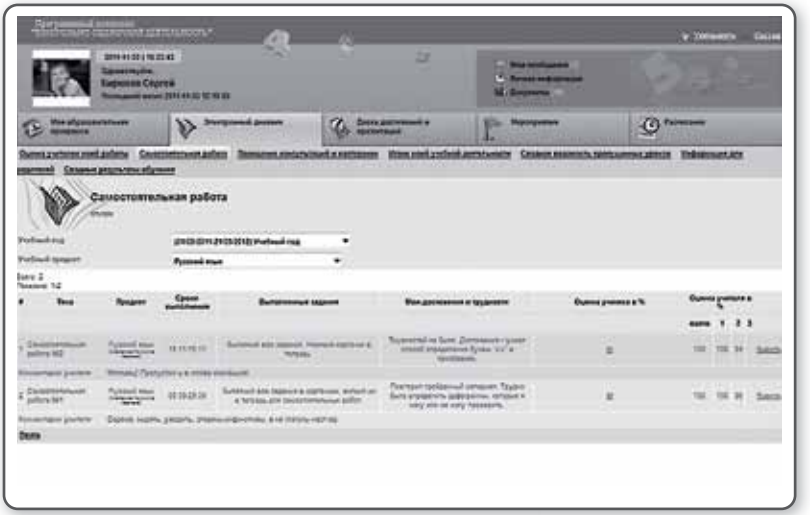
– *% качества выполнения заданий самостоятельной работы*. В этой части задаются три отдельных уровня выполнения работы.

Задания 1 уровня в % отношении относительно набранных баллов (например, задания 1 уровня в общей сложности весят 24 балла, ученик набирает 12 баллов и получает 50% качества);

Задания 2 уровня в % отношении относительно набранных баллов (например, задания 2 уровня в общей сложности весят 20 баллов, ученик набирает 4 балла и получает 20% качества);

Творческие задания в % отношении относительно набранных баллов (например, задания 3 уровня в общей сложности весят 20 баллов, ученик набирает 2 балла и получает 10% качества).

Результаты самостоятельной работы отражаются и на странице и педагога, и учащихся, и тьютора (классного руководителя). С помощью этих данных ученик может производить самооценку, учитель может проанализировать не только качество выполненной самостоятельной работы, но и набор заданий, который сам ученик определял в течение года для выполнения работы.



По итогам выполнения самостоятельной работы педагог проводит проверочную работу. По ее итогам производит сопоставления с результатами самостоятельной работы. На основе полученных данных определяется уровень сформированности учебной самостоятельности учащихся. Эти данные отражаются у всех участников образовательного процесса, в том числе и у администрации школы, что позволяет фиксировать индивидуальный прогресс школьников по линии учебной самостоятельности.

3 модуль – «Проектные задачи»

Проектные задачи – инструмент, с помощью которого педагогический коллектив может отслеживать динамику формирования предметных и метапредметных результатов у школьников. Большая часть времени решения проектной задачи производится с помощью экспертных оценок взрослых, которые встроены

в малые разновозрастные группы учащихся. Именно поэтому такие экспертные оценки на протяжении ряда лет были трудоемки для педагогического коллектива, занимали много времени при обработке полученного большого количества интересных результатов.

Появление в программном комплексе «КОД» специального модуля «Проектные задачи» решило проблему труднозатратности этого процесса.

Все данные, полученные с оценочных листов экспертов, вносятся педагогами в базу модуля «Проектные задачи» и распределяются по классам и учащимся по определенным параметрам и критериям. В связи с тем, что за время обучения учащихся начальной школы как минимум дети решают 8 проектных задач (по 2 задачи в учебный год), то собранный материал качественной оценки работы позволяет установить индивидуальный прогресс обучающихся в метапредметных образовательных результатах.

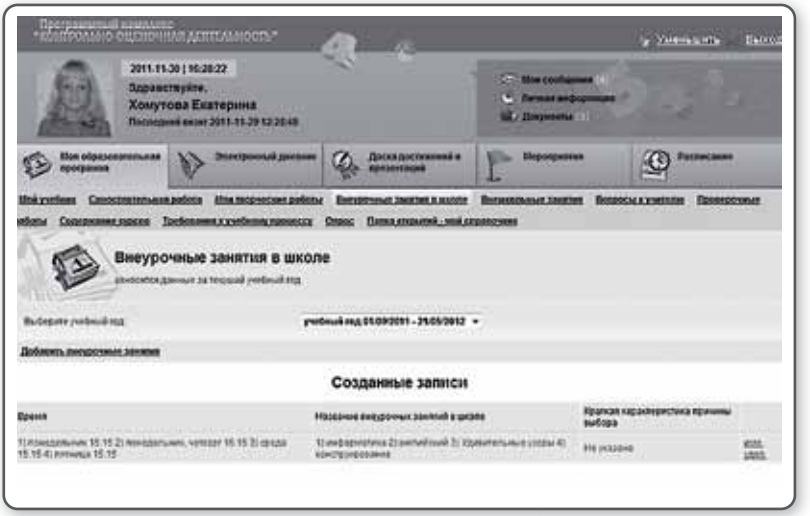
4 модуль - внеучебные достижения школьников

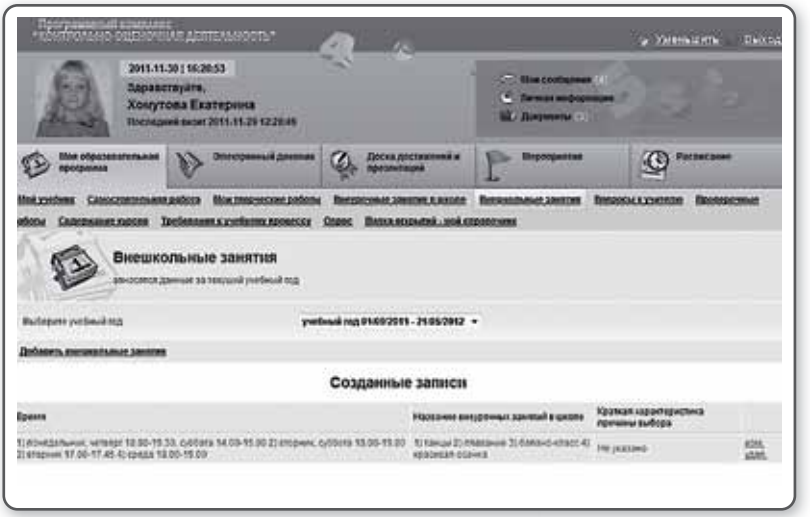
ФГОС ОО требует учета не только учебных, но и внеучебных достижений школьников. В связи с этим в программный комплекс «КОД» вошел специальный модуль, посвященный этой проблеме.

Со страницы «Менеджера» администрацией школы вводятся все виды внеучебных достижений по группам, которые могут быть зафиксированы в образовательном учреждении. В результате на этой странице отражаются все достижения всех учащихся школы по годам обучения.

Виды внеучебных достижений	**Фамилия Имя учащихся**	**Описание достижений**
1. Спортивные достижения		
установление рекорда в спортивном состязании		
победа в игровых и других видах спорта		
получение спортивного разряда		
2. Интеллектуальные достижения		
«научные» открытия		
победы в разных интеллектуальных конкурсах, олимпиадах и др.		
лауреаты конференций, конкурсов и т.п.		
публикации статей		
3. Художественно-музыкальные достижения		
авторские произведения		
персональная выставка		
победы в конкурсах		
4. Технические достижения		
разработка сайтов, блогов, сетевых структур общения и т.п.		
победа в технических конкурсах		
получение патента на изобретение		
авторское свидетельство на изобретение		
5. Общественные достижения		
общественное признание в качестве лидера;		
автор (инициатор) общественно-значимого проекта		

Со страницы ученика заполняется посещение школьниками внеурочных и внешкольных занятий, ведется электронное «портфолио» ученика, позволяющее не только накапливать достижения самим учащимся, но и отслеживать динамику внеучебных достижений школьников.





3.2. Как обеспечить электронный документооборот в образовательном процессе

Для того, чтобы можно было в школе вести электронный журнал целесообразно создать специальную инструкцию.

Инструкция по ведению электронного классного журнала подразделения школы ЭУК «Школа развития»

1. Электронный классный журнал ведется в информационной среде подразделения школы ЭУК с помощью программного комплекса «КОД», разработанного Открытым институтом «Развивающее образование».

2. Классный журнал является государственным документом, фиксирующим и регламентирующим этапы и уровень фактического усвоения учебных программ. Аккуратное, точное и своевременное ведение его обязательно для каждого учителя и классного руководителя.

При заполнении электронного классного журнала необходимо помнить, что он является, в первую очередь, финансовым документом. От того, как будет оформлен журнал, зависит объективная оценка труда учителя и классного руководителя по многим критериям, а именно:

- усвоение программы по всем учебным предметам;
- система контроля и оценки динамики в обучении школьников (см. Положения о системе оценивая на разных этапах обучения в ЭУК «Школа развития»);
- соблюдение норм проведения контрольных, проверочных, самостоятельных (см. Письмо Минобразования России от 19.11.1998 г. № 1561/14-15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе»), административных работ, практических и лабораторных занятий, уроков-экскурсий и т. п.;
- дозировка домашнего задания (п. 2.9.19. «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях» СанПиН 2.4.2.-1178-02);
- тщательность в заполнении сведений о количестве уроков, пропущенных обучающимися;
- правильность оплаты за фактически проведенные уроки, консультационные часы, индивидуально-групповые занятия, факультативы;
- правильность оплаты за замену уроков.

3. Списки учащихся (фамилия и имя, либо инициал имени обучающегося), списки учителей, списки учебных предметов заполняются на странице Менеджера

ПК «КОД» после зачисления ребенка приказом по школе. Название учебного предмета должно соответствовать названию того или иного предмета в учебном плане, Образовательной программе подразделения.

Необходимо помнить, что в электронном классном журнале подлежит фиксации только то количество уроков, которое соответствует учебному плану и соответственно подлежит оплате. Уроков (учебных курсов), которые не соответствуют учебному плану и не подлежит финансированию, в электронном классном журнале быть не должно.

Все изменения в списочном составе учащихся в электронном журнале (выбытие, прибытие и т. п.) могут фиксироваться только со страницы Менеджера после приказа по школе. Дата и номер приказа вносятся также в журнал на ту строку порядкового номера, где зафиксирована фамилия обучающегося.

4. Для работы с электронным классным журналом учителю прежде всего необходимо в разделе «Конструктор» ПК «КОД» создать рабочую программу по своему учебному предмету. Все созданные уроки в календарно-тематическом планировании рабочей образовательной программы автоматически поступают на содержательную сторону электронного классного журнала (раздел «Электронный классный журнал»/ «Содержательная сторона»).

Для внесения изменений в календарно-тематический план (замена даты, изменение названия урока, добавления урока, в том числе замены и т.п.) используется содержательная сторона электронного журнала (дата урока) или редактирование уроков в самом разделе «Рабочая программа»/ «Список созданных программ».

Замена уроков записывается по факту проведения, то есть в тот день, когда она была осуществлена. Тема урока, проведенного вместо отсутствующего коллеги, записывается на страницу своего предмета. Замена фиксируется в разделе «Рабочая программа»/ «Добавить урок». Пометка о замене (замена какого предмета, фамилия И.О. учителя кого заменяют. Например, история, Сидорова М.П.) отображается в окне «Тема урока».

При проведении сдвоенных уроков делается запись даты и название темы каждого урока.

Учителя физики, химии, биологии и географии обязаны фиксировать в электронном журнале все практические и лабораторные работы, проведенные в классе или при самостоятельной работе учащихся, обязательные по учебной программе.

Учителя русского языка и литературы при оценивании сочинений: на странице русского языка оценивают грамотность, на станице литературы – оценивают содержание творческой работы.

Учителя истории при изучении интегративного курса «История и москвоведение» все темы по москвоведению заносят на специальную страницу данного учебного предмета. Учителя физики «При изучении курса «Физика

с астрономией» все темы по астрономии заносят на специальную страницу «Астрономия» и оценивают результаты учащихся по этим дисциплинам раздельно.

5. Для заполнения оценочной стороны журнала (раздел «Электронный классный журнал»/ «Оценочная сторона журнала») учителю необходимо вначале заполнить оценочный лист (раздел «Конструктор»/ «Оценочные листы»). В оценочном листе выбирается тип деятельностной линии (проверочная, самостоятельная работы, мастерская, консультация, творческая работа т.п.), предметно-содержательные линии, критерии оценки, проставляются баллы. День (число) оценки работы учащихся должно соответствовать календарно-тематическому плану (содержательной стороне журнала).

Обязательными деятельностными линиями в Комплексе являются:

- *проверочная работа* (в том числе диктанты, творческие работы и т.п.) с выделением предметно-содержательных линий и критериев оценки внутри каждой линии и уровнями выполнения заданий (1,2,3 уровни);
- *самостоятельная работа учащихся* с выделением количества выполненных заданий ребенком (в %), а также с выделением качества выполнения заданий (в %) по каждому из трех уровней выполнения;
- *посещение мастерских, лабораторий (6-9 классы) и консультаций учащимися* фиксируется участие и качество работы по трехбалльной системе;
- *зачет* на трех уровнях (для 6-9-х классов);
- *итоги обучения* за учебный год на трех уровнях (для 6-9 классов).

Помимо обязательных деятельностных линий учитель имеет право назначить свои деятельностные линии (так же как и предметно-содержательные). Для этого необходимо отправить со своей страницы для подтверждения эти линии на страницу Менеджера (раздел «Конструктор»/ «ПСДЛ»).

Созданный оценочный лист автоматически поступает в оценочную сторону журнала (Раздел «Электронный классный журнал»/ «Оценочная сторона журнала») в форме параметров оценки и максимального количества баллов по каждому показателю.

Максимальное количество баллов по каждому параметру ставится с учетом принятой в Комплексе системе оценивания на каждой ступени образования (см. методические рекомендации).

6. После подготовительной процедуры (календарно-тематический план и оценочный лист п.3,4) учитель выставляет в электронный классный журнал полученные результаты определенный тип деятельности или работы на каждого ученика класса по тем параметрам, которые были заданы в оценочном листе. Для удобства работы с учеником класса можно строчку с конкретной

фамилией выделить (поставить галочку в окошко напротив фамилии ребенка и нажать на кнопку с фамилией ребенка).

По окончании выставления баллов (необходимо данные сохранить) по конкретному ученику автоматически будет выдан итог в баллах и процентах. Если учителю общий итог в баллах и процентах не нужен, то эту функцию можно не включать в оценочном листе.

По окончании выставления баллов всему классу автоматически программа выдаст средний результат по классу, как в целом, так и по каждому параметру.

Помимо количественных показателей учитель может оставить свои комментарии в целом на работу учащегося. Для этого на оценочной стороне журнала около фамилии ученика необходимо нажать на кнопку «знак вопроса (?)». В открытом окне оставить текст для ученика. Все комментарии сохраняются и учитель имеет возможность всегда к ним вернуться.

7. Учитель отмечает отсутствующих в электронном журнале по учебным неделям (данные можно вносить, как ежеурочно или один раз за всю неделю). Чтобы начать вести учет посещаемости учитель должен ввести в специальном окне общее количество уроков за учебный год (Раздел «Электронный классный журнал» / «Посещаемость уроков»). В журнале учитель проставляет количество уроков, которые ученик пропустил на прошедшей неделе по его учебному предмету (посещение консультаций и мастерских и лабораторий здесь не учитывается).

8. Руководитель подразделения (зам.директора по УВР) систематически (не реже одного раза в четверть) осуществляет контроль за правильностью ведения электронного журнала.

Контроль за ведением журналов осуществляется по следующей схеме:

– сведения об учащихся, их родителей и занятость учащихся после уроков и за пределами стен школы заполняется со страницы ученика либо самим школьником, его родителями, либо классным руководителем. Ответственность за заполнения этих страниц несет классный руководитель. Срок заполнения этих страниц 1 октября каждого учебного года;
– результаты стартовой предметной диагностики выставляются учителем на оценочной стороне электронного журнала до 1 октября текущего учебного года;
– в журнале (содержательная сторона) в разделе «Домашняя работа» отображается задания для самостоятельной работы учащихся. Самостоятельная работа для учащихся появляется в журнале в момент начала изучения новой темы (после постановки новой учебной задачи);

– в конце каждой учебной четверти (полугодия) журнал проверяется особенно тщательно. Уделяется внимание фактическому усвоению программы (соответствие учебному плану и тематическому планированию); качеству системы контроля и оценки с учетом специфики РО; правильности записи замены уроков (если таковые были); проведению уроков, учебных занятий, учебных блоков, лабораторий и мастерских и других занятий, проводимых в нетрадиционной форме. Учитель в разделе «Анализ педагогической деятельности» указывает выполнение или невыполнение программы и указывает его причины.

Кроме указанных выше обязательных проверок классного журнала могут быть еще целевые проверки, а также проверки, проводимые финансовыми органами. Руководитель Комплекса, проверяющий журнал, при обнаружении замечаний направляет их учителю с помощью специального подраздела «Предложения и замечания» раздела «Расписание».

При необходимости (при целевой внешней проверки, в том числе и финансовых органов) отдельные страницы электронного журнала могут быть распечатаны по требованию проверяющих.

9. Классный руководитель осуществляет контроль своих учащихся через раздел «Конструктор»/ «Тьютор»/ «Сводная ведомость посещения уроков».

Все медицинские справки и записки родителей по поводу отсутствия на занятиях, обучающихся по тем или иным причинам, хранятся у классного руководителя в течение года в отдельном конверте и по окончанию года передаются медицинским работником школы.

Медицинские справки и записки родителей (в том числе и электронные через раздел «Мои сообщения», которые по итогам года распечатываются) по поводу отсутствия детей являются важными документами, фиксирующими и объясняющими отсутствие детей в школе.

В разделе «Конструктор»/ «Тьютор»/ «Наблюдения за детьми класса» в специальном окне на основе данных медицинских работников и данных родителей ребенка заполняется материал о состоянии здоровья каждого ребенка класса.

Сведения о состоянии здоровья детей заносятся из медицинских карт учащихся. Все рекомендации, данные в этом подразделе ПК «КОД» должны в обязательном порядке учитываться всеми участниками образовательного процесса на всех уроках и внеклассных мероприятиях, в том числе физической культуры, при посадке детей в классе, при проведении профилактических прививок, во время дежурства детей по классу, при подборе комнатных растений

в кабинете, при использовании различных химических веществ, препаратов бытовой химии на уроках и во время уборок помещений, в которых находятся дети.

10. Электронный классный журнал рассчитан на один учебный год. В конце каждого учебного года электронные журналы распечатываются, сшиваются, скрепляются школьной печатью, проверяются и подписанные руководителем Комплекса, сдаются в архив школы. На основании Приказа МКО от 16.08.97 г., № 287 «О примерной номенклатуре дел общеобразовательных учреждений» срок хранения классного журнала составляет 5 лет (ст. 605). После 5-летнего хранения хранению подлежат только страницы со сводными данными успеваемости и перевода учащихся класса. Сформированные дела хранятся не менее 25 лет.

Данная инструкция по работе с электронным классным журналом рассмотрена на Педагогическом совете 29 августа 2009 года, внесены изменения и дополнения на Педагогическом совете 30 августа 2011 года.

3.3. Какие вопросы задают родители в школе, использующей современные контрольно-оценочные технологии

В связи с тем, что в последние годы в педагогической практике все больше школ отказываются от пятибалльной шкалы оценивания, у родителей возникает ряд серьезных вопросов по вопросам современных контрольно-оценочных технологий. В этом параграфе мы попытаемся развернуто ответить на распространенные вопросы, исходя из той идеологии, в которой работает наше образовательное учреждение - в идеологии развивающего обучения Эльконина-Давыдова.

1. Чем «безотметочная система оценивания» лучше отметок, на которых выросло ни одно поколение наших людей?

Мы исходим из позиции: в учебной деятельности бессмысленно ставить отметки. Если ученик дискуссирует и вместе с другими приходит к какому-то правильному выводу, то отметка никакого значения не имеет. А вот развернутая, качественная оценка того, что делает ребенок, крайне желательна. Но в баллах ее не оформишь.

В последнее время широко обсуждается проблема, связанная с безотметочной системой оценивания в школьной практике, в том числе и на начальном этапе образования. Аргументы в пользу отказа от пятибалльной системы оценивания строятся либо вокруг отрицательных эффектов отметки (отметка как травмирующий элемент в обучении ребенка), либо связывается с тем,

что пятибалльная шкала оценивания не может эффективно оценивать качество знаний учащихся (фактически речь идет о том, что в школе реально работает трехбалльная шкала).

В системе Эльконина-Давыдова проблема оценивания рассматривается в более широком аспекте, в аспекте изменения **всей контрольно-оценочной деятельности** в образовательном процессе, затрагивающей интересы всех субъектов этого процесса.

Изменения в контрольно-оценочной деятельности рассматривается в данной системе как «запускной» механизм в изменении всей системы функционирования школы на всех трех ступенях образования. Не эффективно обсуждать эту проблему в узких рамках только начальной школы, не имея представления о том, как все это будет работать на последующих этапах обучения. Другими словами, изменения в системе контроля и оценки в рамках образовательного процесса необходимо рассматривать через призму всех ступеней образования, а также все рассуждения об изменениях в контрольно-оценочной деятельности бессмысленна вне рассмотрения их в контексте системных изменений по всем направлениям модернизации образования.

При рассмотрении подходов к изменению контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе важно развести два проблемных поля: педагогическое, связанное с субъектами образовательного процесса (учитель, ученик, родитель) и управленческое, связанное с нормативным оцениванием результатов обученности школьников на этапе итоговой аттестации. Другими словами, есть промежуточная аттестация школьников, а это согласно ст.15 п.3 Закона «Об образовании» фактически промежуток с 1 по 9 класс, которая передана в руки Школе, и есть итоговая аттестация, которая проводятся в 9 и 11-м классе, система оценивания которой задается государством в лице Министерства образования. Ведя разговор о «безотметочной системе оценивания» надо развести текущее и итоговое оценивание.

Изменения в контрольно-оценочной деятельности на начальном этапе образования должны быть связаны прежде всего в направлении формирования **контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников** как необходимого условия для формирования учебной самостоятельности подростка (основная школа) и организации собственного учения старшеклассников (старшая школа) по индивидуальным образовательным программам как разновидность профильного обучения в 10-11 классе. В связи с этим, и содержание, организация образовательного процесса в начальной школе необходимо поворачивать в эту сторону, следовательно, отказ от отметки на нужен прежде всего не для того, чтобы сохранить здоровье детей, и не для того, что перейти к другой многобалльной шкале оценивания, а для того, что постепенно передать контрольно-оценочные действия в руки детей. Для чего? Для того,

чтобы на следующих этапах обучения они использовали эти действия для собственной учебной самостоятельности.

Для того, чтобы сформировать у детей действия самоконтроля и самооценки школе необходимо:

1) соблюдать этапы и технологически обеспечить становление контрольно-оценочной деятельности младших школьников;
2) использовать разнообразные способы и организационные формы формирования действий контроля и оценки у учащихся;
3) иметь систему проверочных, диагностических работ для отслеживания становления контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников и динамики формирования способов их деятельности;
4) использовать эффективные и рациональные способы фиксации контрольно-оценочных действий учащихся;
5) иметь нормативно-правовую базу для применения безотметочной системы оценивания, т.е. выработать относительно единую «оценочную политику» на уровне школы.

2. Чем отметка отличается от оценки? Почему образование так держится за «отметку»?

Исторический анализ показал, что зачастую под отметкой в российском образовании понималась оценка и наоборот. Однако **шкала отметок** более жестка, формализована. Ее главная задача установить уровень (степень) усвоения школьником основной образовательной программы ступени школьного образования, образовательного стандарта в целом. Она должна быть проста в использовании, понятна всем субъектам образовательного пространства, согласовываться с разными образовательными институтами, в том числе и с высшей школой.

Оценка же может быть максимально разнообразной, вариативной в зависимости от типов и видов образовательных учреждений, их специфики и направленности, задач каждой из образовательных ступеней. Главная задача оценки (и в этом ее основное отличие от отметки) - определить характер личных усилий учащихся; установить глубину и объем индивидуальных знаний; содействовать корректировки мотивационно-потребностной сферы ученика, сравнивающего себя с неким эталоном школьника, достижениями других учащихся, самим собой некоторое время назад (определять индивидуальный прогресс).

Оценка всегда направлена «во внутрь», личность школьника - отметка обращена во вне, в социум. Оценка эмоциональна, отметка подчеркнуто формализована.

Однако на протяжении все истории развития педагогической практики эти понятия «оценка» и «отметка» смешивались и менялись местами.

В истории русского просвещения наиболее древней является **система словесных оценок**: превосходен, отличен, успевает хорошо, не худ, мало старается, очень слаб. Как видно, по сути, это не столько отметки, сколько оценки, так как они насыщены эмоциональной окраской, фиксируют отношение ученика к учебе, а не уровень овладения им учебным материалом, а тем более соответствия данного уровня желательному.

Постепенно оценка становится однообразней и короче. Она все чаще заменяется цифровой системой. Русская школа пережила 3, 5, и 8, 10,12-балльную систему оценки знаний. Из них прижилась 5-балльная, которая и была в 1837 году официально установлена Министерством народного просвещения: «1» - слабые успехи; «2» - посредственные; «3» - достаточные; «4» - хорошие; «5» -отличные.

На протяжении всего последующего времени шли острые дискуссии вокруг балльной системы. Немногие сторонники отмечали, что баллы позволяют учителю быстро и легко оценить познания учеников; дают возможность следить за их успехами; это простая и удобная форма извещения родителей об успехах их детей; на основании баллов начальство может судить об успешности учеников у того или иного учителя. Многократно больше было страстных противников балльной системы. Против нее выступали все известные педагоги-гуманисты. Кредо же было выражено С.Миропольским: «Смерть баллам грозит неизбежно; не нынче, завтра, но дни их сочтены». Обращалось внимание на то, что отметки зачастую субъективны, их выставляют не за знания, а за поведение, погоня за отметками негативно сказывается на нравственном и физическом здоровье учащихся и даже приводит к самоубийствам гимназистов. В противовес предлагалось заменить баллы отзывами преподавателей за каждую четверть или год, ввести зачетную систему «уд-неуд» и т.д. Осуществлялись и первые интересные эксперименты по безотметочному обучению, например, в гимназии руководимой известным грузинским педагогом и психологом Д.Н. Узнадзе. Вместе с тем правомерно обращалось внимание на то, что **корень проблемы - не в баллах, а в целом в бессердечной системе обучения, жестокости учителя-формалиста.**

Итак, балльной системе уже в начале XX века было вынесено много обвинений и суровых приговоров. Это привело к тому, что в проекте реформы средней школы предложенной министром народного просвещения П.Н.Игнатьевым в 1916 году предусматривалось заменить цифровые баллы **«возможно частыми осведомлениями родителей о случаях неуспеваемости их детей»**.Также признавалось педагогически целесообразным отменить переводные и выпускные экзамены, награды и медали. В мае 1918 года. Народный комиссариат просвещения постановлением «Об отмене отметок», подписанным А.В Луначарским, запретил «применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся во всех без исключения случаях школьной практики». Перевод из класса

в класс и выпускное свидетельство производились на основании «успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы».

На протяжении 20-х годов в советской школе вместо отметок засчитывались **развернутые характеристики учителей, а также продемонстрированные учениками достижения в творчестве, общественно полезной деятельности.** Это органично соответствовало букве и духу Единой трудовой школы, где акцент делался на стимулирование различных видов активности школьников, их самостоятельной деятельности. Применялись такие методические системы, как Дальтон-план и метод проектов. Впрочем, в массовой практике учителя тайком все равно ставили отметки, так как без них было трудно управлять реальным учебным процессом.

В сентябре 1935 году совместным постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) **была восстановлена дифференцированная пятибалльная система оценки знаний.** Сначала в виде словесной отметки («отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо», «очень плохо»), а **с января 1944 года** постановлением СНК РСФСР в форме цифр. Указывалось, что это осуществляется «в целях более четкой и точной оценки успеваемости и поведения учащихся, повышения требовательности к качеству знаний».Данная шкала отметок органично вписывалась в установленный в результате реформ 30-40-х гг. в СССР тип школы, который условно называют «сталинской гимназией»: с раздельным обучением, отсутствием трудовой подготовки, преимущественно вербальным характером обучения, жесткой дисциплиной. Однако по-прежнему **налицо было смешение оценки и отметки знаний. Эти понятия трактовались как синонимы,** что и порождало серьезные противоречия в образовательной деятельности.

С конца 50-х - начала 60-х гг. в условиях определенной трансформации и **гуманизации образовательной системы** нашей страны с одной стороны усилилась критика сложившейся практики оценивания школьников, прежде всего, за ее авторитарный характер, а с другой - начали осуществляться продуктивные поиски в направлении совершенствования балльной системы. В 1960-е - 90-е годы XX вв. сложились три основные подхода к модернизации и гуманизации балльной отметки используемой в большей или меньшей степени в рамках традиционной классно-урочной системы.

1. Прежде всего, это творческие поиски липецких педагогов в начале 1960-х годов получившие оформление в понятии «поурочный балл». Предлагалось оценивать в совокупности все виды активности ученика на уроке, предоставить ему возможность для исправления первоначального, возможно неудачного ответа. Подобный подход, несомненно, играл стимулирующе-мотивационную роль, усиливал познавательный интерес школьников и существенно нивелировал негативные стороны отметки. Не удивительно, что

«поурочный балл» был положительно принят учительством, с успехом очень широко применялся, а в 1962-63-м гг. даже обязательно и повсеместно. Модификацией поурочного балла явился его пролонгированный вариант, когда за отдельные небольшие ответы, дополнения, частные работы каждая из которых не «тянула» на пятерку, выставлялось определенное количество плюсов (как правило, от одного до трех). В результате включался механизм своеобразного накопления, когда на протяжении недели-двух учащийся при известном рвении мог оформить свои плюсы в полноценную пятерку. Такой прием эффективно стимулировал учащихся, особенно в 8 (9) классе, когда их активность на уроке обычно достигала низшей точки.

Как видно, эти и подобные приемы не выходили за рамки пятибалльной шкалы и поэтому вполне соответствовали традиционной системе.

2. В 1990-е в различных учебных заведениях стали в опытно-экспериментальном ключе апробироваться новые подходы к оцениванию познавательной деятельности школьников. Они заключались в переходе от пятибалльной на **многобалльную систему** (от 100 до 1000), известную как **модульно-рейтинговую**. Смысл ее заключался в том, что каждое задание в зависимости от сложности, нестандартности, креативности оценивалось по определенной, пропорционально увеличивающейся шкале. При этом ученик мог выбрать задание в соответствии с самооценкой, уровнем притязаний и амбиций.

3. Использовались и различные методики оценивания познавательной деятельности школьников по конечным результатам. Одной из таких форм является сдача старшеклассниками в конце полугодия всего освоенного материала в ходе зачетной недели и соответственно получение зачета или не зачета. Преимущество данного подхода в его аналогичности вузовской системе обучения, в которую предстоит перейти большинству старшеклассников. Однако на практике наблюдались и характерные для такой системы оценивания недостатки - ученики по студенчески «откладывали все на потом» и тщетно пытались в течение зачетной недели овладеть непосильным для них объемом материала.

В конце 90-х гг. стали применяться подходы к оцениванию знаний распространенные в США. Такая система получила название учебное портфолио. Суть ее заключается в том, что организуется накопление, отбор и анализ образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности ученика, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (от учителей, одноклассников, родителей, общественности и др.). На основе этого проводится всесторонняя количественная и качественная оценка уровня обученности данного ученика и дальнейшая коррекция процесса обучения.

Однако наряду с тремя охарактеризованными подходами к отметке и оценке знаний учащихся, в отечественной педагогике существует уже сорокапятилетний успешный опыт осуществленный группой педагогов и психологов под руководством Ш.А. Амонашвили, в результате которого разработана система обучения в начальной школе не предусматривающая вообще отметок. В обобщенном виде результаты творческого поиска представлены в работах Ш.А. Амонашвили «Обучение. Оценка. Отметка» (М. 1980) и «Школа жизни» (М. 2000). В педагогической науке такой подход известен как содержательная (качественная) оценка знаний. Все же необходимо понимать, что предложенные Ш.А. Амонашвили подходы целиком отвечают гуманистической педагогике и трудно на практике совместимы с решением проблемы отметки в массовой школе в рамках традиционной авторитарной классно-урочной системы.

В начале XXI века в русле общего процесса модернизации российского образования вполне закономерно возник вопрос о необходимости модификации существующей пятибалльной шкалы отметок. Несомненно, что при окончательном введение ЕГЭ, образовательных стандартов, профильного обучения подходы к шкале отметок принятые сейчас должны быть существенно изменены.

Можно выделить следующие новые подходы к решению проблемы школьной отметки:

- оценка рассматривается как конечный результат обучения;
- выявляется соответствие результатов обучения стандартам образования; устанавливается уровень компетентности обучаемых;
- ориентация системы оценки на продукт учебной деятельности, а не на процесс обучения, что соответствует традиционной системе оценок учебной деятельности школьников;
- оценка индивидуального прогресса, оценка относительно самого себя.

В целом представляется, что, система отметок может претерпеть следующие изменения:

1) Прежде всего, необходимо решительно развести отметку и оценку знаний. Для этого шкала отметок описывается не в эмоциональных характеристиках типа «очень плохо», «удовлетворительно», а каждый балл соответствует определенному уровню или степени выполнения заданий. Т.е. целесообразно перейти на многобалльную (от 0 до 100 баллов) и критериальную систему отметок. Главное - инструментально описать соответствие каждого балла уровню выполнения заданий. Конкретное наполнение шкалы баллов будет определяться требованиями образовательных стандартов. Так же заманчив и вариант, предусматривающий переход **от констатирующего к накопительному статусу баллов**, которые даже предлагается переименовать в «кредит», то есть вообще отказаться от несущих негативную экспрессию понятий «отметка»

и «оценка». В таком случае даже один кредит (балл) полученный учащимся означает его определенный успех и суммируется с другими полученными результатами.

2) Необходимо сделать более гибким соотношение между отметкой и оценкой. В частности вообще **отказаться от отметок в начальной школе при текущем оценивании.** В таком случае возможно применение самых разнообразных вариантов оценки. Отметка же будет появляться лишь дважды: по завершению обучения в основной и средней школе.
3) Качественные изменения привычной шкалы отметок неизбежно предполагают определенное переучивание педагогов, усложнение, особенно на первых порах, их деятельности, затрудненность восприятия учениками и родителями новых отметок и оценок. Именно поэтому вопросы о пересмотре шкалы отметок, уже на протяжении последних 20 лет воспринимаются многими до сих пор очень эмоционально и достаточно негативно. Однако, еще раз подчеркнем - модернизированной системе образования неизбежно должны отвечать и модернизированная шкала отметок, современные подходы к решению этой проблемы.

3. Что оценивает объективная оценка?[24]

Самооценка должна быть адекватной (относительно), оценка — объективной (насколько это в силах человеческих). Банально. Кто в этом усомнится? Мы полагаем, что усомнится в этом тот, кто, во-первых, задумается над тем, хочет ли он(а) в самом деле (а не теоретически) оценивать себя и других адекватно и объективно, во-вторых, различит события несовершенной жизни, пронизанной пристрастным само- и взаимооцениванием, и (пусть даже самые совершенные) научные исследования само- и взаимооценки, в которых тщательно различены субъективная и объективная составляющие. Жизнь нередко сердит исследователя: то, что разумно расчленять в научном анализе, столь же мудро смешивать в реальном событии.

Поэтому предлагаем задуматься о том, хотим ли мы, учителя, родители оценивать своих детей объективно и учить их объективной оценке, в частности, различению оценки исполнения и исполнителя. Стоит ли стремиться к его преодолению и выращивать полностью объективную самооценку?

Дважды задав вопрос об объективности оценки, мы склонны дважды ответить: НЕТ. Или точнее: ДА, но до какой степени?

Во-первых, большинство оценок нельзя полностью формализовать, большая или меньшая доля субъективности присутствует в каждой оценке. Кто читал

24 Материал Г.А. Цукерман из книги «Оценка без отметки», Рига, 2001.

выразительней — Игорь или Вадик? Детям было приятней слышать Игоря? Разве дело только в его манере чтения? Разве в принципе можно и нужно до конца разделять отношение к чтецу и к чтению? Даже взрослые учителя оценивают своих учеников не полностью объективно, не как роботы, действующие по единому и строго определенному критерию, а как справедливые и доброжелательные люди, учитывающие индивидуальные особенности ребенка. К примеру, первоклассники написали итоговый годовой диктант, Оля и Арина написали диктант безукоризненно, но к концу слегка расслабились: обе девочки не поставили точки в конце последнего предложения. Объективность требует одинаковой оценки работы двух учениц, но Оля — звезда класса, учение с первых дней давалось ей легко, с самого начала она писала диктанты почти безошибочно. А Арина написала непростой диктант практически без ошибок впервые в жизни. Еще три месяца назад ее диктанты пестрели учительскими исправлениями. Поэтому, раздавая тетради, учительница, естественно, дала совершенно разную оценку этим двум совершенно разным девочкам (заметьте: девочкам, а не работам!). Одной она сказала: «Оля, ты выполнила работу очень хорошо, но небезукоризненно: ты забыла поставить точку». А другую чрезвычайно эмоционально поздравила с полной победой над ошибками, тихо прибавив: «Там есть крошечный недочет. Посмотри сама мои исправления». Кто упрекнет эту учительницу в недостаточной объективности? Вторая причина отказа от оценки объективной, то есть пользующейся одними и теми же критериями для определения качества разных работ, сформулирована принцем Датским в беседе с Полонием о приеме актеров:

Полоний: *Принц, я обойдусь с ними по заслугам.*

Гамлет: *Нет — лучше, чтоб вас черт побрал, любезнейший. Если обходиться с каждым по заслугам, кто уйдет от порки? Обойдитесь с ними в меру вашего великодушия.*

Не безличивающее-доброжелательной объективности, а строго индивидуализированной справедливости, густо замешанной на великодушии, хотим мы достигнуть в оценке. И если дети доказывают свою способность к такой справедливости, то этому можно только радоваться. По счастью, дети часто (но не всегда!) могут быть великодушны, то есть, справедливы по-доброму.

Заключение

В результате введения Федерального государственного стандарта начального и основного общего образования была легализована инновационная практика школьного оценивания, где оценка индивидуального прогресса школьников стала центральным образовательным событием Стандарта.

Проект по созданию модели системы учета индивидуального прогресса учащихся, инициированный Департаментом образования города Москвы, позволил обобщить и довести до логического конца инновационную практику образовательной системы Д.Б. Эльконина - В.В.Давыдова за последние 20 лет.

В результате реализации данного проекта были выделены и описаны четыре основных инструмента оценки индивидуального прогресса: трехуровневые задачи (П.Г. Нежнов), «дельта-тестирование» (Б.И.Хасан), «проектные задачи» (А.Б.Воронцов), «самостоятельная работа» (А.Б.Воронцов). Разработана информационная среда – программный комплекс «КОД» (модули: «трехуровневые задачи», «проектная задача», «самостоятельная работа», «внеурочные достижения учащихся») которая позволила построить систему учета индивидуального прогресса учащихся. Для реализации проекта в массовой практике разработан пакет локальных нормативно-правовых актов образовательного учреждения[25], позволяющий легализовать систему учета индивидуального прогресса в школе. Разработана программа повышения квалификации педагогов для освоения методики оценки индивидуального прогресса школьников.

Приглашаем всех заинтересованных педагогов, образовательных учреждений города Москвы и других регионов РФ к сотрудничеству в области современного оценивания в области общего образования.

Наши координаты: 121609 г.Москва, ул. Крылатские Холмы, д.15, корп.1. школа № 1133 тел. 8(495) 4136005, e-mail: referent@ouro.ru

25 Нормативно - правовое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся (уровень образовательного учреждения)// составитель А.Б.Воронцов. М: ОИРО, 2011. – с.106

Проект «Разработка модели системы учёта индивидуального прогресса обучающегося»

Воронцов Алексей Борисович
Нежнов Петр Геннадьевич
Львовский Владимир Александрович
Карданова Елена Юрьевна
Эльконин Борис Даниилович
Островерх Оксана Семеновна
Знаменская Оксана Витальевна
Рябинина Любовь Анатольевна
Клевцова Светлана Викторовна
Заславский Владимир Моисеевич
Ефремова Юлия Сергеевна

Инструктивно - методическое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся

(уровень образовательного учреждения)

Выпуск 2

Государственное образовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 1133
—
Открытый институт «Развивающее образование»
121609, Москва, ул. Крылатские Холмы, д.15 (корп.1)
телефон: 8 (495) 413-6005; e-mail: referent@Ouro.ru
сайт: www.oiro.net